



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

# **Výchovný a terapeutický potenciál tělesné, výtvarné a hudební výchovy očima pedagogů prvního stupně ZŠ**

Vypracovala: Iveta Melicharová  
Vedoucí práce: Mgr. Zdeňka Bajgarová, Ph.D.

České Budějovice 2019

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum: 24. dubna 2019

.....  
Iveta Melicharová

## **Poděkování**

Ráda bych touto cestou chtěla upřímně poděkovat své vedoucí diplomové práce Mgr. Zdeňce Bajgarové, Ph.D. za vstřícné vedení, odborné a cenné rady, ochotu a trpělivost. Dále bych chtěla poděkovat všem učitelkám, které mi umožnily realizaci praktické části mé práce. A v neposlední řadě patří poděkování mé rodině.

## **Abstrakt**

Diplomová práce se zabývá přínosem tělesné, výtvarné a hudební výchovy na 1. stupni ZŠ. Sleduje, jaký vliv mají výchovy na celkový vývoj dětí a současně jak sám učitel může ovlivnit vzdělávací obsah těchto hodin. Cílem této práce je zjistit, jak nakládají paní učitelky s potenciálem výchov, které terapeutické prvky v hodinách používají a jaký přístup ke vzdělávání upřednostňují. Teoretická část seznamuje širokou veřejnost s obsahem, potenciálem a hlavními terapeutickými prvky jednotlivých výchov a naznačuje důležitost jejich zachování ve vzdělávacím systému na 1. stupni ZŠ. Pro výzkumné šetření je použita metoda polostrukturovaného rozhovoru a také přímé nestrukturované pozorování. Jedná se o kvalitativní zkoumání. V praktické části byly vedeny rozhovory se čtyřmi zkušenými pedagogy zaměřené především na jejich pojetí vybraných výchov. Dále zde byly pozorováním v hodinách zpracovány nejvýraznější aspekty v daných výchovách, které mají pozitivní vliv na vývoj dětí a jejich začlenění do společnosti. Na základě získaných výsledků lze tělesnou, výtvarnou a hudební výchovu chápat jako velmi prospěšné nauky, které působí na žákovu psychiku, ovlivňují jeho fyzické zdraví a snáze ho zapojují do kolektivu. Výchovy na 1. stupni ZŠ dětem zprostředkovávají místo, kde se dozvídají základy z oblasti umění, kultury a pohybu, a kde mohou objevovat samy sebe a učit se přijímat odlišnosti pozorující v okolí.

Klíčová slova: tělesná výchova, výtvarná výchova, hudební výchova, učitelovo pojetí výchovy, motivace, emoce, prosociální chování, hodnocení

## **Abstract**

The thesis deals with the contribution of physical, art and music education at primary school. It monitors the influence of education on the overall development of children and at the same time how the teacher himself can influence the educational content of these lessons. The aim of my thesis is to find out how the teachers deal with the potential of education, which therapeutic elements they use in their lessons and which approach to education they prefer. The theoretical part introduces the content, potential and main therapeutic elements of physical, art and music education to the public and suggests the importance of their preservation in the educational system at primary school. It is a qualitative investigation, I used the semi-structured interview method as well as direct unstructured observation for my research. In the practical part I conducted interviews with four experienced teachers and I mainly focused on their conception of selected education. Furthermore, the most striking aspects of the education, which have a positive impact on the development of children and their integration into society, were processed by observation in lessons. Based on the obtained results, physical, artistic and musical education can be understood as very beneficial doctrines that affect the pupil's psyche, influence his / her physical health and facilitate his / her involvement in the collective. Art, music and physical education at primary school provide a place where children learn the basics of art, culture and dance, and where they can discover themselves and learn to accept the differences observed in the surroundings.

Keywords: physical education, art education, music education, teacher's conception of education, motivation, emotions, prosocial behavior, evaluation

## **OBSAH**

<b>ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>9</b>
<b>1. VÝCHOVA V KONTEXTU VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ NA 1. STUPNI ZŠ</b> .....	<b>9</b>
1.1 Pedagog na 1. stupni ZŠ.....	9
1.2 Začlenění vybraných výchov do RVP .....	10
1.2.1 Umění a kultura .....	10
1.2.2 Člověk a zdraví.....	11
1.3 Obecné podmínky, prostředky a cíle pro umělecko-praktické výchovy.....	12
1.4 Interakce a komunikace ve výchovně-vzdělávacím procesu .....	13
<b>2. NÁPLŇ A VÝZNAM UČIVA VE VÝUCE UMĚLECKO-PRAKTICKÝCH VÝCHOV</b> .....	<b>15</b>
2.1 Vymezení výtvarné výchovy na prvním stupni základní školy .....	16
2.1.1 Specifika výtvarné výchovy .....	17
2.1.2 Pilíře výtvarné výchovy .....	19
2.1.3 Ústřední cíle výtvarné výchovy.....	20
2.1.4 Přínos výtvarného umění a jeho význam pro kvalitu lidského života.....	21
2.1.5 Prolínání aneb arteterapie v běžných hodinách výtvarné výchovy .....	21
2.2 Vymezení hudební výchovy a prvním stupni ZŠ.....	22
2.2.1 Specifika hudební výchovy .....	23
2.2.2 Složky hudební výchovy .....	24
2.2.3 Ústřední cíle hudební výchovy.....	27
2.2.4 Přínos hudby a její význam pro kvalitu lidského života .....	27
2.2.5 Prolínání aneb muzikoterapie v běžných hodinách hudební výchovy .....	28
2.3 Vymezení tělesné výchovy na prvním stupni ZŠ.....	29
2.3.1 Specifika tělesné výchovy .....	30
2.3.2 Pilíře tělesné výchovy .....	32
2.3.3 Cíle a úkoly tělesné výchovy na prvním stupni základní školy .....	34

2.3.4 Přínos tělesné výchovy na prvním stupni základní školy .....	34
2.3.5 Prolínání aneb pohybová terapie v běžných hodinách .....	35
<b>3. VLIV UČITELE V ESTETEICKO-PRAKTICKÝCH VÝCHOVÁCH.....</b>	<b>37</b>
<b>II. PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>39</b>
<b>4. VÝZKUM .....</b>	<b>39</b>
4.1 Cíl výzkumu.....	39
4.2 Výzkumné otázky .....	39
4.3 Výzkumné strategie.....	39
4.4 Výběr vzorku.....	39
4.5 Charakteristika jednotlivých učitelek.....	40
4.6 Metody sběru dat.....	40
4.7 Analýza dat .....	41
4.8 Kontrola kvality dat .....	41
4.9 Etické otázky výzkumu .....	41
<b>5. VÝSLEDKY .....</b>	<b>42</b>
<b>6. SHRUTÍ .....</b>	<b>61</b>
<b>7. DISKUZE .....</b>	<b>66</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>71</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ .....</b>	<b>72</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>75</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>75</b>

## ÚVOD

Téma pro tuto diplomovou práci jsem vybírala na základě svých několikaletých zkušeností s výukou v umělecké škole. Během studia oboru Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ jsem si všimla velkého výchovného a terapeutického potenciálu výtvarné, hudební a tělesné výchovy. Často se diskutuje o tom, že by tyto výchovy neměly být součástí vzdělávacího standardu, především z toho důvodu, že jsou považovány za zbytečné, protože hlavní cíl je přeci naučit žáky číst, psát a počítat. Z vlastní pedagogické i umělecké zkušenosti jsem toto vnímala vždy opačně, a proto jsem zvolila téma, které bude dokládat, jaký vliv mohou tyto výchovy na děti mít.

Hlavním cílem práce je poukázat na výchovné a terapeutické prvky jednotlivých výchov a také na to, jak s nimi přímo v hodinách nakládají vybrané paní učitelky.

Teoretická část práce se zabývá problematikou výchov v kontextu prvostupňového vzdělávání a naplní umělecko-praktických výchov z hlediska vymezení, významných činitelů a podobně užívaných metod v terapii. Každá výchova je charakterizovaná několika podkapitolami, které přibližují její obsah, cíle, specifika, význam pro kvalitu lidského života a přítomnost terapeutických prvků. Mimo to je zde popsána kapitola zaměřující se na vymezení pedagoga umělecko - praktických výchov, který může ovlivnit to, jakou bude mít daná výchova výslednou koncepci.

Praktická část je věnována samotnému výzkumu, který souvisí s konkrétními zkušenostmi dotazovaných učitelek a přínosem výchov na celkový vývoj dětí. Jedná se o kvalitativní šetření, v rámci kterého bylo realizováno přímé pozorování v hodinách a následně zaznamenány nejvýraznější prvky (výchovné a terapeutické) vyskytující se v jednotlivých předmětech. Další použitou metodou byly rozhovory s vybranými čtyřmi učitelkami, s kterými bylo diskutováno o jejich vlastním pojetí hodin. Předmětem zájmu této práce bylo mapovat, do jaké míry paní učitelky pracují s potenciálem výchov, zda hodiny staví dle školních plánů nebo je aktualizují dle potřeb a zájmů svých žáků, či jaký přístup pro vedení umělecko-praktických výchov volí.



# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1. VÝCHOVA V KONTEXTU VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ NA 1. STUPNI ZŠ

V době rychlého růstu společnosti je třeba hledat nová objasnění výrazu zastupujícího problematiku utváření osobnosti. Obecné definice pojmu výchova v kontextu vzdělávání žáků byly vysvětleny již mnohými autory, kteří byli inspirováni škálou filozofických, historických a sociokulturních faktorů (Čábalová, 2011). Dle Hartla a Hartlové (2015, s. 680) lze pojem výchova charakterizovat jako „*záměrné více či méně systematické rozvíjení citových a rozumových schopností člověka, utváření jeho postojů, způsobů chování, v souladu s cíli dané skupiny, kultury apod.*“, dle Čábalové (2011, s. 28) je možné výchovu chápat jako „*optimalizaci člověka a jeho světa, uceleného, uvědomělého, aktivního a tvůrčího vztahu člověka (lidi) k světu, tj. k přírodě, společnosti i k sobě samému.*“

Výchova je komplexní a dynamický proces, během kterého dochází k aktivizaci objektu a utváření jeho tělesného a duševního rozvoje. (Čábalová, 2011). Jednou z osob, která se podílí na školním výchovném procesu je pedagog.

### 1.1 Pedagog na 1. stupni ZŠ

Vzdělávání na 1. stupni ZŠ je zajišťováno skrze průvodce, kteří musí splňovat odbornou kvalifikaci na vysoké škole, aby se tak mohli stát plnohodnotnými učiteli a vykonávat tak pedagogickou činnost. Schopnosti a dovednosti pedagoga jsou ovlivňovány nejen pohlavím, kvalifikací, délkou praxe, osobními preferencemi, ale i vztahem k dětem a jejich individuálnímu rozvoji (Čábalová, 2011).

Pedagog je zodpovědný za plnění požadavků Rámcově vzdělávacího programu (dále jen RVP) pro základní vzdělávání v souladu s potřebami každého dítěte. Zároveň je podněcovatelem i tvůrcem obsahu výchovně vzdělávacího procesu, při kterém dohlíží na vstupní, průběžnou i výstupní dosaženou úroveň kolektivu i jednotlivce. Současně by měl respektovat vývojové vzorce svých žáků (Svobodová & Šmahelová, 2007).

Úkolem dřívějších pedagogů bylo zejména zprostředkování informací a faktů o daných jevech. V současné moderní přetechnizované době si mohou mnohé údaje žáci vyhledat sami. Nyní se pedagog z hlediska poskytování odborných a uspokojivých odpovědí ocitá někde na okraji vzdělávacího procesu. Zároveň se ale z hlediska tvorby

aktivizujícího a podněcujícího prostředí pro dosažení vytyčeného cíle nachází v přímém ohnisku dění (Grecmanová, Holoušová, & Urbanovská, 2002). Společnost klade na pedagogy všestranné požadavky. Potřeby žáků ve vzdělávacím procesu bývají velmi různorodé. Postihují i oblast emoční, společenskou a morální. Od pedagogů se očekává, že v procesu žádnou z oblastí neupozadí a budou chápat roli učitele nejen jako osobu, která má předat poznatky, ale také jako personu, která má vytvářet vhodné prostředí, situace a podněty stimulující žákovu aktivitu, přemýšlení a hledání souvislostí. (Svobodová & Šmahelová, 2007).

Učitel během vzdělání získává určitou specializaci podle toho, co je mu blízké a čemu (jakému předmětu) se bude nadále věnovat.

## **1.2 Začlenění vybraných výchov do RVP**

Vyučovací předměty jsou v RVP rozděleny do vzdělávacích oblastí. Do oblasti umění a kultura jsou řazeny předměty hudební výchova a výtvarná výchova. Tělesná výchova je součástí vzdělávací oblasti člověk a zdraví (Jeřábek & Tupý, 2017).

### **1.2.1 Umění a kultura**

Umění a kultura vyrovnávají oblasti zaměřené racionálně. Doplnují také paletu složitého poznávání světa o duševní rovinu. Snaží se jedince rozvíjet všestranně ve smyslu estetického projevu a prožitku. Podporují objevování a nalézání nových neotřelých námětů a nečekaných řešení (Jeřábek & Tupý, 2017).

Kultura dle Průchy a dalších (2003) znamená souhrn nashromážděného jak materiálního, tak převážně nemateriálního dědictví (hodnoty, morální zásady, pravidla a způsoby vzájemného působení činitelů, rituály a komplex zvyklostí, apod.).

Michelangelo Buonarroti charakterizuje umění následujícím citátem „*cílem umění je učinit člověka šťastným*“. Umění je abstraktní pojem, který nelze snadno definovat, přesto hraje ve vývoji jedince neopomenutelnou roli. Již od starověku je tento pojem chápán jako užitečná dovednost, které je potřeba se naučit. V období renesance je blíže specifikován jako „krásné umění“, v kterém je nutné zapojit jak tvořivost, originalitu, tak i individualitu člověka. Může pozitivně, ale i negativně ovlivňovat aktuální stav jedince jak v psychické, tak i somatické oblasti. Má zážitkovou povahu a je zdrojem jedinečné zkušenosti utvářející osobní bohatství – autenticity. Umění lze pojímat ve dvou významových rovinách – jako aktivní činnost, kdy jedinec dílo tvoří a

podílí se na procesu, a jako pasivní přijímání, kdy člověk hotové dílo vnímá a prožívá (Stejskalová, 2012).

Umělecko-kulturní oblast vede k alternativnímu druhu poznávání a komunikace. Je snahou, aby jejím prostřednictvím žáci porozuměli uměleckému jazyku, obsahu, aplikacím a našli tak celoživotní vztah k estetickým projevům lidstva. Směřuje žáky k otevřenému přístupu v přijímání odlišných hodnot a norem kulturní společnosti. Pobízí je k pochopení procesu tvorby a k získávání a využívání poznatků o díle k sebepoznání a seberealizaci. Zároveň je podněcuje pro vytvoření vřelého a tolerantního umělecko-kulturního prostředí (Jeřábek & Tupý, 2017).

### 1.2.2 Člověk a zdraví

Edukační oblast člověk a zdraví obsahuje a předává žákům poznatky o zdraví člověka, zdravém životním stylu jedince a prevenci patologických jevů. Snaží se je kultivovat jak po stránce fyzického zdraví (kondice, zdatnosti), tak i psychické rovnováhy a v neposlední řadě i žádoucího sociálního přijetí. Je to prostor, kde se žáci aktivně seznamují s pestrou nabídkou různých činností, vzorců, způsobů, jak pečovat o sebe a své zdraví nejen v prostředí školy, ale i především v běžném životě, aby byl díky osvojeným návykům aktivní a šťastný. Tím poznávají i určité rozdíly mezi potřebami svých vrstevníků a učí se tak volit si pro sebe to, co je pro utváření zdravého ducha nejvhodnější, a respektovat odlišné potřeby – postupy spolužáků (Jeřábek & Tupý, 2017).

Pro lepší uchopení této oblasti ve školním prostředí je třeba vymezit pojem zdraví. Rozumí se jím stav lidské bytosti, kdy lze říci, že se jedinec cítí dobře po celém těle psychicky i fyzicky. Nic ho nezatěžuje a nemá žádné duševní ani tělesné omezení, a tudíž je schopen plně vykonávat běžné osobní, pracovní i zájmové činnosti. Světová zdravotnická organizace definuje zdraví jako: „*stav naprostého fyzického, psychického a sociálního blaha, přičemž tento stav je proměnlivý v čase, (např. imunita organismu je jiná odpoledne a večer nebo v dětství a ve stáří), jde o stav do jisté míry přizpůsobivý, tj. závislý na vrozených i získaných vlastnostech jako je kapacita rezerv, odolnost a tolerance na zátěž, rozhodně neplatí jednou zdrav – vždycky zdrav*“ (Hartl & Hartlová, 2015).

Právě na 1. stupni ZŠ je důležité, aby se žák cítil dobře a zdravě. Aby ho v poznávání nic nezatěžovalo a nebrzdilo (ať už by šlo např. o horečku, strach či

stud). Učitelé a rodiče sledují stav dětí a zajišťují pro ně takové podmínky, které budou zdravotní aspekt podporovat.

Cílem oblasti Člověk a zdraví je umožnit žákům pochopit důležitost vlastního zdravotního stavu pro kvalitu života a dále také to, že své zdraví mohou ovlivňovat jak pozitivně (zlepšit fyzickou kondici), tak i negativně, kdy lze nesprávným zacházením duši i tělo devastovat. Cílem oblasti je osvojování si teoretických poznatků i praktických dovedností především na úrovni prevence zdraví. Záměrem je také seznámit žáky s možným ohrožením zdraví či života v běžných i v nenadálých (extrémních) situacích (Jeřábek & Tupý, 2017).

### **1.3 Obecné podmínky, prostředky a cíle pro umělecko-praktické výchovy**

Obecně lze předpoklady pro uskutečňování umělecko-praktických výchov rozdělit na věcné a abstraktní. Věcné podmínky zahrnují životní a sociálně-kulturní prostředí, vytyčený prostor pro výchovný proces (třída – kolektiv i místnost), osobnost jedince, aktuální zdravotní stav jedince, věk, pohlaví, složení skupiny. Mezi abstraktní podmínky se řadí kvalita duševních jevů, atributy osobnosti, interakce s rodinou, nejbližším okolím, se spolužáky, vrstevníky, s objekty účastníci se výchovného působení, dále přínosné ovlivňující účinky a dopad prostředí, atmosféra, dosavadní zkušenosti objektů, patologické chování. Podmínky jsou činitelem již daným a podílejí se na celkovém dopadu výchovy (Čábalová, 2011).

Efektivita naplnění cílů výchovy záleží nejen na daných podmínkách, ale i na adekvátně volených prostředcích. V podstatě se jedná o veškeré faktory a činitele (např. materiální předměty, kvality pedagoga, interpersonální vztahy, užití metod forem výuky, hodnocení, motivace apod.) ovlivňující výsledek. Ve vzdělávacím a výchovném procesu se nesmí opomenout prostředky evaluovat. Často může docházet k tomu, že již nejsou vyhovující, a tím klesá jejich účinnost pro dosažení cíle (Čábalová, 2011). Například v tělesné výchově je zapotřebí si vždy ověřit, zda fungující postupy stále platí. Učitel může mít již praxí ověřeno, že proto, aby se děti naučily kotoul bez problémů, musí zvládnout prvně kolíbkou. Může se ale stát, že je bude muset ještě před tím naučit sbalení do klubíčka, aby vůbec kolíbkou zvládly. Tedy to, co platilo vloni, už nemusí platit letos (Bronikowski, 2010).

V umělecko-praktických výchovách tedy nejde jen o konečný bod, ale vždy se také jedná o proces směřující k cíli. Výsledkem tohoto procesu nemusí být např.

zhotovení obrazu, ale může jít o zkušenost s praktickou dovedností (míchání barev). Vyšším výstupem výchovy je nalézání sebe sama. Pro zjištění naplnění záměrů a pro dosažení posunu jedince je také zásadní verifikovat účinnost výchovy pravidelně (Čábalová, 2011).

#### **1.4 Interakce a komunikace ve výchovně-vzdělávacím procesu**

Ve výchově i vzdělávání dochází vždy ke vzájemnému působení účastníků se činitelů. Jedná se o relaci (souvislost) učitele a žáka či vzájemný vztah mezi žáky. Pedagog se ve vzdělávání nachází v roli autority, která by se neměla stát překážkou na cestě za vstřícným a přiměřeným napojením na své žáky. V kontextu umělecko-praktického vzdělávání se jedná převážně o výuku zaměřenou na žáka a jeho individuální rozvoj. Pokud učitel směřuje k této koncepci výuky, není možné do procesu vstupovat pouze s učebním obsahem, ale je zapotřebí se snažit plnit několik bodů nad rámec učiva. Zejména je potřeba být schopen poznat žákovo školní i mimoškolní chování a projev, mít snahu žákovi nejen naslouchat, ale také mu pomoci být empatický a pozitivní, být rozumný k posuzování a vyhodnocování schopností a nároků školáka, vytvářet pro žáky smysluplné a podnětné činnosti, aby byly v souladu s jeho možnostmi pokroku, zajistit standardy pro výuku, jako jsou atmosféra, bezpečný prostor a dostatečný čas na práci, aplikovat vhodné studijní metody, formy a styly (Čábalová, 2011). Pokud například učitel na žákovi vyzoruje nejistotu v momentě, kdy se dělá něco bez předlohy, je dobré, aby mu učitel byl oporou a aby mu pomohl překonat pochybnosti.

Pro zajištění fungujícího vztahu je nezbytná aktivita, respekt a empatie všech aktérů procesu. Do řady faktorů ovlivňujících existenci vztahu se také řadí kategorie vytyčených a konkrétních pravidel, bez jejichž dodržování by oboustranné ovlivňování nemohlo naplno probíhat. Funkční interakce se dá rovněž charakterizovat jako otevřená seance, při níž se účastníci scházejí u společného jevu (Čábalová, 2011). Do procesu vcházejí s otevřeným postojem a vědomím toho, že nepřiměřená moc jednoho může negativně ovlivnit druhého. Obecně lze vztahy rozdělit na dvě skupiny. První skupina pokrývá vztah vzájemný jako např. učitel a žák, rodič a dítě, apod. V kontextu esteticko-dovednostních výchov nelze opomenout ani druhou skupinu zastupující jednostranný vztah. Příkladem může být právě vztahová linie k předmětu (hudební výchově aj.), věci (obrazu atd.) a prožitku (radosti ze hry atd.). Významný a neopomenutelný je pro nás vztah transcendentní (přesahující obě skupiny),

jenž představuje vztah člověka k sobě samému, který je zásadní pro celkový rozvoj osobnosti (Vymětal, a další, 2004).

Aby mohla probíhat jakákoli interakce, je zapotřebí nastartovat komunikační kanály - využít dorozumívací prostředky se všemi svými aspekty, jako jsou obsah sdělení, cíl komunikace, užití vhodné jazykové úrovně a neverbální projev podporující pochopení obsahu (gestikulace, pohyb, oční kontakt, výraz tváře, atd.). Právě výchovy jsou místem, kde se žáci mohou komunikaci učit rozvíjet se všemi aspekty (například hudební výchova cvičí obratnost mluvidel, tělesná výchova zlepšuje koordinaci a podporuje stabilitu a výtvarná výchova vede děti ke schopnosti se přesněji vyjadřovat), které jim poskytují jistotu (Kulka, 2008). Nezbytnou součástí komunikace je vytvoření vstřícného prostoru pro dotazy úmyslné (učitel) a spontánní (žák). Během pokládání otázek by měl učitel hledět na adekvátnost, výstižnost a jasnost ve smyslu významu učiva (Čábalová, 2011).

## 2. NÁPLŇ A VÝZNAM UČIVA VE VÝUCE UMĚLECKO-PRAKTICKÝCH VÝCHOV

Učební látka je vysvětlována jako vše, co je schopen žák si z výuky odnést. Obecněji jde o tzv. kurikulum (soubor zkušeností, které má dítě školou povinné zakusit v prostředí školy), shrnující poznatky o daných vědách vztahující se ke kultivaci jedince, budování mezilidských vztahů a pěstování vztahů k přírodě (Kohout, 2010; Průcha, 1997).

Specifičtěji se charakteristika obsahu edukace vymezuje na základě konkrétního předmětu. Umělecko-činnostní předměty budou obsahovat jiné složení než například předměty matematicky zaměřené. Přesto se vždy bude opírat o kategorie vědomostní, dovednostní, postojevé, hodnotové a zvyklostní (Čábalová, 2011).

Pojem vědomosti zastupují rámec faktických údajů a znalostních souborů (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003), jež bývají často v reálném životě těžko aplikovatelné. Děti často získají nové vědomosti, které bohužel nepřetvoří do dovedností. Proto by při poznávání nového vždy mělo probíhat i přirozené objevování, které zajistí správné propojení a které povede ke konceptuálnímu a generalizujícímu myšlení (Čábalová, 2011). Stejně tak je tomu při osvojování si vědomostí z oblasti výtvarné, hudební i tělesné. Těžko by žák porozuměl výtvarnému dílu pouze na základě teoretického rozboru.

Pro celkové pochopení a osvojení daného jevu v edukačním procesu je nezbytné změnit vědomost v dovednost. Ve vzdělávání žák zakouší dovednosti praktické (např. malovat), asertivní (např. spolupracovat a jednat sám za sebe), myšlenkově-poznávací (např. řešit problém) a dovednosti zaměřené na zdravý pohyb (např. běh). Osvojit si určitou dovednost vyžaduje jak znalost, tak i míru opakování činnosti, aby došlo k celoživotnímu zafixování a automatizaci (Čábalová, 2011).

Postoje a hodnoty uzavírají trojici kategorií obecného obsahu učiva. Naučit žáka zaujímat určité stanovisko k sobě samému, společnosti a věcem či utvořit si názor a stát si za ním, je pro komplexnost rozvoje a dosažení požadovaného cíle nepostradatelné (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003).

Hudební výchovu a výtvarnou výchovu řadíme mezi estetické výchovy, jež se obecně snaží z žáků vychovat jedince, kteří budou schopni zakoušet, pociťovat a na základě svých uměleckých předpokladů posoudit krásu umělecké činnosti a práce. Obsah je sestaven tak, aby si žák během školní docházky mohl k umění vypěstovat

pozitivní vztah i do budoucna. Postihuje několik kategorií, díky kterým lze nahlédnout do základů z oblasti uměleckého jazyka, uměleckých prostředků a technik, možností tvorby a vybraných uměleckých děl. Estetické výchovy rozvíjí žákovské myšlení, obrazotvornost, imaginaci, aktivitu a kreativitu v umění. Mají ho kultivovat po stránce estetické, naučit ho estetickým mravům a utvářet jeho jedinečný osobitý vkus (Grecmanová, a další, 2002; Jeřábek & Tupý, 2017). Pro zobrazení konkrétnější charakteristiky vymezíme jednotilé výchovy zvlášť.

## **2.1 Vymezení výtvarné výchovy na prvním stupni základní školy**

Výtvarná výchova komplexně rozvíjí osobnost žáka v oblasti citění, percepce, představivosti, analytického uvažování či umění předvídat. Rozvoj těchto oblastí se děje pomocí jedinečných osobitých zážitků nabývaných skrze výtvarné aktivity, které zahrnují nemalou škálu činností sledujících přirozený zájem dítěte, rozvoj fantazie a sebevyjádření (Valachová, 2012).

Jedná se o předmět, kde se žák učí vnímat a poznávat výtvarné umění ve čtyřech rovinách. Rovina produktu zastupuje vztah žáka k uměleckému dílu, k jeho uchopení, k porozumění a i k následnému posouzení. Rovina aktivity sleduje žáka při tvorbě a interpretaci díla (Bečvářová, 2015). Díky experimentování s výtvarnými postupy a technikami je žák podněcován ke kreativní činnosti, ztvárnění a zachycení individuálních jevů a včlenění se do výtvarného procesu tvorby a komunikace (Jeřábek & Tupý, 2017). Rovina vzdělanosti přibližuje žákům termín umělecká kultura. Učí chápat umění v širším měřítku a uvědomovat si jeho krásu i v okolním prostředí. V neposlední řadě čtvrtá rovina zvyků si dává za cíl pochopení a začlenění umělecké tradice do života, a tím zachovat spojitost s našimi dějinami (Bečvářová, 2015).

Výtvarná výchova v minulých letech žáky prvního stupně ZŠ učila především výtvarným a řemeslným schopnostem, pracovním činnostem, ale i tvorbě vizuálně estetických dětských kreseb. V dnešní době je však cílem výtvarné výchovy žáka obohatit o vlastní poznatky z díla, vyjasnit dosavadně získané znalosti o přírodě, světě a jeho biologických podmínkách, společenství, moderních technologiích a zároveň žáka naučit výsledek své tvorby ztvárnit. Pracovní metody výtvarné výchovy jsou v dnešní době kombinací běžných způsobů kreslení, malování či prostorového modelování, ale i výtvarné techniky využívající styl uměleckých směrů 20. a 21. století, jako např. body artu, land artu, drippingu, muchláže, frotáže. Tento způsob výtvarné výchovy umožňuje žákům získat vlastní zážitky a prožitky z tvorby. Díky novodobé



výtvarné výchově nedochází pouze k obyčejnému zobrazení reálného světa za pomoci vizuálního obrazu, ale i k dorozumívání se s lidmi a okolním světem (Bečvářová, 2015).

Základním nástrojem výtvarné výchovy jsou vizuálně obrazné prostředky, pomocí kterých autor dokáže vyjádřit svoji subjektivitu, uchopení tématu i umělecký záměr. Mezi ně patří například barva, tvar, linie, kombinace materiálu apod. Hlavní aktivity současné výtvarné výchovy dělíme do tří oblastí: rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování osobitého přístupu a verifikování komunikačních prostředků (Jeřábek & Tupý, 2017).

Prostředkem pro správný a postupný rozvoj smyslové senzibility je učivo zahrnující vizuální prvky pro výtvarné ztvárnění jako jsou body, tahy, proporce, rozsah, barvostní kvalita, kompozice, techniky tvorby, jejich kombinace a následná syntéza. Dále tomuto rozvoji přispívá samotné uvažování a hledání souvislostí mezi vizuálním vnímáním a vnímáním dalšími smysly - sluch, čich, chuť, hmat a pohyb (Jeřábek & Tupý, 2017).

Dalším důležitým nástrojem je uplatňování osobního přístupu a pojetí ve výtvarném procesu. Dítě se rozhoduje dle svého uvážení, či dle zadání úlohy o volbě pomůcek, technik a postupů pro zobrazení vlastní citové, fantazijní a osobnostně-zkušenostní roviny (Jeřábek & Tupý, 2017).

Poslední oblast nástrojů zastupují komunikační prostředky, pomocí nichž žáci interpretují svá díla a reflektují své volby a poznání.

Závěrem tedy můžeme říct, že výtvarná výchova učí žáky tvořit pomocí vhodných prostředků, vyjadřovat se (vlastní emoce, pocity, představy) a pojímat obsah výtvarného díla komplexně (Jeřábek & Tupý, 2017).

### **2.1.1 Specifika výtvarné výchovy**

Obsah disciplíny se skládá z výchovně-vzdělávacích námětů odpovídajících na výskyt specifických výtvarných otázek a záležitostí (Valachová, 2012).

V současném školním vzdělávání jsou pro předmět výtvarná výchova vyvozené očekávané výstupy z RVP (Tabulka 1). Vzdělávací obsah je sestaven pro dvě období. První období vymezuje náplň pro 1. až 3. třídu a druhé období popisuje přehled pro 4. a 5. třídu.

**Tabulka 1:** Vzdělávací obsah výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ (Jeřábek & Tupý, 2017)

Období	Očekávané výstupy
1. Období	„Rozpoznává a pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření (linie, tvary, objemy, barvy, objekty); porovnává je a třídí na základě odlišností vycházejících z jeho zkušeností, vjemů, zážitků a představ.“
	„V tvorbě projevuje své vlastní životní zkušenosti; uplatňuje při tom v plošném i prostorovém uspořádání linie, tvary, objemy, barvy, objekty a další prvky a jejich kombinace.“
	„Vyjadřuje rozdíly při vnímání události různými smysly a pro jejich vizuálně obrazné vyjádření volí vhodné prostředky.“
	„Interpretuje podle svých schopností různá vizuálně obrazná vyjádření; odlišné interpretace porovnává se svou dosavadní zkušeností.“
	„Na základě vlastní zkušenosti nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil.“
2. Období	„Při vlastních tvůrčích činnostech pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření; porovnává je na základě vztahů (světlostní poměry, barevné kontrasty, proporční vztahy a jiné).“
	„Užívá a kombinuje prvky vizuálně obrazného vyjádření ve vztahu k celku: v plošném vyjádření linie a barevné plochy; v objemovém vyjádření modelování a skulpturální postup; v prostorovém vyjádření uspořádání prvků ve vztahu k vlastnímu tělu i jako nezávislý model.“
	„Při tvorbě vizuálně obrazných vyjádření se vědomě zaměřuje na projevení vlastních životních zkušeností i na tvorbu vyjádření, která mají komunikační účinky pro jeho nejbližší sociální vztahy.“
	„Nalézá vhodné prostředky pro vizuálně obrazná vyjádření vzniklá na základě vztahu zrakového vnímání k vnímání dalšími smysly; uplatňuje je v plošné, objemové i prostorové tvorbě.“
	„Osobitost svého vnímání uplatňuje v přístupu k realitě, k tvorbě a interpretaci vizuálně obrazného vyjádření; pro vyjádření nových i neobvyklých pocitů a prožitků svobodně volí a kombinuje prostředky (včetně prostředků a postupů současného výtvarného umění).“
	„Porovnává různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření a přistupuje k nim jako ke zdroji inspirace.“
	„Nalézá a do komunikace v sociálních vztazích zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil.“

### 2.1.2 Pilíře výtvarné výchovy

V procesu výtvarné výchovy účinkuje velké množství složek, přičemž se volí vždy ta, která bude nejbližší zvolenému tématu, technice, věku žáků. Mimo tyto složky a jejich kombinace je ale předmět postaven na třech hlavních oporách.

První oporou je tvořivost. Tvořivost ve výtvarné výchově je chápána jako schopnost aktivně přistupovat k problémům a jevům procesem divergentního myšlení, které je založeno na hledání více různých řešení. Jde o myšlení, které nenabízí jen jednu odpověď, ale hledá další nové a přijatelné (často efektivnější) výsledky. Vede k uvědomění si podstaty toho, že v umění je pro vývoj jedince důležitější proces (vlastní tvorba) než konečný produkt. Výsledek takového pojetí se promítá i do ostatních oblastí života mimo umělecký proces. Člověk se schopností divergentního myšlení má možnost kreativněji přistupovat nejenom k uměleckému vyžití, ale i k práci, k běžným denním nesnázím i k trávení volného času. Rozvoj tvořivosti je podstatný pro správné fungování člověka jako celku. Sama tvořivost dokáže pozitivně ovlivnit biologickou, duševní, společenskou i edukační stránku lidské osobnosti. Všechny tyto stránky by měl obsáhnout i edukační systém, který je zde zastupován postavou učitele. Jeho stanovisko k rozvoji tvořivosti je voleno na základě charakterových vlastností a osobních preferencí. Ať už zvolí k rozvoji tvořivosti jakýkoliv přístup (například heuristický, založený na pochopení podstaty či motivaci), vždy se bude jednat o proces dlouhodobý a zároveň o přístup vhodný pro konkrétního jedince. Neméně důležitým aspektem pro rozvoj tvořivosti je příhodná atmosféra. Pro žáky, kteří se mají vydat cestou objevování – tvoření, je nezbytné zajistit vhodné prostředí, kde žák cítí bezpečí, vstřícné sociální klima v kolektivu vrstevníků a podporu. Jedině v takovém pozitivním třídním klimatu se může projevit a prohlubovat schopnost tvořit a být kreativní (Valachová, 2012).

Další oporou je propojení barev s emočním prožitkem. Percepce barev ovlivňuje příjemně i nepříjemně lidské city, vzbuzuje zážitky, vyvolává vzpomínky, působí na psychosomatickou paměť. Na prolínání mezi lidskými pocity a vjemem barev má vliv řada faktorů, jako je psychický stav, individualita jedince, rozpoložení v daný okamžik, národnostní a kulturní zvyky, povaha člověka a způsoby barevné typologie. Určité barvy mohou tišit a vytvářet v člověku klid, jiné nás dokážou vzpružit a nabíjet energií. Pojem barevná asociace chápeme jako naše iluze a představy o barvách. Například jako smutná barva je označována černá. Modrá barva je chladná, symbolizuje touhu či osamělost. Červená barva může působit energicky, občas až expanzivně,

zároveň ale představuje vášeň a lásku. Jako teplá barva je vnímána žlutá a žluto oranžová. Růžová barva v nás vzbuzuje snění a představivost. Zelená barva, která je symbolem přírody, v nás vyvolává klid a má relaxační charakter. Za chladnou barvu se považuje bílá, která je symbolem čistoty a nevinnosti. Vnímání barev je pro každého člověka odlišné, záleží zde na naší psychice, náladě či konkrétních zážitcích spojených s danou barvou. Proto i interpretace barev mohou být odlišné (Stejskalová, 2012). Školy se snaží využívat potenciálu barev, jak jen to je možné. Pracují s barevnou výmalbou školy, volí na doporučení odborníků (Dannhoferová, 2012) vhodné odstíny do učeben, vybírají nábytek lemovaný barevným vzorem a snaží se vše sladit tak, aby to působilo pozitivně. I učitelé ve třídách dělají výzdobu dle období a dle potřeby si pomoci barev zútulňují prostředí, ve kterém s dětmi tráví mnoho času.

Třetí oporou je fenomén dětské kresby. V raném věku je pro děti kreslení nástrojem, kterým mohou komunikovat, zpracovávat emoce, reprodukovat zážitky, poznávat svět v realitě a rozvíjet jemnou motoriku. Dětská kresba prochází určitým vývojem, který je ovlivněn kognitivní, intelektuální, psychosociální a motorickou vývojovou úrovní jedince. Obvykle dětská kresba začíná na úrovni tzv. čmárání, kde jde především o experiment s nástrojem, nikoliv se symbolem. Na prvním stupni ZŠ by dětská kresba měla už dosahovat takové úrovně, kdy je poměrně jasné, co dítě chtělo nakreslit. Svou kresbu by žáci měli být schopni popsat i zdůvodnit, co pomocí ní chtěli vyjádřit. (Vágnerová, 2017).

Ve vzdělávacím procesu je důležité dopřát dětem dostatečný prostor pro jednotlivé tvořivě-činnostní fáze tak, aby mohly nenásilně vklouznout z jedné do druhé a získaly pevné základy, které jsou pro další tvůrčí činnosti nezbytné a které dětem poskytují tolik žádanou jistotu a oporu (Vágnerová, 2017).

### **2.1.3 Ústřední cíle výtvarné výchovy**

Pro předmět výtvarná výchova jsou formulovány cíle v oblasti kognitivní, senzomotorické a socioafektivní, které se podílejí na rozvoji jednotlivých psychofyzických komponent osobností žáků. Cílem je tedy prohlubovat u žáků výtvarnou citlivost, myšlení, tvořivost, představivost, povědomí a porozumění vzhledem k individuálnímu rozvoji a preferencím jednotlivce (Valachová, 2012).

#### **2.1.4 Přínos výtvarného umění a jeho význam pro kvalitu lidského života**

Setkání s výtvarnou výchovou přináší mladším žákům školního věku nepostradatelnou zkušenost. V dnešní době nabízí dětem prostředí, ve kterém se mohou do tvůrčích činností výtvarného díla a celkově výtvarného umění ponořit hlouběji, navodit meditační proces, relaxační jednotku, komunikaci a setkání (Stejskalová, 2012).

Výtvarnou výchovou se jedinec učí být precizní v zobrazování toho, co chce sdílet. Ocítá se v prostředí, ve kterém prožívá a v neposlední řadě se učí pracovat manuálně. Žáci se učí stříhat nůžkami, malovat štětcem, zkoušejí míchat barvy, lepit, nebo rozvrhovat prostor. Všechny tyto dovednosti může jedinec využít i v běžném životě, kdy si např. rozvrhuje dům, dekoruje pokoj, lepí rozbité brýle, maluje obrázek svým dětem a podobně. Anebo se tato základní dovednost stává základním kamenem pro jeho další vzdělání a následně i zaměstnání (př. návrhářka, kosmetička, designer, sochař).

#### **2.1.5 Prolínání aneb arteterapie v běžných hodinách výtvarné výchovy**

V běžných hodinách výtvarné výchovy se setkáváme s arteterapeutickými činiteli ovlivňující průběh a cíl výchovy (Tabulka 2). Stejně jako v arteterapii, tak i ve výuce mohou výtvarné činnosti podporovat v rozvoji sebepoznávání, fungovat jako preventivní opatření proti vzniku nežádoucího chování, uvolňovat napětí, rozvíjet tolerantní přístup k odlišnostem druhých a v neposlední řadě mohou pomáhat dětem plachým, úzkostným či agresivním. (Hádlíková, 2019) Právě na 1. stupni si mnozí žáci často neumějí poradit s vlastními emočními křivkami a při tvořivých činnostech se jim dostává skrze techniku, téma a způsob práce možnost vyrovnat se s aktuálním stavem.

Arteterapeutické techniky se v hodině používají nejen z hlediska individuálního pojetí žáka, ale učitelé je také aplikují, když chtějí zjistit, jak si stojí žák v kolektivu, jak funguje třída jako skupina a jakým směrem se kolektiv orientuje (zda jde například o třídu dynamicky zaměřenou apod.), což je pro celkový posun všech žáků nezanedbatelné. Z nejběžnějších technik skupinového tvoření jsou například společná kresba stromu či domu (která ukazuje, jak se žák začlenil), skupinová kresba zrcadel (která ukazuje, co žáci vidí na druhých) nebo sociometrické kreslení, kdy se v kresbě na sebe navazuje tzv. štafetově. Součástí všech zmíněných technik je nejen samo tvoření ale i diskusní část, kde si žáci povídají o společném zážitku a vysvětlují případná nedorozumění (Liebmann, 2005).

**Tabulka 2** Arteterapeutičtí činitelé vyskytující se v hudební výchově (Stejskalová, 2012; Valachová, 2012)

Činitele	Výtvarná výchova	Arteterapie
Osoba	Učitel	Terapeut
	Vede objekty k prožitku, tady a teď s cílem do budoucna.	
Čas a prostor	Vyučovací hodina	Setkání
	Je přesně vymezen minutovou dotací i místem odehrání.	
Užívané techniky	Malba, kresba, modelování, stříhání, trhání, lepení, tupování, grafika, fotografování.	
Oblasti	Produkce – zaměřuje se na rozvoj schopnosti vlastní tvorby. Reprodukce – orientuje se na schopnost napodobit, opakovat, imitovat. Interpretace – je založena na objasnění a provedení analýzy výtvarného umění.	
Prostředky	Nástroj a materiál – učí žáky o technickém základu, vhodném výběru barvy. Nesou povědomí o symbolech, kontrastu a souznění.	
	Téma – nabízí žákům pestrou paletu jevů a prostor pro objevování vlastních preferencí (nalezení sama sebe).	
Cíl	Proces - vlastní průběh aktivit - samotná činnost - prožitek a následně samotné dílo, tedy výsledek.	
Seskupení	Skupinové aktivity – utváření a zkvalitňování vztahů ve třídě – klima, vztahy budoucí (přátelství), vztahy minulé (řešení problémů)	
	Individuální aktivity – schopnosti a dovednosti v oblasti výtvarného umění, individuální vývoj a možnost vyrovnání v emocionální oblasti.	

## 2.2 Vymezení hudební výchovy a prvním stupni ZŠ

Hudební výchova se na prvním stupni ZŠ snaží přimět žáky chápat hudební umění, směřovat k iniciativnímu cítění hudby a naučit zpěvu. Předmět této výchovy se specializuje v rozvoji tří vzdělávacích standardů: produkce (tvorba, osobitá prezentace), recepce (vnímání, cítění, přijetí) a reflexe (schopnost porozumět primárním znalostem, úvahy o hudebních jevech). Hudební proces je založen na celkovém hudebním rozvoji jedince a skládá se z několika dílčích, navzájem propojených dovedností. Jedná se o dovednosti pěvecké, intonační, sluchové, poslechové, rytmické, instrumentální, hudebně-pohybové a hudebně-tvořivé. Hudebnost jedince se utváří prostřednictvím čtyř hudebních činností, a to zpěvem (sólovým, kolektivním, souborovým), hrou na nástroj (individuálním projevem, orchestrální hrou, korepeticí třídního hlasového projevu),

pohybovým vyjádřením hudebního doprovodu a tancem (jednotlivce, skupinovým) a vlastní demonstrací uměleckého díla (Daniel, 1992).

### 2.2.1 Specifika hudební výchovy

Očekávanými výstupy z RVP (Tabulka 3) je vymezen standard výchovy pro vzdělávání na základních školách v ČR (Jeřábek & Tupý, 2017).

**Tabulka 3** Vzdělávací obsah hudební výchovy na 1. stupni ZŠ (Jeřábek & Tupý, 2017)

Období	Očekávané výstupy
<b>1. Období</b>	<i>„Zpívá na základě svých dispozic intonačně čistě a rytmicky přesně v jednohlase.“</i>
	<i>„Rytmizuje a melodizuje jednoduché texty, improvizuje v rámci nejjednodušších hudebních forem.“</i>
	<i>„Využívá jednoduché hudební nástroje k doprovodné hře.“</i>
	<i>„Reaguje pohybem na znějící hudbu, pohybem vyjadřuje metrum, tempo, dynamiku, směr melodie.“</i>
	<i>„Rozlišuje jednotlivé kvality tónů, rozpozná výrazné tempové a dynamické změny v proudu znějící hudby.“</i>
	<i>„Rozpozná v proudu znějící hudby některé hudební nástroje, odliší hudbu vokální, instrumentální a vokálně instrumentální.“</i>
<b>2. Období</b>	<i>„Zpívá na základě svých dispozic intonačně čistě a rytmicky přesně v jednohlase či dvojhlasu v durových i mollových tóninách a při zpěvu využívá získané pěvecké dovednosti.“</i>
	<i>„Realizuje podle svých individuálních schopností a dovedností (zpěvem, hrou, tancem, doprovodnou hrou) jednoduchou melodii či píseň -dle not.“</i>
	<i>„Využívá na základě svých hudebních schopností a dovedností jednoduché, případně složitější nástroje k doprovodné hře i k reprodukci jednoduchých motivů skladeb a písní.“</i>
	<i>„Rozpoznává hudební formu jednoduché písně či skladby.“</i>
	<i>„Vytváří v rámci svých individuálních dispozic jednoduché přede hry, mezihry a dohry a provádí elementární hudební improvizace.“</i>
	<i>„Rozpozná v proudu znějící hudby některé z užitých hudebních výrazových prostředků, upozorní na metroritmické, tempové, dynamické i zřetelné harmonické změny.“</i>
	<i>„Ztvárňuje hudbu pohybem s využitím tanečních kroků, na základě individuálních schopností a dovedností vytváří pohybové improvizace.“</i>

Obsah hudební výchovy musí být sestaven tak, aby korespondoval i s individuálním rozvojem jedince, je nutné přihlížet dosaženému věku, zkušenosti v hudebním prostředí, pěvecké úrovni, individuálnímu i třídnímu zájmu (vkusu), třídnímu klimatu, stupni inteligenčního a emočního stavu (Daniel, 1992).

## **2.2.2 Složky hudební výchovy**

Rozpracováním očekávaných výstupů se utváří specifické učivo pro jednotlivé školy. Obecně učivo zahrnuje činnosti vokální, instrumentální, hudebně-pohybové a poslechové.

### **2.2.2.1 Vokální aktivity**

Do vokálních činností řadíme pěvecký i mluvený projev, jenž slouží k zařícování hlasových dovedností. Hlasová výchova, která má dominantní roli ve vzdělávání dětí mladšího školního věku, je složená z několika neopomenutelných komponentů. Jedním z nich je správné držení těla (fixace návyku postoje – napřimovaný, volný, relaxovaný, a posedu – tělo vytažené, přirozené). Pro hodnotnou tvorbu tónu je nezbytným komponentem korektní dýchání (žeberně-brániční). Děti se tak seznamují s tzv. nádechem do břicha na začátku fráze zpěvu, s držením dechu v průběhu fráze zpěvu a přiměřeným výdechem na konci fráze. Často se pro návyk správného dýchání ve výuce využívají různá dechová cvičení, která se realizují vždy jen na chvíli ve formě zábavy a s častou obměnou. Komponent tvorba tónu obsahuje rozšíření běžné rezonance hrudní o rezonance hlavové, které umožňují zpěv ve vyšších pozicích (Synek, 2004).

Další položkou nezbytnou pro schopnost zazpívat různě postavené (nižší, střední i vyšší) tónové rozpětí i atraktivní písně a rozšířit si tak svůj pěvecký repertoár je pravidelné procvičování hlasu a zvyšování jeho rozsahu. To se žáci učí skrze rozezpívání ve střední poloze, kdy dochází k setrvání převážně na jednom tónu. Následuje trénink zpěvu ve vyšších polohách a poslední rozšíření je do hlubších poloh. Cvičení se provádí na již známé písni či úryvku, který se zkouší v přetransponovaných výškách/hloubkách (Synek, 2004).

Stejně jako u herců je potřeba u zpěváků vytrénovat správnou artikulaci. Žáci se výslovnost učí skrze jazykolamy, němý zpěv (bez zvuku), obměnou hlásek nebo natahování slabik. Poznávají základní pravidla výslovnosti (např. zpívá se [sem]



místo [jsem], jak říká pravopis), přízvuk na první slabice a dělení slov na slabiky, které je v rozporu s pravidly českého jazyka (Synek, 2004).

Poslední složkou je samotný přednes písně. Žák se učí chápat skladbu jako prostředek, kterým lze sdílet nejen text, ale i vloženou emoci. Žák si zkouší v bezpečném prostředí školy různé způsoby, jakými lze obsah posluchačům předat (Synek, 2004).

Děti mladšího školního věku se také učí tzv. hlasové hygieně. Měly by během školní docházky pochopit potřebu se o svůj hlas dobře starat, což obnáší povědomí o přiměřené pěvecké poloze, výběru repertoáru, vhodném prostředí (dobře větraná třída/ za hezkého počasí zpěv v přírodě), adekvátní síle (nepřepínat se), časovém rozpětí (doba zpívání, přestávky, rozezpívání) a v neposlední řadě i zdravotním stavu jedince (tělesný i duševní). Pokud se žák ocitá ve stresové situaci nebo je právě nachlazen, těžko bude schopen kvalitně zpívat tak, aby si nepoškodil hlasovou funkci (Sedlák, 1985).

Hudební rytmus je neopomenutelnou součástí vokálních činností v hudební výchově na prvním stupni. Rytmus děti provází již od narození, a tak není nic přirozenějšího než navázat na jejich rytmus biologický a rozvinout ho do prostředí hudby – být schopen vnímat a poznávat metrum, takt, tempo a rytmické vztahy. Zprvu jde vždy o imitaci rytmu, kdy dítě opakuje to, co slyší (po matce, po učiteli MŠ, učiteli ZŠ). Ve škole se trénují různé rytmy slov, slovních hříček, říkanek a jednoduchých lidových písní pomocí tleskání, dupání, luskání a dále pak různých zvukových a citoslovečných projevů jako např. brk, hrk, pšík atd., jež jsou hlavně pro menší žáky velmi motivující a zábavné (Synek, 2004).

Nedílnou součástí vokálních činností je i výuka zaměřená na dvojhlasý a vícehlasý zpěv. Nezbytná je pro tuto aktivitu kvalitní příprava, která zahrnuje schopnost slyšet jednotlivé hlasy, zpívat dobře jednohlasem a mít styk s vícehlasým zpěvem a jeho analýzou. Žáci se těší na kreativní různorodé možnosti zpěvu, jež jsou pro ně motivující. Vícehlas je pro ně velká studnice skrývající nespočet způsobů jak jednu písničku zazpívat několika zajímavými a originálními styly. Těší se z nově objevené a zdařilé varianty. K nejzákladnějším a velmi poutavým vícehlasým způsobům na prvním stupni ZŠ patří jistě kánon. Pokud žáci nemají ještě dobře vyvinuté sluchové vnímání a nedokážou odlišit jednotlivé hlasy, může se využít nejjednoduššího kánonu, kdy druhý hlas zpívá tutéž melodii jako první ovšem s tím, že začne až od určené pozdější fráze.

Od počátku nácvičku vícehlasého projevu se dbá na dodržení přiměřenosti věku a dříve nabytých zkušeností. Není možné z jednohlasu přejít hned na tříhlasé písně. Žák musí projít výcvikem postupně, aby byl schopen hlasy vnímat, analyzovat a nakonec se aktivně účastnit vícehlasého projevu (Sedlák, 1985).

Intonace je ve vývoji pěveckého projevu nezbytným prostředkem pro rozvoj hudebnosti, hudebního cítění a hudební tvořivosti. Po nápodobě, kdy žák zpívá (opakuje) po učiteli, následuje zpívání podle záznamu – notové předlohy, tzv. intonace. Notový záznam je převeden do zvukové formy. Žák již musí být schopen číst notový zápis a transponovat ho do vokálního projevu (Sedlák, 1985).

Posledním komponentem vokální činnosti je záznam vokální hudby. Žáci se učí číst i zobrazovat jednodušší písně prostým grafickým zápisem – notová osnova, noty jako znaky pro délku slabik (Jeřábek & Tupý, 2017).

#### **2.2.2.2 Instrumentální aktivity**

Instrumentální činnosti zahrnují v první řadě hru na dětské hudební nástroje, jedná se pouze o předstupeň hry na nástroj. Žáci si hrají se zvuky a objevují druhy zvukových odlišností bez nutnosti vyšší technické znalosti hry na nástroj. Základem je praktická zkušenost s nástroji převážně z Orffova instrumentáře, jež má nezastupitelnou roli ve vývoji hudebnosti dítěte. Činnosti spojené s hrou na nástroj jsou do jisté míry kompenzační ve smyslu méně hudebně vyzrálého dítěte. Zde má bezpečný prostor pro další trénink hudebního sluchu. Jednoduchá rytmická cvičení a doprovody napomáhají celkovému hudebnímu rozvoji. Dítě tak zakouší radost z hudebně-estetického projevu a je motivováno i k dalším činnostem jako například improvizaci na hudební nástroje budící u dětí mladšího školního věku neobvyklý zájem (Sedlák, 1985).

Stejně jako ve vokální činnosti se žáci seznamují se záznamem zpěvu, tak i v instrumentálních aktivitách jim toto není odepřeno. Učí se jak melodii hudebního nástroje číst, zaznamenat i zprostředkovat – přednést ostatním (Jeřábek & Tupý, 2017).

#### **2.2.2.3 Hudebně pohybové aktivity**

V hudebně pohybových činnostech jde především o zintenzivnění prožitku veškerého hudebního přijímání. Pohyb je pro dítě přirozený prostředek pro dosažení maximálního hudebního vjemu. V aktivitách se užívají vlastní doprovodné pohyby – tělesné reakce žáků, které odpovídají na zřetelný hudební podnět a rytmus a pohyby, jež bývají do určité míry naučené (fixované). Žák se je učí dle předloh, nápodobou

a je veden k tomu, aby i naučený pohyb byl stále uvolněný a procítěný. Konkrétním doprovodným pohybem se výuka nesnaží žáka uměle přetvořit, ale kultivovat jeho tělesné projevy a prohloubit jeho hudební vnímání a prožitek (Sedlák, 1985).

Základem hudebně pohybových činností prvního stupně ZŠ je nácvik taktování, pohybového vyjádření, doprovodu hudebního podnětu a základní prostorové orientace. Typickou formou pro nacvičování propojení hudby a projevu jsou taneční a pohybové hry a také jednoduché lidové tance, kterými žák rozvíjí pohybovou paměť a získává i vztah k národně kulturním tradicím (Jeřábek & Tupý, 2017).

#### **2.2.2.4 Poslechové aktivity**

Poslední skupinou doplňující strukturu hudební výchovy jsou poslechové činnosti, jež zprostředkovávají přehled v hudebním světě, vedou ke schopnosti rozborů hudebních celků, umožňují základní orientaci v hodnotných hudebních skladbách a jejich autorech a předávají základní povědomí o hudebních stylech a žánrech. Učí žáky nejen hudební dílo vnímat, ale i určitým způsobem interpretovat (Jeřábek & Tupý, 2017).

#### **2.2.3 Ústřední cíle hudební výchovy**

Úkolem hudební výchovy je rozvíjet komplexní hudebnost jedince, probouzet jeho hudební citění, myšlení, tvořivost a budovat pozitivní vztah k hudbě a hudební kultuře. V povinné školní docházce žák prochází souhrnným systematickým záměrným procesem, kde cílem je poskytnout žákům základní přehled z celosvětového hudebního bohatství a rozvíjet jejich hudební předpoklady a dispozice. Pro přehled lze cíle vymezit dvěma způsoby. První definuje cíl hudební výchovy jako souhrn základních poznatků z oblasti hudby (přehled hudebních skladeb, autorů, žánrů, stylů, znalost hudebního jazyka, schopnost posuzování hudebních děl a osvojování si základních hudebních prostředků) čili tzv. hudební výstavbu. Druhý cíl lze označit za tzv. hudební nadstavbu, kterou se rozumí užití získané hudebnosti v širším kontextu společnosti, chápání vztahu k člověku a světu a v neposlední řadě uvědomění si hodnoty a přínosu hudby pro lidský život (Sedlák, 1985).

#### **2.2.4 Přínos hudby a její význam pro kvalitu lidského života**

Působení hudby je všestranné, neboť zahrnuje i sféru fyzického zdraví - hudba může ovlivnit krevní tlak, srdeční tep i složení hormonů v krvi (adrenalin). Vliv

na psychickou pohodu má hudba převážně v oblasti citů, nálad a myšlení. Rozvíjí fantazii a imaginaci a poskytuje lidem místo, kde mohou relaxovat, snít za bílého dne, prožívat vnitřní vjemy, a tak aktivovat, probouzet či klidnit vnitřní já (Sedlák, 1985).

Stejně jako v muzikoterapii se i v hudební výchově často užívá efektů samotného lidského hlasu, který má přirozené, léčebné, relaxační a aktivizující účinky. Navozuje atmosféru něčeho známého, co každý zná již od malička. Obdobně tak dobře mohou působit všudypřítomné zvuky přírody (Stejskalová, 2012).

### **2.2.5 Prolínání aneb muzikoterapie v běžných hodinách hudební výchovy**

V běžných hodinách hudební výchovy se setkáváme s muzikoterapeutickými činiteli ovlivňující průběh a cíl výchovy (Tabulka 4). Stejně jako v muzikoterapii, tak i ve výuce mohou některé hudební činnosti pomoci překonat nějaké bariéry (strach zpívat, koktavost, špatné naladění apod.). Právě na 1. stupni žáci nemají zcela vyvinuté komunikační dovednosti. Často ještě v první třídě neumějí správně artikulovat a mají potíže s vyslovováním některých slov, což je může v kolektivu znevýhodnit. Mohou si však také vytvořit vnitřní blok a mluvit jen, když je to nezbytně nutné, aby se nevystavovali stresové situaci. Hudební výchova pomáhá takovým dětem problém zvládnout hravě. Je vědecky dokázáno, že i porucha plynulosti řeči (i koktavost) se při zpěvných aktivitách neprojevuje a dítě se tak může nenásilnou metodou v bezpečném prostředí rozmluvit a poznat kvalitu svého hlasu. (Gerlichová, 2014)

Mezi velmi často užívané muzikoterapeutické techniky ve školách se řadí improvizace s hudebními (často i nehudebními) nástroji. Žáci si vybírají takový nástroj, jehož zvuk je dokáže v aktuálním rozpoložení oslovit a ideálně i okouzlit. Žák se s nástrojem ztotožňuje a je schopen skrze zvuk komunikovat s učitelem, s ostatními spolužáky a v neposlední řadě sám se sebou. Improvizovaná hra s nástrojem dítě láká, dítě při ní relaxuje a prochází určitou pocitovou změnou, která urovnává hladinu emocí (Šimanovský, 2007).

**Tabulka 4** Muzikoterapeutičtí činitelé vyskytující se v hudební výchově (Kantor, Lipský, & Weber, 2009)

Činitele	Hudební výchova	Muzikoterapie
Osoba	Učitel	Terapeut
	Vede objekty k prožitku, tady a teď s cílem do budoucna.	
Čas a prostor	Vyučovací hodina	Setkání
	Je přesně vymezen minutovou dotací i místem odehrání.	
Metody práce	Poslech hudby – rozvíjí schopnost naslouchat, vyvolává osobité reakce, povzbuzuje, uklidňuje, rozvíjí akustické a pohybové dovednosti, probouzí emotivní rovinu, oživuje vzpomínky a podněcuje představivost.	
	Interpretace – posiluje vztahy (k sobě, k ostatním, ke světu), podílí se na hodnotovém růstu jedince, navozuje určitou atmosféru.	
	Improvizace – rozvíjí individuální schopnosti, umožňuje a podněcuje k tvůrčí činnosti, buduje hodnotový žebříček nad rámec běžných dovedností	
Prostředky	Hlas – přirozený obraz (projev) emocí, porozumění, komunikace	
	Hudební nástroj – využívají se jednodušší nástroje, zejména Orffův instrumentář, bubínky, vlastní výrobky, atd., funguje jako motivační prvek.	
	Tělo – rozšíření vnímání o další smysl – zintenzivnění prožitku, prvotní rytmický podnět, odreagování.	
Cíl	Proces – výsledkem se často stává průběh aktivit – samotná činnost - prožitek	
Seskupení	Skupinové aktivity – utváření a zkvalitňování vztahů ve třídě – klima, vztahy budoucí (přátelství)	
	Individuální aktivity – schopnosti a dovednosti v oblasti hudby, individuální vývoj	

### 2.3 Vymezení tělesné výchovy na prvním stupni ZŠ

Prvním pedagogem, který zakomponoval tělesnou výchovu do školního procesu, byl v období humanismu Jan Amos Komenský. Jeho názory se opíraly především o antiku, razil Juvenalovo heslo: „ve zdravém těle, zdravý duch“. Domníval se, že pro správně fungující vzdělávací systém je velmi důležitý důraz na rozvoj tělesného zdraví (Berdychová, 1978).

Předmět tělesná výchova vede k získávání poznatků o těle jednotlivce z hlediska motoriky a o efektivitě jednotlivých pohybových aktivit v kontextu duševní i sociální

oblasti. Díky pohybovým činnostem se u žáků rozvíjí disciplína, která je pro ně nezbytná nejen v aktuálním procesu, ale i pro jejich utváření pohybových návyků mimo školní prostředí. Záměrem tělesné výchovy je přenést pohybové aktivity dle individuálních preferencí žáků do běžného denního režimu, vhodně formovat tělo žáků s ohledem na jejich talent, fyzické předpoklady a případné tělesné dysbalance a prevenci zdraví. Podmínkou pro náležitě zvládnutou aktivitu je přímý zážitek ze cvičení, vlastní zkušenost, motivace a sdílení prožitků s vrstevníky. Náplní tělesné výchovy je několik tradičních disciplín, jako je gymnastika, atletika, sportovní hry i nově zavedené kategorie, kterými jsou např. plavání, bruslení, relaxační a regenerační cvičení, bojové sporty, lyžování, tanec atd. (Jeřábek & Tupý, 2017).

### **2.3.1 Specifika tělesné výchovy**

Skladba tělesné výchovy by měla být uspořádána v souladu s individuálním rozvojem jedince, je důležité zohlednit dosažený věk, zkušenost s pohybovými aktivitami, fyzickou zdatnost a individuální i třídní zájem (Dvořáková, Engelthalerová, & kol., 2017). Vyučovací jednotka se skládá ze čtyř základních částí (úvodní, průpravná, hlavní a závěrečná). Náplň jednotlivých částí je sestavena na základě výběru tématu vyučovací jednotky tak, aby byla dodržena všechna pravidla pro přiměřenou a vyváženou zátěž. Úvodní část se zpravidla skládá z klidné části, ve které si žáci zažijí nástup, zjistí se absence, zkontrolují se cvičební úbory apod., a dále z rušné části, která slouží hlavně pro zahřátí a také jako motivační starter. Průpravná část se zaměřuje na rozcvičení (protahování, posilování a aktivní uvolnění), které je připraveno tak, aby korespondovalo s hlavní částí. Ta se obvykle specializuje na nácvik konkrétních pohybových dovedností, jejich průpravu, procvičení a užití (Berdychová, 1978). Vyučovací jednotka bývá ukončena zklidněním a závěrečným zhodnocením. Především na prvním stupni se učitelé tělesné výchovy snaží dbát na dodržování všech částí. Jedině tak dosáhnou u svých žáků nejen správného pohybového návyku, ale i pochopení důležitosti všech dílčích jednotek, př. rozcvičky před sportovním výkonem, či protahování po sportovním výkonu (Dvořáková, Engelthalerová, & kol., 2017).

Standard tělesné výchovy pro vzdělávání na základních školách v ČR (Tabulka 5) byl vymezen očekávanými výstupy v RVP (Jeřábek & Tupý, 2017).

**Tabulka 5** Vzdělávací obsah tělesné výchovy (Jeřábek & Tupý, 2017)

Období	Očekávané výstupy
<b>1. Období</b>	„Spojuje pravidelnou každodenní pohybovou činnost se zdravím a využívá nabízené příležitosti.“
	„Zvládá v souladu s individuálními předpoklady jednoduché pohybové činnosti jednotlivce nebo činnosti prováděné ve skupině; usiluje o jejich zlepšení.“
	„Spolupracuje při jednoduchých týmových pohybových činnostech a soutěžích.“
	„Uplatňuje hlavní zásady hygieny a bezpečnosti při pohybových činnostech ve známých prostorech školy.“
	„Reaguje na základní pokyny a povely k osvojované činnosti a její organizaci.“
<b>2. Období</b>	„Podílí se na realizaci pravidelného pohybového režimu; uplatňuje kondičně zaměřené činnosti; projevuje přiměřenou samostatnost a vůli po zlepšení úrovně své zdatnosti.“
	„Zařazuje do pohybového režimu korektivní cvičení, především v souvislosti s jednostrannou zátěží nebo vlastním svalovým oslabením.“
	„Zvládá v souladu s individuálními předpoklady osvojované pohybové dovednosti; vytváří varianty osvojených pohybových her.“
	„Uplatňuje pravidla hygieny a bezpečného chování v běžném sportovním prostředí; adekvátně reaguje v situaci úrazu spolužáka.“
	„Jednoduše zhodnotí kvalitu pohybové činnosti spolužáka a reaguje na pokyny k vlastnímu provedení pohybové činnosti.“
	„Jedná v duchu fair play: dodržuje pravidla her a soutěží, pozná a označí zjevné přestupky proti pravidlům a adekvátně na ně reaguje; respektuje při pohybových činnostech opačné pohlaví.“
	„Užívá při pohybové činnosti základní osvojované tělocvičné názvosloví; cvičí podle jednoduchého nákresu, popisu cvičení.“
	„Zorganizuje nenáročnou pohybovou činnosti a soutěže na úrovni třídy.“
	„Změří základní pohybové výkony a porovná je s předchozími výsledky.“
	„Orientuje se v informačních zdrojích o pohybových aktivitách a sportovních akcích ve škole i v místě bydliště; samostatně získá potřebné informace.“
	„Adaptuje se na vodní prostředí, dodržuje hygienu plavání, zvládá v souladu s individuálními předpoklady plavecké dovednosti.“
	„Zvládá v souladu s individuálními předpoklady vybranou plaveckou techniku, prvky sebezáchrany a bezpečnosti.“

### 2.3.2 Pilíře tělesné výchovy

Stejně jako v hodinách výtvarné i hudební i výchovy se v tělesné výchově objevují prvky, kterými hodina odkazuje k určitým hodnotám.

V dřívějších dobách měly děti mnohem více přirozeného, nikým neřízeného pohybu, který je pak kultivoval po stránce fyzické samovolně. Běžným pohybem se mohlo dítě vyvíjet nejen po stránce vnější – tedy získávat pohybové dovednosti a zdatnosti, ale také po stránce vnitřního rozvoje a funkčnosti orgánů, přičemž ke změnám docházelo bezprostředně, nenásilně a často (Stejskalová, 2012).

V současné době ale přirozeného pohybu ubylo. Dětem je pohyb zprostředkován právě pomocí hodin tělesné výchovy, dospělým umělým vytvořením pohybových činností, jako jsou různá cvičení pro ženy i pro muže. Chybí nám vztah k nenucenému, neorganizovanému pohybu, jež by nám navrátil přirozenou fyzickou zdatnost (Fejtek & Mazurovová, 1990).

Učitelé prvního stupně dostávají do rukou množství příruček, jak pohyb žákům přiblížit a vštípit do běžného života i mimo budovu školy. Často užívají pohybové činnosti i v jiných hodinách, aby v dětech pozitivní vztah k pohybu znovu probudili. Děti mají v sobě pohyb zakotvený a je jen na nás dospělých, abychom jej rozvinuli a ne udusili. Pohyb děti baví, pokud jim přináší radost, zážitek, novou zkušenost či zlepšení dosavadních schopností. Každé dítě přichází na svět s jinou pohybovou výbavou. Někdo bude obratnější, jiný rychlejší, silnější, pohyblivější nebo vytrvalejší. Na učitelích prvního stupně je nabídnout svým žákům rozmanitou škálu aktivit tak, aby si mohli pohyb zalíbit a rozvinout dle svých možností (Fejtek & Mazurovová, 1990).

Poměrně účinným nástrojem, jak dětem zatraktivnit hodiny tělesné výchovy je hra. Hra jako taková je důležitá pro rozvoj, protože obohacuje poznávací, tělesnou, společenskou i emocionální rovinu. V jakékoli podobě přináší dětem už od narození hlavně radost a možnost zadovážet si. Odborníci popisují různorodé účinky her, ukazují na schopnosti a dovednosti, které dítě hrou získá. Máme tedy dva pohledy – pohled dětský a pohled odborníků. Tyto pohledy by se neměly navzájem vylučovat. Dítě chce hrát hru, protože ho to baví, zažívá radost, legraci, potěšení, a ne protože mu dospělý řekne: „Zahraj si vybijenou, je to dobré, abys byl rychlý a obratný“ (Fontana, 2014).

Hra v sobě kromě jiného skrývá jistou formu soutěže a zkoušky, umožňuje dítěti zažít samo sebe jiným způsobem, nabízí ideální prostředí pro budování vlastní identity a společenských hodnot ve vztahu k týmové práci, odpovědnosti za společnou



práci a povědomí o vlastních schopnostech a dovednostech. Díky herním aktivitám si dítě vyzkouší i různé sociální role jako například role kapitána, spoluhráče, či poraženého (Zormanová, 2012).

Ve výuce by mělo jít také o to, aby se žáci skrze hru zábavnou formou naučili základní motorické dovednosti. Často se učitelé domnívají, že pohybovou dovednost lépe procvičí tím, že místo hry zvolí technický trénink v podobě nějakého závodu. Ovšem procvičení skrze dobře zvolenou hru může mít na žáky velmi dobrý vzdělávací dopad. Hrou si osvojí nejenom vybranou motorickou dovednost, mohou ale i experimentovat s možnostmi řešení, rozvíjet taktické myšlení, či získat zkušenost s rozvrháváním a přiřazováním dílčích úkolů a samozřejmě i ctít pravidla pro fair play ve výuce i v běžném životě (Bronikowski, 2010).

Cílem hry tedy nebývá jen splnit úkol, ale i pochopit strategie a být aktivní. V momentě, kdy žák chápe a do hry tzv. proniká, jeho zájem narůstá a aktivita se stává efektivnější. Hra žákům umožňuje být dětmi, radovat se a zároveň se učit novému se zájmem a chutí. Stává se tak pro ně zvláště na prvním stupni ZŠ ideálním motivačním prostředkem (Bronikowski, 2010).

Právě v době, kdy se děti často z hodin tělesné výchovy omlouvají (vymlouvají), je motivace pro sport, tanec či jakýkoliv pohyb velmi důležitá, ba dokonce nezbytná. Ze začátku je pohyb pro malé děti sám motivací, ale během školní docházky se poměrně rychle tato přirozená motivace ztrácí, za což může snížená pohybová schopnost žáků, špatné vzory dospělých i označování sportovních aktivit za něco pouze doplňkového. Proto hledáme vedle přirozené motivace pohybu ještě motivace pro pohyb a aktivitu (Fejtek & Mazurovová, 1990).

Motivace k pohybu a aktivitě v tělesné výchově může být chápána pozitivně i negativně. Pozitivní motivací je myšlena potřeba něčeho dosáhnout či něco získat, např. dobré známky, vyhrát skupinovou hru, doskočit co nejdál či vyšplhat co nejvýš. Jako negativní motivace se považuje i potřeba se něčemu vyhnout, např. nezůstat poslední při výběru do týmu, nebýt odsuzován či nedoběhnout jako poslední. Motivace k výkonu při tělesné výchově může souviset s tělesnými i psychickými potřebami žáka. Pro dosažení maximálního výkonu žáka při tělesné výchově je velice důležité uspokojení základních fyziologických funkcí, odpočinku, pitného režimu atd. Nemocnost snižuje toleranci žáka k vyšší zátěži, žák bývá emočně labilnější a za kratší čas u něj může docházet k tělesné vyčerpanosti. Důležitá je i potřeba nových podnětů či

určitá míra zvědavosti, která by měla motivovat žáka ke zvýšení chuti pro získávání nových pohybových dovedností a zkušeností. Aby mohl být žák motivován k lepšímu výkonu v pohybových aktivitách, musí mu být ve školním prostředí zajištěn pocit bezpečí a jistoty. Velmi důležité pro udržení zájmu žáka o tělesnou výchovu je potřeba být přijat spolužáky i učitelem, pokud by byl žák izolován či odmítán, nebude pozitivně motivován k pohybovým aktivitám v tělesné výchově. V neposlední řadě pro motivaci žáka k tělesné výchově je i náležité ocenění a pozitivní hodnocení za výkon. Význam má zde i smysl a účel dané pohybové aktivity, pokud není jasný, klesá i motivace a zájem žáka k dané aktivitě (Weinberg, 2014).

### **2.3.3 Cíle a úkoly tělesné výchovy na prvním stupni základní školy**

Cílem tělesné výchovy je u žáků na prvním stupni rozvíjet pohybové funkce. Pohyb působí na zdraví tělesného organismu a jeho fyzickou zdatnost, podporuje vývoj všech tělesných funkcí a zároveň i mozkovou činnost. Tělesná výchova vedená správným směrem a způsobem má tedy pro žáky význam biologický i společenský (Berdychová, 1978).

Úkolem tělesné výchovy je přiblížit se k optimálnímu stupni fyzické výkonnosti žáků na 1. stupni základní školy, osvojit si techniky pohybových aktivit a zlepšit přizpůsobování se organismu žáka klimatickým podmínkám prostředí. Tělesná výchova by měla vést k podpoře zdravého růstu mladého organismu, jeho vývoji, ke zlepšení fyzické zdatnosti a vytrvalosti. Vzdělávacím cílem tělesné výchovy je rozšířit a obohatit u žáků pohybovou zásobu, naučit žáky určité pravidelnosti a disciplíně a rovněž vysvětlit smysl pohybu jako potřeby pro celý život. Zároveň záměrem tělesné výchovy je pomoci žákům si osvojit dostatečnou míru preciznosti, samostatnosti i týmovosti, statečnosti, spolehlivosti, racionálnosti i poctivosti (Berdychová, 1978; Dvořáková, Engelthalerová, & kol., 2017).

### **2.3.4 Přínos tělesné výchovy na prvním stupni základní školy**

Hlavním přínosem tělesné výchovy je v dnešní době zejména prevence pohybové neaktivity. V posledních letech vzrostl počet pohybově neaktivních lidí, fyzická zdatnost obyvatel klesá. A tak i obsah hodin tělesné výchovy se proměňuje a náročnost se rapidně snižuje. Mnoho dětí má již od raného dětství fyzické omezení a

doporučení některé činnosti (které dříve děti dělaly spontánně) nevykonávat vůbec. Odborníci z řad lékařů i tělovýchovných učitelů si tento problém uvědomují a snaží se do výuky vnést nové metody, kompenzační cvičení a přijatelnější formy aktivit tak, aby byl pohyb ku prospěchu co největšímu počtu žáků, čímž by pohybový návyk rostl. Tělesná výchova se snaží o zamezení degradace motorických schopností a dovedností, vytvoření pohybových hodnot a návyků a v neposlední řadě o společný zážitek, který žáky (i posléze dospělé) může uspokojit v rovině psychické i sociální (Bronikowski, 2010).

### **2.3.5 Prolínání aneb pohybová terapie v běžných hodinách**

Hodiny tělesné výchovy obsahují několik podobných prvků, které se objevují i v pohybové terapii (Tabulka 6). Tyto prvky jsou zaměřeny především na oblast relaxace, prožitku, na oblast kolektivního vnímání, rozvoj osobitých dovedností a překonávání určité vnitřní bariéry. Učitel se v jedné třídě může setkat s velmi různorodým složením skupiny. Ve třídě mohou být zároveň kluci věnující se aktivně házené, fotbalu, bojovým sportům, i děvčata, která chodí na hodiny tance, hrají závodně tenis, nebo plavou. Vedle toho ve třídě mohou být i žáci, kteří se ke sportu dostanou pouze v rámci hodin TV, tedy žáci bez sportovních zkušeností, nebo žáci méně pohybově nadaní, anebo žáci s určitým zdravotním problémem (ať už se jedná o fyzický - například o obezitu, vadné držení těla, zhoršenou koordinační schopnost či vyšší stupeň skoliózy nebo psychický - kupříkladu nízké sebevědomí, stud, strach z míče). Díky terapeutickým prvkům, které v tělesné výchově působí, lze pomoci dětem s různými druhy problémů. Například dynamické pohybové úkony jsou doporučovány pro děti hyperaktivní. Pro děti trpící nadměrnou nedůvěrou k ostatním se navrhuje častější zapojování úpolových her. Vhodné je také využít možnosti bezpečně začlenit děti nesamostatné do skupinových cvičení jako je třeba pohybové pexeso, kde pracují ve dvojicích (menších skupinkách) a skrze pohybové obrazy se učí odstraňovat závislost na druhých. (Stejskalová, 2012; Kulhánková, 2010).

**Tabulka 6** Činitele pohybové terapie vyskytující se v tělesné výchově (Stejskalová, 2012; Valachová, 2012)

<b>Činitele</b>	<b>Tělesná výchova</b>	<b>Pohybová terapie</b>
<b>Osoba</b>	Učitel	Terapeut
	Vede objekty k prožitku, tady a teď s cílem do budoucna.	
<b>Čas a prostor</b>	Vyučovací hodina	Setkání
	Je přesně vymezen minutovou dotací i místem odehrání.	
<b>Metody práce</b>	<p>Nápodoba – nácvik nové dovednosti</p> <p>Fixace – upevnění dovednosti</p> <p>Improvizace – možnost užití</p>	
<b>Prostředky</b>	<p>Tělo – jež je pohybem kultivováno</p> <p>Druh pohybové činnosti – existuje pestrá nabídka pohybových aktivit</p> <p>Prostor – schopnost orientace</p> <p>Nářadí – pestrost, motivace</p> <p>Hudba – podpora a rytmus</p> <p>Dotek – podpora, opora, komunikace</p>	
<b>Cíl</b>	Proces – průběh aktivit – samotná činnost – zážitek, výkon je chápán spíše jako podružný aspekt.	
<b>Seskupení</b>	Skupinové aktivity – utváření a zkvalitňování vztahů ve třídě – klima, vztahy budoucí (přátelství), vztahy minulé (řešení problémů), role a pravidla	
	Individuální aktivity – schopnosti a dovednosti v oblasti pohybových aktivit, individuální vývoj a možnost vyrovnání v emocionální oblasti, dále fyzický rozvoj – síla, vytrvalost, rychlost, obratnost atd.	

### 3. VLIV UČITELE V ESTETEICKO-PRAKTICKÝCH VÝCHOVÁCH

V prostředí školy na žáky působí několik činitelů, jako jsou učivo, třída, spolužáci a jiné. Neopomenutelný vliv na žákův progres má bezesporu učitel, jeho vlastnosti, postoje, morální zásady, osobní preference a konečně i učitelova identita. Tento ucelený soubor působí na žáky nepřímo, přesto neustále. Ovlivňuje jejich chování, přístup ke vzdělání, vztah ke spolužákům, tedy celkový rozvoj osobnosti žáka. Učitel je především pro žáky mladšího školního věku velkým vzorem a nositelem pravdy, umu a vědění. Žáci se ho snaží kopírovat ve všem, co u něj pozorují. Má tedy velkou příležitost své žáky dobře nasměrovat a posunout nejen ve smyslu získávání vědomostí týkající se učení, ale i ve smyslu nabývání postojů a norem chování. Pokud učitel během vyučování (i mimo něj) bude projevovat vstřícnost, ochota pomáhat či například citový přístup, velmi brzy se to zobrazí i v chování u jeho žáků.

Děti mladšího školního věku jsou velmi zvědavé a lehce přijímají nové a nové vědomosti. Nemají však ještě mnoho nástrojů, pomocí nichž by dané vědomosti kriticky zreflektovaly. Učitel má na prvním stupni na žáky tedy nezanedbatelný vliv, který může být jak pozitivní, tak negativní. Již několik let se odborníci snaží přijít na to, jaké vlastnosti by měl mít dobrý učitel, který žákům bude předávat jen to žádoucí. Vybrali zejména tyto vlastnosti: vřelost, chápatost, přátelskost, odpovědnost, soustavnost, vynalézavost, nadšenost, spravedlnost, citlivost, emoční stabilita a nekritičnost k dětskému provedení. Nepředpokládá se, že by byl učitel tak dokonalý a všemi zmíněnými vlastnostmi maximálně oplýval, očekává se pouze, že mu tyto přednosti nebudou cizí a že si bude vědom toho, co může svým případným nemístným jednáním a chováním napáchat (Fontana, 2014).

Osobnost učitele výchov si člověk buduje v průběhu přípravy na pedagogickou činnost a během samotné oborově zaměřené pedagogické praxe. Dbá se na celkovou odbornou i psychologickou přípravu. Prvotně je důležité u budoucích učitelů vidět a rozvinout jisté nadání, předpoklad a zájem pro vybraný obor. To ovšem ve vzdělávacím systému nestačí (tělocvik by neměl učit člověk, který má sice výborné sportovní výkony, ale žádný vztah k dětem či žádné pedagogicko-psychologické povědomí). Příprava je velmi komplexní, zaměřuje se na rozvoj dovedností (výtvarných, hudebních a sportovních) i vědomostí z oblasti vzdělávání dětí. V oblasti umění a praktických činností je ale neefektivnější a nejpřínosnější samotná praxe jak z hlediska osvojení si činnosti, tak z hlediska získání návodu, jak předávat dětem dál.

Každým rokem učitel nabývá nové zkušenosti, které jeho učitelský um umocňují. Učitel se vyvíjí po celou dobu své praxe díky proměnlivosti složení skupin, které vede. Snaží se vždy hledat nové, efektivnější podněty a řešení (Bronikowski, 2010; Fontana, 2014).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

### **4. VÝZKUM**

#### **4.1 Cíl výzkumu**

Cílem diplomové práce je mapování způsobu, jakým paní učitelky na 1. stupni základních škol zacházejí s výchovným a terapeutickým potenciálem hudební, výtvarné a tělesné výchovy. Svou prací bych ráda poukázala na důležitost těchto výchov ve vzdělávacím procesu a jejich pozitivní vliv na celkový vývoj žáků.

#### **4.2 Výzkumné otázky**

- Jak vnímají paní učitelky přínos hodin HV, VV a TV?
- Jaký hlavní cíl si stanovují v daných hodinách?
- Do jaké míry využívají paní učitelky ve svých hodinách potenciál vybraných výchov?
- Jakým způsobem nakládají s terapeutickými možnostmi umění ve svých hodinách?

#### **4.3 Výzkumné strategie**

Designem kvalitativního výzkumu je vícečetná případová studie, která zjišťuje specifika vybraných případů. Komplexním zkoumáním a shromažďováním reálných dat vztahujících se k výzkumu má za cíl porozumět a interpretovat zásadní fakta (Švaříček & Šedřová, 2007).

#### **4.4 Výběr vzorku**

Vybrala jsem čtyři paní učitelky z různých základních škol. Šlo o prostý záměrný nenáhodný výběr. Kritériem výběru bylo: učitel 1. stupně ZŠ, přímá výuka hudební, výtvarné a tělesné výchovy, odborná kvalifikace a odlišné prostředí (každá učitelka působí na jiné škole).

## 4.5 Charakteristika jednotlivých učitelek

Tabulka 7 Charakteristika výzkumného vzorku

Učitelka	Pohlaví	Věk	Délka praxe	Délka rozhovorů	Počet pozorování
Renata	žena	33	8 let	120 minut	3 lekce
Šarlota	žena	40	20 let	120 minut	3 lekce
Edita	žena	38	13 let	90 minut	3 lekce
Magdalena	žena	45	25 let	90 minut	3 lekce

**Paní učitelka Renata** pracuje v běžné ZŠ, ve své třídě má 28 žáků. Vystudovala obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ se specializací anglický jazyk. Během své osmileté praxe absolvovala mnoho vzdělávacích seminářů převážně matematicky zaměřených. Pro děti pořádá letní tábory.

**Paní učitelka Šarlota** pracuje v běžné ZŠ, ve své třídě má 23 žáků. Vystudovala obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ se specializací hudební výchovy. Během své dvacetileté praxe absolvovala mnoho vzdělávacích seminářů různého zaměření. Pro své žáky připravuje dramatické projekty mimo školní výuku.

**Paní učitelka Edita** pracuje v běžné ZŠ, kde se vzdělávají z 90 % romské děti. V současné době dokončuje studium Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Během své třináctileté praxe absolvovala mnoho vzdělávacích seminářů zaměřených na vzdělávání dětí s individuálními potřebami.

**Paní učitelka Magdalena** pracuje v malotřídní ZŠ, kde učí 20 žáků. Vystudovala Vysokou školu uměleckoprůmyslovou, Katolickou teologickou fakultu a Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Pořádá výtvarné kurzy pro děti a dospělé.

## 4.6 Metody sběru dat

Pro výzkumné kvalitativní šetření byly použity metody polostrukturovaného rozhovoru dle předem připraveného okruhu otázek (v příloze 1) a také metody přímého nestrukturovaného pozorování (přepis jednoho pozorování v příloze 2). V první části zkoumání bylo prováděno pozorování v hodinách HV, VV a TV u čtyř vybraných paní učitelek. Obsahem druhé části byly rozhovory s jednotlivými učitelkami zaměřené na jejich vlastní zkušenosti a celkové uchopení daných výchov.



#### **4.7 Analýza dat**

Analýza dat probíhala formou otevřeného kódování doslovně přepsaných rozhovorů a prepisů záznamů vyučovacích jednotek. Na základě kódů, které byly následně sdruženy do kategorií (v příloze 3), jsem hledala dílčí aspekty jednotlivých výchov a kontrastní prvky ve výchovách i přístupu jednotlivých učitelek. Analýza byla dělána jak na úrovni jednotlivých kazuistik, tak na úrovni mezikazuistického srovnání.

#### **4.8 Kontrola kvality dat**

Poctivě jsem přepsala a následně kódovala každý záznam rozhovoru i pozorování. V průběhu analýzy dat jsem text opatřila mými poznámkami, které pak následně tvořily základ výsledků práce. Snažila jsem se svědomitě reflektovat vliv mého vlastního subjektivního prožívání a postojů k dané problematice na proces tvorby výsledků. Data sbíraná v rozhovoru byla do jisté míry triangulována pozorováním v hodinách učitelek. Výsledky dokresluji citacemi z rozhovorů a hodin.

#### **4.9 Etické otázky výzkumu**

Respondentky podepsaly Souhlas s účastí na výzkumu. Jejich jména jsou ve výsledcích změněna a jsou vynechány všechny údaje, které by mohly vést k jejich identifikaci.

## 5. VÝSLEDKY

První část výsledků výzkumu je věnována rozboru rozhovorů s pedagogy. Ukázalo se, že je nezbytné interpretovat každého účastníka jednotlivě, i přestože mají dotazovaní vystudovaný stejný obor a působí v podstatě na stejné pozici. Všechny dotazované učitelky se shodují v tom, že jsou výchovy zařazené do vzdělávání pro správný vývoj nezbytné a vnímají je jako důležitou součást vzdělávacího systému. Vzhledem k celoživotním zkušenostem a osobním preferencím jednotlivých učitelek můžeme pozorovat ale jistou nesourodost v názorech na přínos umělecky zaměřeného vzdělávání na ZŠ. Druhá část výsledků navazuje přímo na rozbor rozhovorů a přináší souhrn nejvýrazněji zastoupených jevů, které jsem zaznamenala z pozorování v jednotlivých hodinách.

**Paní učitelka Renata** spatřuje hlavní přínos prvostupňových výchov (vedle předávání odborných vědomostí a dovedností) v jejich schopnosti rozvíjet sluchovou a zrakovou analýzu, motoriku, obratnost, samostatnost, týmovou práci a mnoho dalšího („Je dobré si uvědomit, že nám tyto předměty také slouží jako podpora naukových předmětů, kdy např. rytmus užíváme v matematice a českém jazyce, či tělo v hodinách prvouky a další.“). Neopomíná zmínit i funkci relaxační, odpočinkovou a zároveň inspirační („Není výjimkou, že to, co žák v hodinách pozná, si ze školních lavic odnáší a dále rozšiřuje - vyzkouší si např. házenou, pro kterou se nadchne natolik, že se přihlásí ještě do odpoledního házenkářského kroužku, nebo práci s tuší, což ho doma přiměje k další tvorbě, či ho zpěv okouzlí do té míry, že se připraví na přijímací zkoušky na konzervatoř.“).

O velkém přínosu se dále zmiňuje z hlediska podnícení k fantazijnímu přístupu, podpory komplexního rozvoje jedinců, jejich sociálního cítění a k učení se vytvářet svět pro společnost bezpečný a zdravý. Zaměřuje se hlavně na to, aby se žáci v hodinách cítili bezpečně, uvolněně („Snažím se eliminovat strach z toho, že někomu něco nepůjde a vždy vytvořit takovou atmosféru, která děti nebude vystavovat napětí.“), aby se její žáci mohli poznat i z jiných stránek a aby se naučili kooperovat na základě poznávání druhých („Je úžasné, když ve své třídě pozorujete vývoj jedinců i celku. Když dětem dáte za úkol, aby si vytvořily funkční skupinky pro nějakou práci, a oni začnou přemýšlet nad tím, jak se rozdělit, aby se všem pracovalo dobře, tak máte upřímnou radost.“)

Budovat třídní klima je pro paní učitelku velmi důležité („Jedině v prostředí, kde se žáci cítí příjemně, se mohou rozvíjet, objevovat a učit novým dovednostem. Na tom si zakládám, aby v mé třídě bylo hezky.“). Pokud se ve třídě objeví nějaký problém, tak paní učitelka volí právě jednu z výchov k tomu, aby se našlo vhodné řešení („Nedávno se žáci zúčastnili školního kola ve vybíjené, skončili na zadních příčkách i přesto, že se opravdu snažili a poctivě trénovali. Na druhý den z nich bylo stále cítit velké zklamání a nechuť pracovat společně. Protože jsme měli v rozvrhu hudební výchovu, využila jsem sílu sborového zpěvu. Pustila jsem jim několik světově uznávaných souborů, které nazpívaly i obyčejné písničky jednotlivců a přiměla je si to vyzkoušet. Mohli si tak na vlastní kůži zažít, jaké to je, když se práce vydaří, když to společně zazní.“).

Podobně využívá terapeutické prvky i výtvarné („čas od času volím např. pro utužení kolektivu společné kresby“) a tělesné výchovy („když mám pocit, že jsou žáci v přílišném napětí, hrajeme dynamičtější hry na uvolnění, nebo vybíráme nějakou z tanečních technik, které odbourávají vnitřní neklid“).

Plně využívá tvárnosti hodin ve smyslu přizpůsobení se aktuálním potřebám jedince i třídy („Pokud jsou žáci už příliš unavení, samozřejmě po nich nechci na hodině TV, aby běhali 1 500m, prostě to prohodím a nestane se nic. Návaznost se tak nenaruší - je přeci jedno, jestli to poběží v pondělí, nebo až ve středu. V tom vidím velkou výhodu oproti např. českému jazyku.“).

S čím ovšem paní učitelka v hodinách výchov bojuje je lenost dětí a nedostatek času pro činnosti („Mrzí mě, když věnuji čas a energii pro přípravu na hodiny a snažím se vymyslet zajímavé a tvořivé aktivity a žáci si pak ani nedonesou pomůcky. Motivovat je pro jakoukoliv práci, hlavně tedy v úvodu hodiny, chce čím dál větší úsilí. A když už se práce nějak rozjede, tak zase vše uhlídat a vtěsnat do 45 až 90 minut je skoro nadlidský úkol. Jde přeci o tvořivé činnosti. Copak je umělec schopen říct, za jak dlouho se mu to povede tak, aby byl s výsledkem spokojen? V tom vidím jistou omezenost ve školním prostředí.“). I přesto, že má paní učitelka velmi jasnou představu o strukturách jednotlivých hodin, tak se s časovou limitovaností potýká poměrně často. Například v hodině TV je pro ni standardem začínat nástupem, pokračovat hrou na rozehřátí, pak rozcvičkou, dále hlavním tématem hodiny (návikem konkrétní dovednosti), cvičením na zvýšení obratnosti, hrou, posilovacím a protahovacím cvičením a nakonec nástupem spojeným s hodnocením a sebehodnocením. Všechny

tyto části jsou pro ni důležité, nechce ani jednu z nich nějak odbýt, má na to ale pouhých 45 minut, z čehož několik minut zaberou jen instrukce ke cvičení („I když už žáci mnohé znají, tak než se začne hrát s úplným pochopením všech zúčastněných, chvíli to zabere. Dost často vidáme, že sotva žáci cvičení uchopí, tak ho učitel přerušuje, v horším případě zcela ukončuje. A to je samozřejmě špatně. Žáky musíme nechat v tom procesu akci prožít, aby to mělo smysl a něco jim to dalo.“).

Paní učitelka se velmi pozastavuje i nad sestavením konkrétních náplní jednotlivých hodin. Vždy se snaží brát v úvahu zájmy a potřeby dětí („Jako učitelé na prvním stupni bychom si měli uvědomit, že se setkáváme ještě s dětmi mladšího školního věku, kteří potřebují jistou rutinu a opakování, která jim přináší tolik potřebnou jistotu a bezpečí. A zároveň kde mohou sledovat svůj pokrok a činnost si užít. Na to se snažím myslet vždy, když mám nižší ročníky, a dle toho promyslet dlouhodobější plán v jednotlivých výchovách.“). Je důležité, aby zážitky děti neovlivnily do budoucna negativně, ale aby na ně měly hezké vzpomínky („Sama si vzpomínám, jak jsem neměla ráda, když jsme museli donekonečna předělávat hotové obrázky, protože nebyly jako podle šablony, nebo na pocit strachu ze zpěvu a následně cokoliv prezentovat.“). Proto by paní učitelka byla ráda, kdyby se dalo více hodnotit slovně a nemuselo se hodnotit dosažené výkony známkou. Zaměřuje se spíše na to, jak žák k aktivitě přistupoval, zda byl do činnosti zapálen, zda byl aktivní, či zda si svůj produkt dokáže obhájit a prezentovat před ostatními. To je pro ni ve výchovách to nejpodstatnější. Vede děti ke slušnému a tolerantnímu chování - při prezentaci čekají na ztišení třídy, aby se navzájem vnímaly, ve všech třech výchovách jsou děti zvyklé si chodit navzájem pomoci, aniž by na to už musela paní učitelka upozorňovat. Když se v hodinách stalo, že se dítě necítilo dobře, nechala ho paní učitelka chvíli odpočinout a pak ho zkoušela postupně začleňovat zpět do činnosti - většinou se ale děti po chvíli samy přidávaly, zprvu jen pozorovaly a pak se už zapojily.

Hodina VV začala silnou motivací od učitele („Dneska si zahrajeme na opravdové malíře, ukážu vám, jak se autoři na obrazy podepisují.“) a podáním informací („Představím vám velice slavného malíře van Gogha. Nejslavnější dílo od něj jsou Slunečnice.“). Paní učitelce se povedlo v žácích vzbudit zájem nejen o činnost, ale i o fakta týkající se známého umělce. Vedle toho přirozenou formou rozšířila všeobecné znalosti žáků nad rámeček VV, když si povídali se zaujetím o slunečnicích („Je to vysoká kytka, roste v létě. Má v sobě zrníčka, která můžeme jíst. Vyrábí se z nich olej...“) a

také když si mohli semínka i ochutnat. V hodině nechyběla ani rovina emoční (na kterou učitelka klade v těchto hodinách velký důraz), kdy žáci byli záměrně podníceni k citovému prožitku („Jak na vás tato květina působí? Jakou náladu ve vás vyvolává?“) Odpovědi na všechny tyto otázky Renata zaznamenávala na tabuli a pak si je společně s dětmi shrnuli („Příjemnou náladu, vyvolává teplo a radost. Je to silná kytka, vyvolává sílu. Je mohutná, nedá se něčím jen tak sejmout. Na poli jich je hodně, tak působí trochu jako taková armáda.“). Paní učitelka procházela během práce mezi dětmi a snažila se u každého z nich najít něco pozitivního. Bylo vidět, že žáky o to víc práce baví a jsou na ni pyšní. Také bylo vidět, že jsou žáci zvyklí tvořit si dle svého a že po nich paní učitelka nechce, aby dělali vše přesně dle předlohy. Vítá, když žák přichází s neotřelým nápadem či potřebou si zadání nějak upravit a je schopen si to odůvodnit („Na mě působí takový rám moc těžce, mohla bych si ho udělat trochu jednodušší?“ přihlásila se žákyně a paní učitelka s jejím návrhem souhlasila). Atmosféra v hodině byla velmi příjemná, podpořená relaxační hudbou s přírodními motivy, o kterou si žáci požádali („Pustíte nám zase k tomu nějakou hudbu? Teď třeba nějakou sluneční, když máme ty slunečnice.“). Žáci pracovali na svých obrazech a občas konzultovali práci se svými sousedy. Učitelka procházela mezi žáky, kontrolovala, chválila („Vendulko, ty barvy ti začínají krásně vystupovat. Kompozice vůbec není špatná, Tome. Vidím, že se všichni snažíte, to by van Gogh koukal, jaké tu má konkurenty.“) a pomáhala žákům, kteří si nevěděli rady s nějakým dílčím krokem (takových žáků je ale velmi málo, úvodní instrukce učitelky byla dobře vyjádřena a pokyny byly srozumitelné). Velmi významnou část této hodiny shledávám i v samém závěru lekce, kdy se učitelka opět snažila pro své žáky vytvořit pozitivní prostor pro sdílení dojmů a pro vystavení prací před ostatními („Poprosím vás, abyste své obrazy donesli dozadu na koberec a udělali kruh kolem nich. Pojdme postupně najít všechny podpisy a přiřadit tak díla ke správným autorům.“). Žáci si obrazy svých spolužáků pečlivě prohlíželi, aby našli alespoň nějaký podpis. Byli z hledání nadšení. Těšili se na to již od samého začátku, kdy učitelka řekla, že na konci budou na základě jedinečného podpisu pátrat po autorech. Což se ukázalo, že byl v hodině nejsilnější motivační jev pro svědomité uchopení daného úkolu. Volný dialog o hledání podpisů nenásilně přešel k citlivému a přesto objektivnímu hodnocení jednotlivých obrazů. Všímám si návyku žáků volně hodnotit vesměs vše ale tak, aby se vždy na všem našlo něco pozitivního a zároveň, aby hodnocení bylo upřímné („Kubo, ty jsi to pozadí udělal strašně tmavé a celé se ti to

rozpilo, tak ty slunečnice nejsou skoro vidět. Ale zas ten rám je skvělý, ten je asi nejhezčí ze všech, bych řekl.“). Na konci hodiny učitelka vyzdvihla především to, co se žákům povedlo, a obrazy vystavila do chodby školy. V hodině jsem mohla vidět příjemné naladění třídy, velký zájem o činnost díky průběžné motivační podpoře, prostor pro individuální rozvoj (Renata dětem nechala volnou ruku při malbě rámu i mohutnosti kytice), přesah obsahu vybraného tématu vyučovací jednotky (děti zkoumaly chuť a vzhled slunečnicových semen), návaznost na živé tvoření mimo školu (jednu hodinu žáci strávili v arboretu, kde ze slunečnicových semen tvořili různé obrazce) i podporu prosociálního chování dětí.

V hodině HV byla také vidět velká moc obsahu lekce a motivace na celkový průběh hodiny. I zde učitelka využila síly motivu, který může mít vliv na správné vtažení do hudebních aktivit („Dnes si uděláme jarní hudební výchovu. Zkusíme to ale trochu neobvykle - skrze zvuky zvířátek, které si poslechneme a pak je zkusíme napodobit. Hádejte, komu hlásek patří.“). Žáci zvuky bedlivě poslouchali, ale nevydrželi být potichu. Tím se narušila poslechová pozornost a učitelka tak musela žákům připomenout pravidla pro zvukové hry. I přesto byla z žáků cítit zvědavost a chuť si vše ihned vyzkoušet, umocněná možností pohybového ztvárnění zvířátek, které dětem přináší nejen zábavu, ale i komplexnější propojení jevů a samozřejmě i určitý zdravotní element („Když děláte zvuk kočky, dokázali byste vyjádřit i její pohyb?“). Učitelka záměrně přidala cvičení na crosslaterální propojení, protože si všimá celkového zhoršení koordinačních schopností žáků. Často je upozorňovala, že se hrbí, sedí křivě a utlačují tak orgány, které nemohou pracovat, jak by měly. Využila potenciálu větší svobody hodiny a látku (téma) proložila různými cviky, které mohou přispět k lepšímu zdravotnímu stavu jedince („Teď se všichni postavíme a pěkně prodýcháme. Dechová cvičení nám k tomu pěkně poslouží.“). Zacilení na emoční rozvoj žáků shledávám např. i v momentě, kdy se učitelka doptávala na pocity z poslechu písní („Jaké pocity ve vás písnička probudila?“), které v hodině zazněly a jež byly v zápětí paní učitelce sdělovány (odpověď Aničky: „Dobrá, je taková klidná a jemná, pustila bych si ji po ránu.“, odpověď Lucky: „Já mám spíš trochu smutný dojem.“, či odpověď Tomáše: „Mně se nelíbí, mám raději něco živějšího...“). Načež Renata v podnětech pokračovala („Vidíte děti, kolik různých dojmů může vzbudit jedna melodie? A proč si vlastně písničky vybíráme?“). Žáci se na to společně snažili hledat odpovědi se silnou argumentací (odpověď Viktorie: „Přináší nám radost, zábavu.“, odpověď Jana: „I přátelství, já

chodím do sboru a našel jsem tam skvělé kámoše a je tam sranda.“). Učitelka píseň také využila pro rozvoj fantazie („Prvně vám pustím jen melodii a vy se pohodlně usadíte, zavřete si oči a zaposlouchejte se do tónů. Zkuste popřemýšlet, o čem by ta písnička asi tak mohla být.“). Když došlo na zpěv písně, tak se jednomu chlapci příliš do zpěvu nechtělo. Učitelka žákovu neaktivitu zlehka okomentovala („Dnes se Ti nechce zpívat, já to беру, nemusíš ani v životě dělat přesně to, co Ti druzí navrhnou. Jsi teď ve škole, kde máš možnost si vše vyzkoušet „jen tak na zkoušku“. Je na tobě, zda toho využiješ, nebo ne. Měj na paměti, že ne vždy se ti ale příležitost takto sama nabídne.“) a žáci ji doplnili („Jo, třeba to už takhle zpívat nebudeme-je to docela sranda, Pepo...“). Během několika minut se bez dalšího komentáře žák k ostatním do aktivity připojil. Učitelka se svým žákům snaží dát prostor, kde se mohou sami rozhodnout, ale upozorňuje je na případné promeškané šance a promrhaný čas. Učí je využít každodenní příležitosti a časové možnosti k vlastnímu posunu.

V hodině TV jsem nejvíce pozorovala, jak kolektiv funguje jako celek a jaké tam jsou vztahy. Ve třídě je žákyně, která hůře vidí a některé situace (hry/aktivity) jí dělají potíže. Když začali žáci hrát Štafetu, družstvo, kde dívka byla, se automaticky domluvilo na jednom hráči, který poběží s ní, aby jí s orientací v prostoru pomohl a družstvo tak nebylo v nevýhodě a zároveň, aby se jí nic nestalo a aby štafetu zvládla s radostí. Další tři družstva s tím neměla žádný problém. Paní učitelka sama později přiznala, že to tímto způsobem dříve vůbec nefungovalo („Kdybyste je viděla v první třídě. Ta nevraživost vůči týmu, kam jsem přiřadila žákyni s problémem. Vždy jsem jí dávala nějakou pomůcku, aby činnost mohla dělat také. Ostatní záviděli, vykřikovali, že je to nespravedlivé apod. Až po čase si začali uvědomovat, že nejde o výhodu, ale o kompenzaci a o umožnění zapojit všechny členy našeho týmu do aktivity. To vnímám jako velký přínos pro zlepšování klimatu právě při hodinách TV, kdy se s pohybovými nedostatky potýkáme denně - nejen u žáka s handicapem. Je třeba podporovat otevřenost, ohleduplnost vůči ostatním a tvorbu bezpečného prostoru pro všechny členy naší třídy.“). Hodina byla postavená se záměrem, aby se všichni žáci mohli zapojit a řádně protáhli svá těla. Během rozvíčky jsem si všimla, že příliš velké procento dětí necvičí naplno. I paní učitelka to velmi brzy zpozorovala a v momentě, kdy se do aktivit zapojila také, cvičili poctivěji. To byl pro ně velmi silný stimul, který rozhýbal všechny děti. Další funkční prvek, který zde zafungoval, byla hra. Budila zájem, radost a pomáhala překonat fyzickou zátěž ze cvičení. V hodině paní učitelka

neznámkovala, pouze slovně zhodnotila, jak dětem cvičení šlo („Správně, přesně jak říkáte. Ty kotouly vpřed se dařily dobře, ale musíme ještě zapracovat na těch dozadu, ty nám moc nejdu.“).

Po porovnání rozhovoru s Renatou a tím, co jsem v jejích třech vyučovacích jednotkách mohla vidět, docházím k závěru, že jak její záměry, tak i realita v hodinách jsou v souladu. Paní učitelka vždy působila pozitivně a dobře naladěna, což se i odráželo na náladě dětí. Dala si záležet na obsahu hodin, kde zařazovala různé typy aktivit - často s podtextem hry. Snažila se děti motivovat, jak evokační částí hodiny, tak i dále během ní - pozitivní reflexí, sebereflexí žáků i tím, že žáci si mohli navzájem pomáhat a spolupracovat.

**Paní učitelka Šarlota** bere ohled na individualitu žáků a jejich aktuální potřeby. Tento přístup je zejména patrný ve výchovách VV a HV, které paní učitelka vnímá procesuálně („...jsme přeci lidé, kteří nemohou fungovat v tvořivých činnostech na lusknutí prstů. Musíme tomu dát čas, prostředí a koneckonců posléze i možnost volby. Snažím se pro své žáky vytvářet bezpečný prostor, kde si mohou nové věci v klidu vyzkoušet.“).

Ve výtvarné výchově je pro paní učitelku cílem hlavně žáky neodradit. Usiluje především o nalezení vhodných a stimulujících témat, která by byla pro žáky zajímavá, realizovatelná a která by plnila požadavky ŠVP. Běžná výtvarná hodina dle paní učitelky musí obsahovat motivační část, průběh činnosti, tedy realizaci díla, a v neposlední řadě využití, kdy se snaží o to, aby dílo bylo vystaveno a žáci mohli získat zpětnou vazbu. Díky tomu se žákům dostává povědomí o jejich možnostech, kvalitách i nedostacích. Je to předmět, kde paní učitelka hodnotí práce žáků nerada. Nechce, aby žák byl vystaven přístupu, kdy musí vyhotovit vše dle zadání („...mám ráda, když si mohou tvořit dle svého a nekopírují suše předlohu“). Proto se uchyluje k hodnocení pouze opravdu povedených prací. Vyzdvihuje originalitu, nápad a dokončenost díla vzhledem k individuálním možnostem jednotlivých žáků. Oceňuje, když se žáci do výtvarných aktivit ponoří tak, aby byli schopni si veškeré činnosti rozplánovat pro vymezený časový limit (vyučovací jednotku). Čas je v tomto předmětu pro paní učitelku kategorie problémová („...žáci mají rozdílné tempo práce a někdy je těžké vše zkoordinovat. Vedu žáky k tomu, aby byli v hodině uvolnění a mohli popustit uzdu své fantazii, ale také k tomu aby se snažili svoji práci dokončit včas“).



Jako časově nenáročnou hodinu bere hudební výchovu. I z hlediska obsahu nevnímá strukturu předmětu jako složitou. Tradičně se vyučovací jednotka skládá z rozmluvení, rozezpívání, hlavní tematické části (seznámení s novým druhem písně apod.), rytmizace, poslechu a hry s písní. Struktura je ale volná a paní učitelka ji přizpůsobuje aktuální atmosféře ve třídě. Hlavní přínos tohoto předmětu pro žáky spatřuje v tom, že hudba posiluje lidské prožívání a rytmus nás provází celý život. Za osobní cíl si v hudebních hodinách klade vytvoření pohodového prostředí pro radostné chvíle a budování dobrého třídního klimatu a solidarity. Osobně přiřazuje hudební výchově průměrnou důležitost. Český jazyk a matematika jsou podle ní předměty, na které bychom se měli ve škole soustředit více. Na druhou stranu, pokud by byl nějaký předmět potřeba z rozvrhu vypustit, obětovala by výtvarnou výchovu či pracovní činnosti. U svých žáků nepozoruje výraznější preference těchto předmětů, má pocit, že k nim žáci přistupují zcela neutrálně; ani neprojevují výraznější aktivitu, a ani se jich nebojí. Pozitivnější vztah k HV vnímá pouze u tří žákyň, které se na hodinu těší celý týden. Paní učitelka zdůrazňuje význam zpěvu („...zpěv podle mého nesmí chybět, nejenom že zvedá náladu, ale i utužuje.“). Samozřejmě má i ve své třídě několik žáků, kteří zpívat nechťejí. V takovém případě do aktivity nenutí, ale vyžaduje, aby žák nenarušoval běh činnosti („zapojuji i ty děti, které nemají hudební nadání, či neradi zpívají a já se jim snažím dát možnost volby tak, aby mohly dělat něco, co jim tolik nevadí...“). Hodnotí převážně hudební znalosti, ale pokud se někomu nezdaří opakovací test napsat dobře, může si známku velmi snadno vylepšit (např. tím, že poctivě zpívá v rámci sborového zpěvu apod.). Hodinu nevnímá jako oddechovou, ale hlavně jako radostnou, prožitkovou a aktivní.

Oproti tomu tělesnou výchovu chápe jako místo pro dosahování určitého výkonu, kdy jde emoční rovina trochu stranou. V hodinách se projevuje hlavně autoritativní přístup („prosazuji direktivní přístup, disciplínu, výchovu, tzn. pokud neuděláš 10 dřepů, nebudeš cvičit s míčem“). Paní učitelka se snaží v hodinách TV vybudovat v dětech celoživotní návyk k pohybu. Dětem se často nechce dělat rozcvička, posilování, či učení se novým pohybovým návykům, ale paní učitelka je v těchto požadavcích poměrně striktní a vyžaduje po svých žácích splnění veškerých stanovených úkolů. Chce své žáky naučit základním pohybovým dovednostem a předat jim dostatečné množství pohybových zkušeností a informací o poznávání vlastního těla (síle, pružnosti, obratnosti, zdatnosti). Je pro ni důležité, aby u každého žáka byl viděn

určitý pokrok („...hodnotím dle tabulek, opravdu vyžadují, aby se kotoul naučili, uměli vyšplhat či zaběhli na určitý čas“). Výkon nehodnotí hned, ale dává žákům možnost si dovednost osvojit postupně („Nechci je ovšem špatnou známkou demotivovat, zaseknout či odradit, a proto jim dávám dostatek příležitostí se dovednost uspokojivě naučit.“). Paní učitelka také zmiňuje fakt, který pozoruje ve své praxi, že děti čím dál méně ovládají své tělo a mají problémy při napodobování jednotlivých cviků. Snaží se opírat o dřívější metodické standardy a hodinu opravdu pohybově naplnit. Méně pohybově disponovaní žáci často bývají v hodinách TV velmi brzy vyčerpaní a paní učitelka jim po splnění stanovené aktivity dopřává oddechový fyzický odpočinek, který zároveň slouží i k posílení kolektivu.

Lze říci, že paní učitelka se snaží ve výchovách žáky nestresovat. Uvědomuje si přínos těchto hodin z hlediska osobního vývoje jedince (poznávání sebe sama), formy odreagování, prostoru pro fantazii, i vylepšení průměru a v neposlední řadě třídního klimatu (jako kolektivu a poznávání o druhých). Uvědomuje si také, že pro mnohé žáky jsou tyto hodiny kompenzační, vyvažující dril ostatních předmětů, ovšem sama je tak nevnímá.

V hodině VV bylo možné pozorovat několik málo terapeutických prvků, které však nebyly účelově zamýšlené paní učitelkou - malba, výběr barvy, individuální práce s představami jsou samovolně užívané metody, které se užívají v terapiích. Spíše tyto prvky vyplynuly postupně z dané hodiny („Je to tady u nás už pochmurné, nemyslíte? Pojd'te si vytvořit jarní atmosféru i u nás ve třídě. Jakou barvu byste si vybrali pro jarní náladu?“). Objevil se tu i moment, který by mohl být považován za prvek emočního rozvoje. („Myslíte, že černý tulipán na nás bude působit jarně?“). Velmi důležitým momentem v hodině bylo také to, že paní učitelka netrvala na tom, že žáci musí práci dodělat včas, a poskytla jim možnost dokončit ji později („Vidím, že některým z vás se nepodařilo si práci dobře rozplánovat a nestihnete ji dokončit včas. Nevadí, dokončit si to můžete, až se naobědváte, budu tady.“). Na jedné straně se snažila na začátku hodiny vytvořit příjemnou atmosféru osobitou motivací („Tak děti, určitě jste si všimly, že mi květiny ve váze uschly. Zkusíme si nějaké vytvořit.“) a svobodou tvořit si dle sebe („Nakreslete si džbán, jaký chcete. Rozmyslete si, kolik kvítků uděláte a jaké barvy zvolíte...“). Na druhé straně ale žákům dávala množství pokynů a instrukcí týkajících se způsobu provedení („Nakreslíte džbán, vystříhnete ho, dostanete čtvrtku a uděláte ho dvojrozměrný, musíte tedy vystříhnout dva a přilepit je

jednou půlkou ke čtvrtce a druhou k sobě...“), což žáky vedlo k jisté samostatnosti, protože nedostali šablonu džbánu, a museli si ho tudíž nakreslit sami. Ale také z nich byla v tu chvíli cítit i mírná nejistota, jelikož o sobě pochybovali, zda dokážou nakreslit džbán správných rozměrů. Některé děti zmateně chodily po třídě a nevěděly, co udělat první. Paní učitelka musela několikrát zopakovat stejnou instrukci několika žákům. Domnívám se, že tím byl zprvu narušen klid pro práci a dětem chvíli trvalo, než činnost správně uchopily a začaly opravdu tvořit. Když zazvonilo na přestávku, učitelka dbala na to, aby si žáci udělali pauzu a protáhli se. Před koncem lekce jsem ve třídě pozorovala ochotu dětí si navzájem pomoci. Ti, kteří měli práci dokončenou, bez váhání šli nabídnout pomoc s dokončením či úklidem stolků svým spolužákům, což paní učitelka vyzdvihla („Moc si vážím toho, že jste k sobě vstřícní a ochotní si navzájem pomoci.“). Práci v hodině hodnotila průběžně slovně (především povzbudivě).

Obdobně to bylo vidět i v hodině HV, kde své žáky za aktivní přístup také chválila slovně hlavně v průběhu vyučovací jednotky. Nejen díky tomu byla atmosféra v hodině velmi příjemná. Paní učitelka velmi hezky žáky vedla, volila zajímavé a nenucené aktivity, do zpěvu nenutila a hodina byla pro žáky spíše přátelská, slovy jednoho žáka: „já mám hudebku s paní učitelkou moc rád, kdyby na konci nebyl ten test, tak bych si i myslel, že jsme někde u táboráku, povídáme si a zpíváme - jako správná parta. Je to moc fajn.“ Zpěvem a rozmanitým druhem aktivit se žáci uvolnili až natolik, že když paní učitelka ukončila předposlední aktivitu dříve, než došlo ke kýžené synchronizaci písně, žáci projeví hlasitý nesouhlas sborovým výkřikem. Paní učitelka ale byla neoblomná a žáky chtěla opakovacím testem zklidnit a zopakovat nejdůležitější poznatky z hudební teorie. Z testu se žáci neradovali, ale ani už více neprotestovali. Věděli, že nebude dlouhý a že nebude ani na známku. Test opravovali poté společně, a kdo měl všechny správné odpovědi, mohl získat jedničku, stejně jako ten, který byl v hodině aktivní a zpíval. Hodina působila vesele a oddechově i přesto, že byla protkána teoretickými poznatky z oblasti hudby a i technickým cvičením pro rozvoj pěveckých dovedností, které po dětech bylo vyžadováno („Aby nám to hezky zpívalo, musíme se správně rozmluvit a rozezpívat. Je důležité správně sedět, začneme od podlahy- paty zapřené do země, nohy u sebe, záda rovně-at' máme tady velký prostor pro dýchání a ruce volně na klín.“). Zdravotní hledisko bylo nejmarkantnější v hodině TV. Paní učitelka dětem v pohybových aktivitách jen tak něco neodpustila. Kladla důraz na přesné provedení cviků a vedla hodinu dle tradiční struktury („Třido, končit. Nástup.

Vyrovnat. Zkontrolujte si cvičební úbory. Eliška má rozcvičku, samozřejmě na známku.“). Zde jsem viděla rozdíl v přístupu k hodnocení této výchovy. Oproti VV a HV (kde probíhalo hodnocení hlavně formou diskuze) zde paní učitelka hodnotila výkony žáků známkou dle tabulek ihned po provedení. Pokud se ovšem někomu něco nepovedlo, záznam hodnocení odložila, aby se žák v dovednosti mohl zlepšit, pokud chtěl („Dnes ten hod je špatný, Jani, dle tabulky by z toho byla známka 3-4, ale dáme tomu čas a ty si to můžeš ještě v klidu natrénovat, souhlasíš?“). Pro posun svých žáků a zlepšení jejich pohybových návyků, jsem na hodině zaznamenala, že učitelka využívá nejen motivaci hodnocením, ale také často i demonstraci špatně provedeného cviku („Koukněte, je to takhle udělané dobře?“) a samozřejmě i ukázkou toho, jak by to mělo být provedené správně (Ano, přesně tak, záda se musí ohnout celá, jak ukazuje Anežka.“). Další důležitý prvek, kterým učitelka žáky podněcovala k lepším výkonům, byla hra. Když potřebovala, aby se žáci trochu uvolnili, zařadila do programu nějakou rychlou akční hru, kterou ale nenechala běžet příliš dlouho. Zaprvé aby nikdo dlouho nestál a nevychládl (např. při vybíjené vypadlo jen pár dětí) a zadruhé aby hodina měla spád a plán hodiny mohl být dodržen. Bylo zřejmé, že jsou žáci na autoritativnější druh vedení v TV zvyklí a že nemají problém dodržovat pravidla a překonávat hranice svého fyzického i psychického rozvoje.

V průběhu rozhovoru paní učitelka zdůrazňovala svůj zájem o děti a svoji pečlivost v přípravách hodin. Překvapil mě pohled Šarloty na výtvarnou a hudební výchovu, kdy ona sama přiznává, že tyto předměty jsou pro ni méně důležité. Při porovnání rozhovoru s přímým pozorováním jejích hodin jsem objevila několik nesouladů. Ve výtvarné výchově například z rozhoru vyplývalo, že paní učitelka preferuje volnou tvorbu dětí, ale v hodině tomu tak nebylo. Přišlo mi, že Šarlota děti doslova zahlcuje instrukcemi, jak mají dané téma zvládnout, a že prostor pro vlastní tvorbu byl vlastně minimální. V hodině TV jsem očekávala podle rozhovoru výuku organizovanou přesně podle řádu, ale ve skutečnosti zde byl značný chaos.

Celkově bych shrnula, že paní učitelka v rozhovoru působí jako učitel, který si je jistý tím, jak organizuje hodiny, ale ve skutečnosti vyznívá její působení poněkud nejistě.

**Paní učitelka Edita** přistupuje k výuce více autoritativně než ostatní učitelky. Pravděpodobně je to dáno seskupením žáků v její třídě a samozřejmě i její povahou. V požadavcích je velmi striktní a vyžaduje dodržování mnoha pravidel, vyzáruje z ní

jistá ráznost. Výchovy chápe jako předměty, které jsou součástí ŠVP, a tudíž je nutné je s dětmi absolvovat. Nevnímá je jako ty hlavní, ale spíše jako vedlejší, tzv. doplňkové. To je vidět především u tělesné výchovy, která je ovšem pro samotné děti podstatná („Tady u nás děti pohyb milují. Je to pro ně kompenzační. Když se jich zeptáte, kdy mají TV, okamžitě vám odpoví. Když se zeptáte na cokoli jiného, tak se pravděpodobně odpovědi nedočkáte. Je to pro ně relax, radost a zábava.“). Je zřejmé, že zde nebude třeba žáky do pohybových aktivit nijak speciálně motivovat. Pohyb je pro ně obrovská motivace ve všech předmětech („Musím se přiznat, že občas, když jsou v hlavních předmětech neukočirovatelní, pohrozím jim, že když nebudou pracovat, tak nebude ani žádná hodina TV. To je v podstatě jediné, co na ně platí hned, vyburcují se k práci a TV si o to víc užijí. Nebo když nechtějí zpívat, motivuji je ke zpěvu tancem apod.“).

Za osobní cíle si v TV klade hlavně svým žákům vštípit pravidla. Ta jsou zde největším problémem. Děti nejsou schopny pravidla vstřebat a podřídit se jim („Když jim ukážu prostor v tělocvičně, kde se bude hrát, a vysvětlím pravidla, tak oni nejsou vůbec schopni to respektovat a dělají přešlapy, kroky s míčem nebo v soutěži družstev nečekají, než jeden doběhne, prostě vyběhnou jako ostatní. Dodržování pravidel řešíme snad každou hodinu TV.“).

V HV a VV se učitelka zaměřuje na podporu zaujatosti žáků pro výuku tak, aby měli potřebu alespoň na základní úrovni se umělecky vzdělávat, zkoušet nové a hledat pro sebe zajímavé směry- rozvíjet jejich individuální talent a zájmy. Je pro ni důležité hledat správný druh motivace, umět žáky přesvědčit o smyslu aktivit a v neposlední řadě i objektivně hodnotit. Pokud má své žáky v těchto předmětech klasifikovat, snaží se, aby se na tomto úkolu podíleli také. Ve výtvarné a hudební výchově využívá sebehodnocení žáků, na základě kterého pak volí známku 1-3. Umění nikdy neklasifikuje hůře než známkou dobře. V tělesné výchově ale hodnotí dle tabulek a nebojí se klasifikovat známkou nedostatečně („Tabulky jsou dobré právě proto, že nám brání nahlížet na žákův výkon subjektivně a posuzovat ho podle našich sympatií vůči němu. Ač jsou vytvořené již před několika lety, stále je lze využívat tak, aby pro děti byly dobrou zpětnou vazbou o jejich pohybové zdatnosti. Samozřejmě si je musíme do jisté míry modifikovat dle schopností třídy. Jsem ráda, že je mám k dispozici a mohu být v tomto předmětu zase o trochu spravedlivější.“). Žáci oceňují možnost se na hodnocení podílet, jsou zvyklí o výkonech společně diskutovat a hledat pozitiva i

negativa, paní učitelka má dojem, že ocenění od spolužáků je pro ně podstatnější než její ohodnocení známkou („Pozoruji, že opravdu mají větší radost, když jim obrázek pochválí jejich spolužák nebo ho vystavím na naši výstavní chodbu, než když ho ohodnotím známkou 1.“).

Hlavní přínos pohybově-umělecky zaměřených hodin vidí v možnosti ovlivňovat kvalitu pohybového aparátu, rozvoj uměleckého vnímání, představivosti, empatie, soustředění a píle. V předmětu hudební výchova vidí možnost, jak rozvíjet nadání jedince apocit skupinové koheze („Hudba spojuje. Díky zpěvu se žáci ocitají v jeden moment přesně ve stejnou chvíli na stejném místě se stejným tématem. Někteří mohou dokonce objevit vlohy pro hudbu a najít své muzikální schopnosti.“). Výtvarnou výchovu si cení především z toho důvodu, že poskytuje žákům prostor, kde se mohou naučit pečlivosti, trpělivosti a schopnosti se soustředit („Již delší dobu pozoruji, že naše děti mají problémy se soustředit delší chvíli na jednu aktivitu. Často v jiných předmětech musíme činnost přerušit, abychom vůbec mohli cvičení dokončit. VV je pro mě ideálním prostředkem, jak je této ctnosti nenásilně učit.“).

Obecně je ale z paní učitelky cítit k těmto výchovám menší náklonnost oproti jiným předmětům („Ač si uvědomuji jejich celkový přínos, tak stejně u mě vyhrává to, že chci v první řadě žáky naučit číst, psát a počítat. Na druhou stranu je pravda, že na 1. stupni své místo určitě mají. Už jenom proto, aby děti mohly být dětmi, aby si mohly hrát, relaxovat a navázat přátelství.“). Proto je i náplň jednotlivých hodin méně do detailů řešena („Strukturu hodiny volím v podstatě intuitivně a z hlediska obsahu se držím našeho Školního vzdělávacího plánu, dle kterého si na začátku školního roku sestavím předběžný plán pro svoji třídu.“). V TV a HV ho paní učitelka dodržuje téměř přesně. Ve výtvarné výchově si ho ale uzpůsobuje dle potřeb a dění ve škole- výzdoba dle ročního období, chystání různých výrobků pro jarmark nebo nějaká speciální tvorba pro menší děti z MŠ apod. Takových aktivit se během školního roku vyskytne hodně a nejde s nimi počítat dopředu. Proto si plán VV píše jen orientačně z hlediska přehledu jednotlivých technik, se kterými chce v průběhu daného roku své žáky seznámit.

Díky pozorování jsem zjistila, že např. ve VV v rámci seznámení se s novou technikou žáci zároveň opakovali poznatky z jiného předmětu („Jak takový rozkvetlý listnatý strom vypadá? Jaké části musí mít? Musí mít korunu složenou z větví, listů a květů, kmen a kořeny.“). I přestože si společně stavbu stromu připomněli, tak v závěrečném hodnocení se objevilo více horších známek, než by člověk čekal. Učitelka

vždy na výkresu hodnotí, zda bylo dodrženo zadání („Jessico, ta stavba stromu se nějak nevyvedla, nechybí tam něco? Říkali jsme si, co stavbu tvoří. Proto tě hodnotíme známkou 2 za techniku a 1 za celkový dojem, na kterém se shoduje celá třída“). Bylo ale patrné, že známky žáky příliš z výkresu nezajímaly, důležitější bylo pro ně vidět, jak to nakreslili ostatní - žáci se mezi výkresy proplétali z jedné strany na druhou a komentovali vše, co je zaujalo, co se jim líbilo i nelíbilo.

Ač paní učitelka říká, že obsah VV příliš neřeší a ani zvlášť nepřipravuje, tak jsem měla dojem, že tím hodina nijak nestrádala a byla pro žáky přesto přínosná. Na začátku hodiny si mohli sednout, s kým chtěli, což v dětech vzbudilo upřímnou radost a příjemnou atmosféru ve třídě. Četbou pohádky O jabloňce a barevném ptáku se pokusila učitelka děti motivovat pro nadcházející činnost a zároveň je podpořit v jejich představivosti („Ráda bych, abyste si teď každý představil svůj nejkrásnější rozkvetlý strom - zavřete oči a představte si ho. Jaké má listy? Barvy?“). Učitelka chvíli čekala a dala dětem čas si vše barvitě v představě vykreslit. Když už se začalo ozývat švitoření, zahájila hlavní práci („Teď už se pusťte do práce, každý pracuje sám na svém vysněném stromě. Už vás nebudu dál rušit a ani vy nerušte ostatní.“). Celkově žáci v hodině pracovali poměrně aktivně, i když mi u nich scházelo větší nadšení pro činnost. Bylo vidět, že by si rády o svém vysněném stromě popovídaly před vlastní malbou, ale paní učitelka jim k tomu nedala prostor. V tento moment jejich nadšení kleslo, což vedlo k tomu, že sice úkol plnili, ale v podstatě si příliš záležet nedali. Ke sníženému zájmu o práci také mohlo vést, že na začátku hodiny sice Edita chtěla po dětech úplně libovolnou představu o vysněném stromu, ale v zápětí jim tuto představu omezila tím, že po nich vyžadovala, aby strom nakreslily se všemi částmi, které se naučili v prvouce.

O to větší nadšení jsem pak mohla pozorovat v hodině TV. Již před výukou byli žáci velmi natěšení, ještě než zazvonilo na hodinu, stáli už převlečení před tělocvičnou („Mě to moc baví, cvičil bych celý den.“). Do pohybu žáky opravdu nebylo nutné nijak dlouho přemlouvat. Byla cítit radost z každé pohybové aktivity (skok přes švihadlo, kotoul, trefa do koše,...), radost z toho, že si mohou zacvičit. Děti ale velmi bojovaly samy se sebou, zda učení se novým věcem nevzdat a zda do toho vložit tolik úsilí. O to větší pak potěšení z úspěchu měly, když se jim něco povedlo („paní učitelko, já jsem to dnes přeskočila, to je paráda, jupí, jupí.“). Před koncem hodiny učitelka jednotlivce oznámkovala dle tabulek a poté ještě hodnocení shrnula pro všechny („Vím, že se nám nedaří vše sladit dohromady, tak, aby ruce a nohy dělaly to, co mají, ale jsem ráda, že

jste to zkoušeli a nevzdali. Velmi oceňuji vaši snahu se to všechno naučit.“). Mnoho žáků zde mělo vnitřní motivaci k pohybu, jako např. jedna žákyně, která se po hodině učitelky ptala, zda by si mohla půjčit švihadlo domů, že jí ten přeskok ještě nejde a že by si to ráda nacvičila. Pohybová hodina byla pro děti především relaxací, kde si psychicky mohly odpočinout.

V této třídě bylo důležité motivovat žáky hlavně z jiného důvodu. Respektovat pravidla jim totiž dělalo nemalou potíž (do aktivit se ale pouštěli rádi). Paní učitelka musela často aktivity přerušovat a zopakovat důležitost dodržování pravidel („Když nepředáš štafetu, nemůže tvé družstvo pokračovat, a tedy závod dokončit, anebo může být družstvo i diskvalifikováno.“). Silnou motivací pro ně byl právě fakt, že by mohli být vyloučeni ze hry a to za žádných okolností nechtěli.

Když paní učitelka hru ukončila a šla nachystat nářadí na Opičí dráhu, bylo pro mě překvapením hlavně to, s jakou energií šly děti s přípravou pomáhat (samy od sebe). Nosily nářadí, skládaly pomůcky a navrhovaly paní učitelce, jak dráhu pro danou hodinu sestavit a jak cvičebně stanoviště naplnit. To, že učitelka nechala své žáky do jisté míry ovlivňovat náplň hodiny, vnímám jako velmi pozitivní prvek nejen pro posun a vývoj dětí ve smyslu jejich rozvoje originálních řešení, ale i z hlediska schopnosti spolupráce.

S kooperačními metodami jsme se setkali také v hodině HV např. při společném zpěvu jedné oblíbené písničky novou formou tzv. po řadách. Učitelka kladla důraz na plynulý přechod zpívajících žáků („Představte si, že je někdo za dveřmi a poslouchá vás. Neměl by poznat, že se ve zpěvu střídáte. Musíte fungovat společně, jen tak se vám to podaří“). Podobně tomu bylo i při další aktivitě, kdy ve skupinách měli složit text písničky. Spolupracovali bez větších obtíží, problém byl jen s porozuměním slov textu (byl jednoduchý, ale v této třídě s významy slov bojují neustále), čímž činnost trochu prodloužila. Než si písničku zazpívali, chtěla paní učitelka zopakovat stupnici C-dur. Společnými silami to zvládli. Jeden žák ale nepracoval a paní učitelka ho potrestala tím, že ho nechala vyzpívat stupnici samostatně, což se mu nelíbilo a další aktivitu už raději dělal s ostatními. Opět se mi zde zdálo, že se dětem moc pracovat nechce, ale jakmile si mohly zpěv doprovodit tanečkem, aktivita a zaujetí pro činnost rázem narostla. Žáci se s neskrývanou radostí učili doprovodné pohyby. Zde jsem si všimla jejich koordinačních nedostatků. Nešlo jim propojit zpěv a tanec. Objevovaly se dost



nekoordinované pohyby, nezvládali cupitat po pološpičkách a pletli se jim nohy (P/L). Přesto je pěvecká činnost bavila mnohem víc, než když u ní seděli v lavici.

Jak z rozhovoru, tak z náslechnů hodin jsem získala první dojem, že paní učitelka obsah a organizaci hodin příliš nepromýšlí. Jejím cílem je podle ní splnit ŠVP a naučit děti dodržovat pravidla. Po hlubším zamyšlení si však dovolím tvrdit, že Edita dává dětem zvláště při hodinách TV mnohem více. Je zřejmé, že si všímá, jaká motivace je u jejích žáků efektivní (pohyb u těchto žáků) a na ní pak zakládá aktivity ve všech ostatních předmětech. Mohla jsem také pozorovat, že paní učitelce záleží na emočním i sociálním rozvoji dětí - snaží se u nich nastavit pevné hranice, ve kterých se tyto děti cítí bezpečně a jsou schopny se aktivně vzdělávat.

**Paní učitelku Magdalenu** velmi ovlivnily její vlastní zážitky z dětství, kdy citlivě vnímala nevhodnou podobu výuky v hodinách VV, TV i HV („Nikdy asi nezapomenu na projev paní učitelky z 1. stupně. Její nezáměr o umění, zesměšňování méně výtvarně a pohybově nadaných žáků a časté bezdůvodné nahrazování VV např. matematikou, ve mně zanechalo negativní vzpomínky na dlouhá léta. Po čase, když jsem sama předstoupila před své žáky, jsem si uvědomila, jak moc učitel výuku může v těchto předmětech ovlivňovat-rozvíjet nadání, pomoci hledat zájem, ale i znechutit a žáka vnitřně zničit.“). Paní učitelka si uvědomuje, že je zapotřebí nakládat s potenciálem výchov velmi opatrně a hlavně lidsky.

S tím souvisí i fakt, že si učitel musí pro výuku stanovit cíl („Na školách máme vytvořené Školní vzdělávací plány a dalo by se říci, že cíl je tedy stanoven. Tak to vnímám především u předmětů typu český jazyk, matematika, prvouka apod. Pokud mluvíme např. o výtvarné výchově, myslím si, že tam je zapotřebí ještě nějaký cíl doplnit. Ano, chci je naučit malovat štětcem, pracovat s temperami, či umět si poradit se zátiším. Ale to rozhodně není všechno, je to jen jedna část z mnohých.“). Dalším jejím hlavním záměrem je skrze kreslení žáky naučit jisté sebereflexi („Byla bych ráda, kdyby se žák o sobě něco dozvěděl“), pomocí malby vyjádřit své pocity, nálady či zážitky („aby popustil uzdu své fantazii“), podpořit je ve výtvarných činnostech (výzdoba, dárky, příprava kostýmů, výstava), eliminovat strach z „nepovedeného obrázku“, umět ocenit kvalitu díla a ukázat jim i druh možné relaxace. Podobně si paní učitelka stanovuje vedlejší cíle i v hudební výchově. Kromě předávání odborných znalostí a rozvíjení hudebních schopností vede své žáky pomocí zpěvu a hry na různé hudební i nehudební nástroje k návyku prožívat hudbu („Často od kolegyň slýchávám, že hudebka

vlastně děti nebaví. Kladu si otázky, proč? Jak je to možné? Kde jsme my, pedagogové, udělali chybu? Každé dítě bývá již od prenatálního období písničkami obklopeno. Rádo je poslouchá a, až se naučí mluvit, tak i velmi rádo zpívá. Mnozí dospělí si pobrukuje v autech, při práci nebo dost často i ve sprše. Koncerty jsou u nás v podstatě přeplněné. Kam se u dětí ve škole poděla radost z hudby a heslo „Co Čech, to muzikant“? Možná to jen učitelé neumí správně předat. Zpívat se nedá na povel, je to podle nálady. Aby i zpívání mělo ve škole smysl, je potřeba v dětech vzbudit tzv. hudebního ducha. Nechat je prostě hudbu zažít.“). Paní učitelka se soustřeďuje na to, aby šlo hlavně ze začátku především o navození dobré nálady, aby žáci nebyli vystaveni strachu a trémě a aby si hudební činnosti mohli naplno užít a vyzkoušet dle zájmu (výběrem písni/stylů/nástrojů/her/forem).

I v rámci tělesné výchovy se projevuje její důraz na lidský a umělecký přístup. Paní učitelka nepatří k pedagogům, kteří TV učí podle tabulek („Něco jiného je hodnotit žáka na sportovním gymnáziu a něco jiného zde na 1. stupni ZŠ. Musíme si uvědomit, že zde nemáme třídu vrcholových sportovců. Ano, možná 1 až 2 jedinci se tam najdou, ale co zbytek? Tomu máme říct, že se pro sport nehodí a že to tedy nemá dělat? Ne, tak to přeci nelze dělat. Tabulky používám pouze pro osobní přehled, ale rozhodně dle nich nehodnotím- výchovy nejsou matematika“). Hlavní úkol je pro paní učitelku vzbudit u dětí přirozený zájem o sport obecně, dále rozvíjet pohybový aparát, pečovat o zdraví, zapojit jedince do společnosti a jít dětem příkladem („Už jenom to, že se na hodinu TV i já jako učitel převléknu a s dětmi cvičím, je pro budování pozitivního vztahu k pohybovým aktivitám hrozně důležité.“).

Tato paní učitelka výchovy rozhodně nepodceňuje a hlavně nesnižuje, dává jim v podstatě stejnou důležitost jako např. českému jazyku. Velmi si uvědomuje to, jak tyto hodiny mohou ovlivňovat žáka nejen v jeho aktuálním prožívání, ale také v jeho budoucím vývoji. Zážitek z činností může ovlivnit nejen jeho osobnost jako takovou, ale např. i vztahy a zájmy v jeho rodině („Mám radost, když za mnou přijde žák, který přinesl obrázek domů a vypráví o tom, jak se mamince a sestře líbil a jak je danou techniku ještě ten den musel učit.“). To paní učitelka bere jako důkaz významu a přesahu výchovných disciplín. Proto se domnívá, že by se neměl zpochybňovat jejich význam v rámci vzdělávacího procesu a že by se k nim mělo přistupovat jinak („Nezabíjejme v dětech tvořivost, aktivitu a radost, které jim, a vlastně nám všem, mohou přinést mnohé.“).

Vlídny přístup učitelky byl patrný ve všech hodinách, které jsem shlédla. Ve VV a HV si žáci mohli sednout, s kým chtěli. Ani je učitelka neomezovala ve výběru místa. Klidně se mohli posadit na koberec, nebo dát více lavic k sobě. Bylo hezké, že nikoho žáci z kolektivu nevyčlenili. Člověk měl pocit, že ani není ve škole, ale spíše na nějakém přátelsko-uměleckém setkání.

Nemohla jsem přehlédnout velký zájem o výtvarné umění ze strany paní učitelky, kterým dokázala vzbudit chuť malovat i žáky méně nadané („Já kreslit neumím, ale paní učitelka říkala, že člověk to nemusí hned umět, ale má zjistit, jestli mu to malování nepřináší třeba radost. Když se díváme, jak paní učitelka maluje, je nádherná, usmívá se a vypadá šťastně. Tak jsem si říkal, že to zkusím taky.“). Bylo vidět, že se nikdo nebál vzít štětec do ruky a novou techniku vyzkoušet. Paní učitelka také dbala na to, aby si další dovednost správně zafixovali a tím tak předešla případným zdravotním problémům („Když si ten štětec chytíš trochu výš, nebude tě to zápěstí bolet.“). Nechybělo ani opakování odborných znalostí („Prvně si musíme připomenout, jak pracujeme s vodovými barvami. Kdo nám napoví? Jaký štětec bude vhodné použít pro naši dnešní aktivitu?“ dotazuje se Magdalena a vzápětí se z lavic ozývá sborově: „Plochý.“). Paní učitelka chce ale po žácích přesnější odpověď („Proč zrovna plochý, Vítku?“), která se jí obratem dostává („Protože potřebujeme pomalovat větší plochu a aby se barvy dobře napojily a nevznikli kocouři.“). Jeden žák si chtěl vyzkoušet takový obraz přeci jenom namalovat pomocí kulatého štětce, aby viděl, jaký ve výsledku bude rozdíl, i přestože si řekli, že bude vhodné použít plochý. Paní učitelka žákovi výběr povolila a upozornila ho na to, že ho výsledek může překvapit. Když měli žáci práci hotovou, tak si své obrazy přinesli do zadní části třídy a společně si práce prohlédli a hodnotili. Díky žákovu obrazu (malovaném kulatým štětcem) si mohli ověřit, že se pro danou techniku vyplatí zvolit opravdu štětec plochý (reakce spolužáků: „Obraz vypadá umazaně. Jo, ty barvy se tam hezky neobrazí. Nedošlo tam k tomu plynulému přechodu jedné barvy do druhé.“ a následné poznání žáka: „Hm, máte pravdu, tím kulatým to fakt nešlo. Sice není pěkný, ale já jsem rád, že jsem si to mohl zkusit.“). Učitelka práce hodnotila slovně, příliš se známkou nezaobírali, věděli, že jedničku dostane ten, který v hodině pracoval, nebo se mu něco povedlo či si něco osvojil. Žáky vedla hlavně k sebehodnocení („Co myslíte, kdo by si koupil váš obraz a proč? Jaké přednosti má?“).

Podobně se hodnotilo i v TV („Jste spokojeni s dnešním výsledkem? Hrál jsi, Tome, dnes podle pravidel?“). Učitelka zde nevystupovala jako někdo, kdo by

posuzoval výkony žáků, ale jako někdo, kdo jim nabízel různé pohybové aktivity a seznámil je s pravidly her i technickými detaily jednotlivých cvičení. Žákům sice špatné návyky opravovala, ale nijak je za to netrestala a snažila se jim naopak pomoci („Takhle házet míčem úplně dobře nejde, Žanet. Musíš si stoupnout pravou nohou dozadu, když chceš házet pravou rukou. Budeš mít pak lepší oporu v těle. Dívej se.“). V tento moment jsme mohli pozorovat i dobré třídní klima a ohleduplnost žáků mezi sebou. Když učitelka vysvětlovala dovednost jedné žákyni, někdo jiný, komu hod šel přirozeně, pomáhal dalším. Ostatní si trénovali a povzbuzovali se navzájem, za což je musela učitelka ale po chvíli trochu pokárat („Je báječné, že chcete své spolužáky ve výkonu podpořit, ale na škole nejsme sami, zkuste se trochu ztišit.“).

Bylo zřejmé, že v hodině panovala dobrá nálada a nechyběla ani chuť si s paní učitelkou pořádně zacvičit. Žáci byli motivovaní už jen tím, že měli TV venku, že učitelka cvičila a hrála (když to druh činnosti dovolil) s nimi a že si na závěr mohli zahrát jednu z oblíbených pohybových her.

I pro činnosti v HV nemusela učitelka vymýšlet speciální druh motivace. Dětem stačilo nabídnout nástroje, možnost volby písní z konkrétního bloku a druh práce pro objevování nového („Dnes se pokusíme zjistit, co je to kánon. Vyberte si jeden nástroj. Taky vám dám seznam písní a zkuste společně vybrat jednu, na které si nový způsob vyzkoušíme.“). Nedalo se přehlédnout, jakou radost jim udělalo to, že si mohli vzít svůj oblíbený nástroj a po úspěšné práci si mohli zahrát třídní „hitovku“.

V hodinách jsem pozorovala, že žáci aktivity rádi zkoušeli, že předměty vnímali jako zábavu, odpočinek a bezpečné místo, kde mohli projevit své pocity různou formou.

U této paní učitelky je jak z rozhovoru, tak z přímé výuky zřejmé, že výchovy jsou její zálibou. Věnuje jim hodně prostoru jak v přípravách, tak i ve vlastní výuce. Děti nelimituje časem a nevyžaduje splnění všech úkolů. Ocení raději jeden řádně propracovaný než tři nedokončené. Nechává děti si vše vyzkoušet, i když ví, že výsledek nedopadne tak, jak by se očekávalo. Na druhou stranu, což je poněkud v rozporu s rozhovorem, si neodpustí jim poskytnout nenásilné doporučení či radu, jak postupovat. Všechno toto by se dalo považovat za velice pozitivní, jelikož se vždy snaží vycházet z vlastní zkušenosti s tvořením. Avšak pokud bychom se na její výuku podívali pohledem rodiče, který sleduje, jak je dodržováno ŠVP, našly bychom zde rozpor, jelikož paní učitelka vynechává vše, co jí přijde nesmyslné.

## 6. SHRUTÍ

V hodinách výchov nešlo jen o naučení se základních dovedností (zpívat, kreslit a běhat), ale také dozvědět se mnohé o jednotlivých uměleckých a sportovních technikách a o světě kolem nás. Paní učitelky využívaly potenciálu hodin k propojení a návaznosti i k ostatním hodinám. To, co žáci probrali např. v prvouce (stavba stromu), zúročili i ve výtvarné výchově. Učitelky se dětem skrze umění a sport snažily vysvětlit symboly, jež nás obklopují a v neposlední řadě samozřejmě i budovat vědomostní základ. Ačkoliv se jednalo o výuku hromadnou, tak učitelkám šlo i o rozvoj jedince, o jeho samostatnost a zodpovědný a svobodný postoj k životu.

Tyto předměty (VV, HV a TV) přináší prostor, kde lze samostatnost a svobodu velmi dobře rozvíjet. Pokud děti prováděly nějakou činnost, tak se to také neobešlo beznějakého prožitku. Do činnosti už s nějakou náladou vstupovaly a druh aktivit jim mohl emoci pomoci prožít, v horším případě potlačit. V hodinách umění a sportu se s vyrovnáváním emocí setkávaly každou chvíli. Dostávalo se jim tedy velké množství příležitostí k tomu, aby se s emocemi naučily pracovat, aby je uměly číst a porozumět jim. Díky pestrosti témat, které v hodinách byly zaznamenány, mohli žáci prožívat radostné, překvapující, lítostivé i stresující chvíle. Ve všech výchovách se vyskytlo množství různých aspektů (Tabulka 8, 9, 10).

Souhrnně se ukazuje, že nejvýraznější aspekt, pozorovaný ve všech hodinách výtvarné výchovy, bylo užívání terapeutických prvků (například malby, barvy, linií a dalších), učitelova motivace pro činnost, rozvoj emoční a sociální roviny a osvojování si výtvarných vědomostí a dovedností.

V každé hodině se objevilo několik prvků, které mohly působit na aktuální prožitky dětí a rozvíjet tak jejich samostatnost, tvořivost a přístup k výtvarným činnostem. Žáci měli možnost pracovat sami na sobě, hledat svoje možnosti a záliby a objevovat to, co jednotlivce může obohatit ve smyslu jeho osobního růstu a ovlivnit jeho budoucí vztah k výtvarnému umění. Hodiny se ukázaly jako místo, kde lze pracovat také na schopnosti se v kolektivu neztratit, prosadit svoje názory, být schopen jednat a rozhodovat se. Výtvarné umění vybízí žáky k tomu, aby nad jevy přemýšleli, byli aktivní a přistupovali k činnostem originálně.

Hodnocení ve výtvarné výchově bylo různorodé. Probíhalo v několika hlavních formách, a to: ve formě kolokvia a společného rozboru nad dokončenou prací, ve formě průběžné zpětné vazby od paní učitelky, ve známkování a také v možnosti zdařilou

práci prezentovat (výstava, soutěž, dárek). Na prvním stupni je velmi důležité, aby si žáci mohli zakusit pocit úspěchu a neúspěchu v různých oblastech. Výtvarná výchova tento prostor velmi dobře zastupuje především z hlediska pestrého obsahu a množstvím možností, jak zpětnou vazbu žákům zprostředkovat. Učitel může svojí pomocí velmi citlivě poukázat na chybu - nedostatek žakových dovedností např. v momentě, kdy se mu nepodaří zachytit správný tvar a učitel ho k němu výtvarně dovede, aniž by žák zcela selhal. Je si vědom svých nedostatků, na kterých může dále v klidu zapracovat.

**Tabulka 8** Hlavní aspekty v hodinách VV

	<b>Renata</b>	<b>Šarlota</b>	<b>Edita</b>	<b>Magdalena</b>
<b>hlavní cíl plnit ŠVP</b>		X	X	
<b>hlavní cíl vzbudit zájem u dětí</b>	X	X		X
<b>náplň dle aktuálních potřeb</b>	X	X		
<b>motivační prvek</b>	X	X	X	X
<b>terapeutické prvky</b>	X	X	X	X
<b>důraz na rozvíjení roviny vědomostí a dovedností</b>	X	X	X	X
<b>důraz na rozvíjení roviny emoční</b>	X	X	X	X
<b>důraz na prosociální chování</b>	X	X	X	X
<b>prostor pro svobodné tvoření, fantazii</b>	X			X
<b>důraz na pozitivní klima ve třídě</b>	X			X
<b>hodnocení formou kolokvia</b>	X			X
<b>průběžné slovní hodnocení</b>	X	X		X
<b>hodnocení známkou</b>			X	
<b>učení sebereflexi</b>				X
<b>zdravotní aspekt</b>				X

I v hudební výchově byla kategorie rozvíjení hudebních vědomostí a dovedností výrazným aspektem, stejně jako rozvíjení emoční roviny, důraz na pozitivní klima a motivaci. Motivace, které jsem v hodinách mohla pozorovat, byly převážně pozitivní. Veškeré motivační podněty, které vycházely ať už od učitele nebo ze samotné aktivity, jsem vnímala jako příznivé (např. učitelky do zpěvu nenutily, snažily se vhodně zapojit i žáky méně hudebně nadané, nestresovaly sólovým zpěvem před celou třídou a další). Můžeme konstatovat, že hodiny hudebně zaměřené nesou v sobě prvky, které jsou samy

sebou motivací - hra s rytmem, poslech, zpěv, aj. Není tedy pro ně třeba hledat ještě další motivaci. Samy dílčí prvky žáky k činnosti přitahují a podněcují žákovu aktivitu. Samozřejmě, že i v těchto hodinách je zapotřebí podporujících jevů (jako osobnost pedagoga a jeho uchopení vyučovací jednotky, hodnocení, ukázka, apod.), které pomohou dětem lépe do procesu proniknout. Žáci hudební výchovu vnímají převážně jako zábavu, odlehčené aktivity a relaxaci. Paní učitelky se vesměs ve všech hodinách se svými žáky snažily udržet příjemnou atmosféru a posilovat tak dobrý kolektiv.

Oproti výtvarné výchově se zde výrazněji projevil také prvek zdravotní. Ať už se jednalo o záměr učitelky či nikoliv, v hodinách se žáci setkali s různými druhy dechových a hlasových cvičení, které na celkové zdraví působí příznivě. Učitelky kladly důraz na správné provedení a následně na užití návyku i v jiných činnostech.

**Tabulka 9** Hlavní aspekty v hodinách HV

	<b>Renata</b>	<b>Šarlota</b>	<b>Edita</b>	<b>Magdalena</b>
<b>hlavní cíl vzbudit zájem u dětí</b>	X	X		X
<b>důraz na rozvíjení roviny vědomostí a dovedností</b>	X	X	X	X
<b>motivační prvek</b>	X	X	X	X
<b>zdravotní aspekt</b>	X	X		X
<b>hodnocení známkou</b>			X	
<b>snaha eliminovat pocit strachu</b>		X		X
<b>důraz na spolupráci</b>	X		X	
<b>důraz na pozitivní klima ve třídě</b>	X	X	X	X
<b>důraz na rozvíjení roviny emoční</b>	X	X	X	X
<b>prostor pro rozvoj fantazie</b>	X			X

Obsah převažujících prvků v hodinách tělesné výchovy byl celkově odlišný. Nebyl zde tolik kladen důraz na předávání vědomostí a ani důraz na tvořivé činnosti. Mezi hlavní vystupující kategorie v TV lze řadit rozvíjení sportovních dovedností, zdravotní aspekt (jako např. důležitost se rozcvičit před sportovním výkonem apod), hra a aktivní přístup učitele (jít dětem příkladem a cvičit s nimi).

Vedle toho se ještě v hodinách klade větší důraz na dodržování pravidel (více než v hodinách VV a HV). Učitelky zde využily možnost opírat se o řád, který je pro

pohybové činnosti nezbytný a díky němuž se žáci mohou naučit respektovat určité zásady a zažít objektivnější hodnocení dle tabulek. V mém výzkumu hodnotily takto dvě učitelky, které ke stanovení známky přistoupily čistě dle doporučené výkonnostní příručky. Třetí učitelka přenechala hodnocení na žácích (sebehodnocení) a čtvrtá učitelka hodnotila především slovně a spíše formou doporučení (co udělat proto, aby byl příště výkon či cvik lépe proveden).

Tělesná výchova kromě toho otvírá prostor pro rovinu spolupráce. Žáci se na základě různých pohybových cvičení a her učili pracovat ve dvojicích, skupinách a v kolektivu a získávali tak postupně schopnost kooperace.

**Tabulka 10** Hlavní aspekty v hodinách TV

	Renata	Šarlota	Edita	Magdalena
hlavní cíl vzbudit zájem u dětí	X			X
hlavní cíl plnit ŠVP		X	X	
důraz na rozvíjení roviny vědomostí a dovedností	X	X	X	X
aktivita učitele (jde příkladem)	X	X	X	X
hravý přístup	X			X
dril		X	X	
hodnocení průběžné (slovní)	X			X
hodnocení známkou dle tabulek		X	X	
hra	X	X	X	X
důraz na dodržování pravidel	X	X	X	
důraz na spolupráci	X			X
zdravotní aspekt	X	X	X	X

Kromě kategorií, které se pozorováním vyčlenily pro jednotlivé výchovy, se nastínily dva přístupy učitelek, jak výchovy pojímat. První přístup lze označit jako postoj nezaujatý. Paní učitelky vyučují předměty dle plánu ŠVP, kde téma hodin volí na základě doporučené školní metodiky. Náplň se nijak zvlášť aktuálně neupravuje (dle potřeb a zájmů) a žáci poznávají výchovy tzv. skrze příručku (paní učitelka probírá jedno téma za druhým tak, jak se píše v manuálu). Díky tomu se žáci seznámí se všemi doporučenými tématy pro zvolené období (což může být ale i na úkor kvality jejich poznání). Tento přístup je typický také tím, že zde paní učitelky hodnotí převážně



podle tabulek, dbají na dodržování forem a zadané aktivity bývají pro děti závazné (například obrázek se musí dokončit ve vymezeném čase). Když učitelka takto přistupuje k výuce těchto předmětů, dá se na dětech pozorovat menší zaujetí do práce a je vidět, že žáci úkol plní, ale bez větší snahy. Chybí zde zcela vnitřní motivace žáků a učitelky musejí v průběhu činnosti své žáky povzbuzovat. Je zde typické, že hlavním cílem je výkon a dodržení limitu. Druhý přístup je možno nazvat přístupem zaujatým. Učitelky samy mají pozitivní vztah k těmto předmětům, na základě kterého si uvědomují podstatný význam výchov v rozvoji dětí. Svým žákům obsah upravují tak, aby byl tzv. šitý na míru, tedy aby se přizpůsobil zájmu dětí, aktuálnímu rozpoložení třídy, trendům doby a aby se na něm mohly podílet i samy děti. Tím se výchovy pro děti stávají přitažlivější. Na hodinu se žáci těší, pokud by jim měla odpadnout, či být nahrazena jiným předmětem, projevují nesouhlas a zklamání. Žáky motivuje nejen poutavý obsah, ale i to, jak právě sama učitelka s aktivitami nakládá (do her se zapojuje, maluje, zpívá, cvičí s radostí). Pozorují, že jsou žáci na učitelku více napojeni. Nebojí se do činnosti ponořit a při společném závěrečném hodnocení jsou sdílní nejen na úrovni technického pojetí, ale i na úrovni prožitku. Dokážou diskutovat i na téma emoce. Společně hledají smysl aktivit, komunikují o kvalitách a snaží se odhalit způsoby, kterými lze umění a pohyb uchopit i v běžném životě i mimo školu. Výchovy (VV, HV a TV) na 1. stupni ZŠ se podílejí na správném a zdravém vývoji lidského jedince. Orientace se zaměřuje převážně na oblast kognitivního (kdy učitel vysvětluje prováděný cvik, upozorňuje na nezbytnost správného dýchání např. u zpívání či opakuje správný návyk držení těla např. při kresbě) a psychomotorického vývoje (kdy žák bere do ruky nástroj, jde cvičit či se rozezpívá, aby chránil hlasivky). Výchovy mohou žákům poskytnout množství informací, příkladů, vhodné prostředí a pravidla, která jedince tvarují.

## 7. DISKUZE

V diskuzi srovnávám výsledky mého výzkumu s odbornými studiemi, které se zabývaly psychologickými kategoriemi (našeho výzkumu) ve vztahu k pedagogice.

Studie (Stejskalová, 2012; Kulka, 2008) zmiňují, že umění ve školách funguje jako prostředek pro komunikaci, přináší určitý druh sebevyjádření a místo, kde se mohou děti setkávat s tvořivostí.

Shodně s výsledky mého výzkumu se ukazuje, že se učitelky domnívají, že výtvarná výchova má velký vliv na psychiku, kterou výtvarným působením přetváří. Obrací se nejen na oblast rozumu, ale také na oblast citu a vůle, kde se pomocí výtvarných technik (které jsou obsahem vzdělávacího plánu) žákům otvírá prostor pro sebevyjádření a sebepoznání. Stejně jako já studie popisují (Valachová, 2012), že výtvarné tvoření zvyšuje celkovou pozorovací schopnost a citlivost dětí. Žáci jsou schopni si šetrněji sdělovat odlišné názory (např. na zpracování tématu) a vnímat a oceňovat kvalitu práce.

Hodnotit ve výtvarné výchově formou kolokvia se jeví jako často užívaná a preferovaná metoda nejen v mém výzkumu. Mnohé studie (Hazuková & Šamšula, 1982; Valachová, 2012) považují diskuzi nad hotovým dílem jako jednu z hlavních metod zpětné vazby. Tvrdí, že společné zamýšlení se nad zhotoveným obrazem žákovi poskytuje nejen zpětnou vazbu z hlediska jeho výtvarných schopností, ale také možnost zkusit si obhájit svůj nápad před ostatními v bezpečném prostředí.

V souvislosti s aktivitou cokoli vytvářet je podstatné najít správný druh motivace, která může žáky podnítit k nečekaným tvořivým výkonům, což nacházíme v leckteré studii (Hájek, Hofbauer, & Pávková, 2008). Autoři se domnívají, že proto, aby žák byl správně výtvarně namotivován, je zapotřebí volit motivační prvky kvalitativní a mít na paměti, že se jedná o jejich dlouhodobé působení. Také se shodují v tom, že samo tvoření je od narození motivací a tudíž by se mělo při hledání vycházet z přirozených potřeb a zájmů dětí. Pokud učitelé přihlédnou k věku žáků, seskupení třídy a aktuální oblibě (výtvarný trend), mohou velmi snadno u svých žáků docílit výtvarného posunu.

Stejně tak na to nahlížejí v oblasti vědomostí a dovedností. Nejednen odborník (Valachová, 2012) shodně zmiňuje, že pokud mluvíme o výtvarné výchově na prvním stupni, je nezbytné děti nechat zkoušet různé techniky a nezahlcovat je přílišnou teorií,

kteřá by dětského umělce mohla svojí hloubkou odradit. Obsah by měl být přiměřený a ideálně na míru tvořený (Kulka, 2008) tak, aby byl dodržen ŠVP a zároveň se přihlédlo k aktuálním potřebám či zájmu třídy.

Z mého výzkumu vychází, což potvrzuje např. i odborná stat' (Vágnerová, 2017), že je pro celkový vývoj dětí právě v začátcích školní docházky důležité dopřát jim chvíli, kde mohou být sami sebou, kde mají čas tvořit a rozvíjet svojí představivost.

Výsledky mého výzkumu se shodují s názory dalších odborníků i v hudební výchově. Důležitým tématem HV je pozitivní vliv na atmosféru a třídní kolektiv. Výzkum je v souladu s publikovanými články, které se zmiňují o příznivém účinku hudby (např. zpěvu, poslechu, či práce s rytmem) na náladu účastníků. I v muzikoterapeuticky odborně zaměřené publikaci (Kantor, Lipský, & Weber, 2009) se dočítáme, že dítě zažívá z procesu tvorby (např. zpívat, hrát na nástroj) bezprostřední radost a uvolnění, což mu může dodat energii a povzbudit ho pro další činnost. Z hlediska klimatu třídy se v odborných publikacích ukazuje, že existuje poměrně velké množství hudebních metod a technik, které přímo působí na vzájemné vztahy žáků. I v mém výzkumu jsem sledovala, že učitelky takové techniky s větším či menším záměrem do průběhu vyučovací jednotky řadí. Odborníci se domnívají, že i samo kolektivní zpívání může třídní klima ovlivnit i bez úmyslu zlepšit náladu v hodině (Crha, 2010).

Stejskalová (2012) se stejně jako já také zmiňuje o dvojím účinku, který může na žáky v hodině HV působit. Žáka hudba může příznivě ovlivnit po stránce emočního prožívání, které je spojeno s receptivním vnímáním zpěvu. Žák nechápe zpěv či hru na hudební nástroj jen jako úkol, ale jako prostředek pro prožívání a jako prostředek k vypořádání se s paletou lidských emocí, s kterými se žáci prvního stupně základní školy učí teprve pracovat. Druhý pozorovaný efekt je spojen se schopností se naučit nejen zpívat technicky správně, ale také si uvědomit přínos z procesu zpěvu a hudební tvorby. Naučí-li se žák zpívat, rozšíří si tak dorozumívací schopnosti a pomůže ke zlepšení své psychosomatické stránky.

V mém pozorování bylo patrné, že mezi hlavní cíle si učitelky stanovují u svých žáků vzbudit zájem o umění hudby. Žáci sami ale příliš velké nadšení neprojevovali. Z mého výzkumu vychází, že HV je učitelkami chápána jako předmět průměrný až důležitý (ve kterém je hlavní pozitivum to, že lze vytvořit uvolněnější a otevřenější

atmosféru než třeba v matematice), Crha (2010) ve své studii zjišťoval oblibu HV u žáků a učitelů a dochází k podobným závěrům jako já. Říká, že učitelé obecně HV řadí k předmětům méně důležitým, ale v celkovém vzdělávacím komplexu k nezanedbatelným. Z pohledu žáků je předmět chápán průměrně, často nebývá respektován jako plnohodnotný.

Má studie hovoří také o kategorii hudebních vědomostí a dovedností. Mezi hlavní cíle hudební výchovy patří nabytí základů všeobecné hudebnosti. Stejně to vidí Crha (2010), který mluví o získávání základních vědomostí z oblasti hudební teorie a podpoře vztahu k hudbě, zpěvu a aktivnímu hraní (muzicírování). Zmiňuje i orientaci v hudebních směrech, která žáky učí hudební toleranci.

Co se týče aspektu hodnocení, kde se mé výsledky shodují s výroky odborníků (Crha, 2010; Daniel, 1992), je pozoruhodné, že se v hudební výchově příliš známkou nehodnotí kvalita výkonu ve zpěvu či jiné aktivní hudební produkci. Pokud už učitelka známkuje, je to většinou za společné úsilí žáků písničku hezky zazpívat a nebo z ověřování dosavadních hudebně-teoretických znalostí.

Začlenění tělesné výchovy do vzdělávacího programu je důležité a nezbytné. V souladu s mými výsledky, že v hodinách TV pedagogové vnímají jejich zdravotní aspekt, jsou články (Pikartová, 2018), které se snaží vyobrazit důležitost získání návyku v dětství k jakékoliv pohybové a sportovní činnosti. Šteflová (Pikartová, 2018) dodává, že tělesná aktivita dětí je jeden z hlavních preventivních faktorů, které ovlivňují jejich budoucí zdravý životní styl, a proto by se v hodinách mělo dbát nejen na maximálním zapojením žáků, ale i učitelů, od kterých mohou pozitivní vztah k pohybu „odkoukat“. V mnoha pedagogických publikacích se mluví o pojmu tzv. učení se nápodobou, které je právě v hodinách TV více než doslovné. Žáci, které vede aktivní učitel, jsou schopni si pohybové dovednosti mnohem dříve a snadněji osvojit. Základní vzorec pro osvojení se odvíjí od ukázky učitele (případně spolužáka), podle které žák nový pohyb napodobuje, proto je nezbytné, aby učitel byl znalý, uměl pohyb předvést (naznačit), vysvětlit a následně u žáků zkontrolovat a opravit. Díky tomu si dítě fixuje správný a zdravý návyk k pohybu (Dvořáková, Engelthalerová, & kol., 2017).

V souvislosti s učebními postupy v TV je podstatná hlavně na 1. stupni ZŠ metoda hry. Nejen v domácích (Vorálková & Perič, 2019) ale i zahraničních studií (Alderman, 2019) nacházíme soulad v tom, že hra je pro děti ideálním prostředkem, jak se novou dovednost naučit. Autoři zmiňují, že je velmi důležité hru aplikovat záměrně

(stanovit si cíl) nikoliv jen jako zábavu. Přínos hry pak může být vícečetný: učí žáky dovednost zajímavou metodou, podněcuje k výkonu a rozvíjí morálně-volní vlastnosti.

Přístup pedagogů k hodinám TV v mém výzkumu byl specifický důrazem na dodržování pravidel, to zdůrazňuje např. i Bronikowski, 2010. Žák se skrze průběh hodiny a pohybové aktivity učí dodržovat jisté zásady, respektovat normy a plnit konkrétní požadavky pro daný sportovní výkon, což utváří nejen jeho hodnotový a morální žebříček, ale také ho začleňuje do společenských aktivit. Dává mu možnost si vyzkoušet různé druhy rolí, kde si může pravidla vyzkoušet a ověřit v bezpečném prostředí.

Důležitou otázkou v hodinách TV je způsob hodnocení (Suchomel, 2004). Stejně jako z mých výsledků vychází, že nejčastějším typem hodnocení je hodnocení dobře provedeného výkonu (tedy pokud se to žákovi povedlo, je ohodnocen známkou, pokud si dovednost ještě neosvojil, hodnocení učitel odkládá). Vedle toho se ještě užívá hodnocení podle tabulek. Odborníci doporučují (v případě hodnocení výkonu dle tabulek), že by učitelé měli klasifikovat, až když se prvek naučí většina žáků ve třídě. Říkají, že by tabulky neměly být pro žáky stresujícím faktorem, ale že by je měly povzbudit k lepšímu výkonu, což je v souladu s mým pozorováním. I učitelky, které hodnotily výkon známkou (dle tabulky), hodnotily převážně to, co se již dařilo. Dávaly dětem čas a prostor se cvik v klidu naučit, dle svých možností.

V mém výzkumu se mimo kategorie ještě vyčlenily dva typy přístupů učitelek ke vzdělávání v umění a sportu. O shodných přístupech se píše např. v odborném časopise *Kultura, umění a výchova* (2019), kde se autoři zmiňují o tzv. tradičním a participačním přístupu. Tradičnímu pojetí odpovídá mnou popsáný „nezaujatý“ přístup, který podobně charakterizují jako styl, při kterém učitel obsah vzdělávání uchopuje zcela. Je čistě na něm (respektive na vzdělávacím plánu), co se žáci naučí. Výuka probíhá dle standardních osnov. Hlavním hybatelem procesu je autorita učitele, dodržení osnov a splnění všech dílčích úkolů. Žáci jsou za svůj výkon běžně hodnoceni známkou, která se opírá o tabulkové vymezení. Výhodu odborníci vidí v tom, že učitel má jasnou strukturu toho, co má předat a poměrně snadný manuál pro hodnocení uměleckého a sportovního výkonu (částečně zde odpadá učitelova subjektivita). Oproti tomu Jurečková-Mališová (2019) vymezuje novější přístup participační, který odpovídá druhému přístupu z mého výzkumu („přístupu zaujatého“). Podobnost shledávám především v tom, že díky tomuto přístupu, je hlavním hybatelem procesu žákův zájem,

jeho progres a význam esteticko-praktických aktivit. Žák se pod takovýmto účastnickým vedením dostává do přímého kontaktu se svobodou poznávat, tvořit a volit. Má možnost si aktivity zpracovat dle svého i na úkor nezdaru. Učitel k tomu přistupuje otevřeně a nechává žáka objevovat bez omezení tak, aby jeho poznání bylo do hloubky a žák tak slepě nepřijímal již hotové. Smyslem takového přístupu je, aby se žák na všem podílel tím spíš, když se jedná o prožitkové předměty, kde má žák hledat své možnosti, experimentovat a prosazovat subjektivitu. Učitel s tímto přístupem může velmi snadno vzbudit zájem o aktivity a vytvořit pro své žáky tolik potřebný bezpečný prostor, jak uvádí ve shodě i Alderman (2019).

## ZÁVĚR

Cílem této práce bylo objasnit kvality vybraných výchov ve vzdělávání žáků na 1. stupni ZŠ a zároveň nalézt jaký výchovný a terapeutický přínos tyto výchovy mají. Úkolem výzkumu bylo mapovat a popsat zkušenosti pedagogů 1. stupně ZŠ s výukou výtvarné, hudební a tělesné výchovy a rovněž zjistit, jaké výchovné a terapeutické prvky hodiny obsahují a do jaké míry je paní učitelky ve výuce zařazují.

Na základě nashromážděných informací lze umělecko-praktické výchovy chápat jako výchovy nenahraditelné, které mohou příznivě ovlivnit vývoj dítěte, jeho prospívání, začlenění do kolektivu a i jeho budoucí vztah k umění, kultuře a pohybu. To, jaký vliv může mít vybraná výchova, je způsobeno mírou příznivého prostředí, na kterém se podílí nejen zájem o umění a sport z řad žáků i učitelů a obsah vyučovací jednotky, ale i učitelův lidský přístup, třídní klima a aktuální stav žáků.

Z údajů šetření lze pojímat výuku výchov jako prostor, kde žáci mohou nalézat sami sebe a rozvíjet své umělecko-praktické schopnosti a dovednosti. Hlavní podstatu přínosu výtvarné výchovy lze vidět v jejím vlivu na psychiku jedince, ve zvyšování celkové pozorovací schopnosti a citlivosti dítěte a v prostoru pro sebepoznání a sebevyjádření. Hudební výchovu lze vnímat z hlediska pozitivního vlivu jako předmět, který mimo jiné příznivě působí na atmosféru a třídní kolektiv, navozuje u dětí bezprostřední radost a uvolnění a učí děti mladšího školního věku pomocí hudebních aktivit vypořádat se s paletou emocí. Tělesná výchova nese potenciál ve smyslu prevence zdraví, návyku k jakékoliv pohybové činnosti a budování hodnot a norem - být schopen se začlenit do společnosti a dodržovat určitá pravidla.

Ze získaných informací je důležité zmínit pojetí výuky výchov samotným učitelem. Každý učitel k výuce přistupuje jedinečně, což je ovlivněno jeho vztahem k umění, sportu a dětem, k aktuálním potřebám třídy, ke splnění požadavků vzdělávacích plánů, k hodnocení a k jednotlivým předmětům. Dle míry osobního vztahu k předmětu učitel k výuce přistupuje jako pedagog, který je aktivitami více či méně zaujat. Učitelův zájem může velmi ovlivnit vztah k dané činnosti u svých žáků. Aktivitu učitele a jeho chuť tvořit s dětmi lze chápat jako jedno z nejvýraznějších motivačních hledisek právě v předmětech, které mohou mít volnější strukturu a kde mohou žáci svobodně a v bezpečí objevovat a tvořit.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

1. Alderman, B. L. (7. Duben 2019). *Enhancing Motivation in Physical Education*. Načteno z ResearchGate: [https://www.researchgate.net/publication/233570980\\_Enhancing\\_Motivation\\_in\\_Physical\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/233570980_Enhancing_Motivation_in_Physical_Education)
2. Bečvářová, I. (2015). *Výtvarná dramatika v pedagogické praxi: Netradiční činnosti pro předškolní a školní věk*. Praha: Portál.
3. Berdychová, J. a. (1978). *Tělesná výchova pro studující učitelství základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha.
4. Bronikowski, M. (2010). *Physical Education teaching and learning*. Poznań: Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu.
5. Čábalová, D. (2011). *Pedagogika*. Praha: Grada.
6. Crha, B. (2010). *Musica viva in schola XXII*. Načteno z Sborník prací pedagogické univerzity Masarykovy univerzity-Řada hudebně výchovná: [http://www.ped.muni.cz/wmus/studium/sborniky/musica\\_viva\\_in\\_schola\\_xxii.pdf#page=6](http://www.ped.muni.cz/wmus/studium/sborniky/musica_viva_in_schola_xxii.pdf#page=6)
7. Daniel, L. (1992). *Metodika hudební výchovy*. Ostrava: Montanex.
8. Dannhoferová, J. (2012). *Velká kniha barev*. Brno: Computer Press.
9. Dvořáková, H., Engelthalerová, Z., & kol., a. (2017). *Tělesná výchova na prvním stupni základní školy*. Praha: Karolinum .
10. Fejtek, J., & Mazurovová, Z. (1990). *Předsportovní příprava*. Praha: OLYMPIA.
11. Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
12. Gerlichová, M. (2014). *Muzikoterapie v praxi: Příběhy muzikoterapeutických cest*. Praha: Grada Publishing.
13. Grecmanová, H., Holoušová, D., & Urbanovská, E. (2002). *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex.
14. Hádlíková, B. (14. Duben 2019). *Využití arteterapeutických technik k harmonizaci osobnosti dětí v mateřské škole*. Načteno z Metodický portál RVP: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/623/VYUZITI-ARTETERAPEUTICKYCH-TECHNIK-K-HARMONIZACI-OSOBNOSTI-DETI-V-MATERSKE-SKOLE.html/>



15. Hájek, B., Hofbauer, B., & Pávková, J. (2008). *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál.
16. Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
17. Hazuková, H., & Šamšula, P. (1982). *Didaktika výtvarné výchovy II*. Praha: Univerzita Karlova.
18. Jeřábek, J., & Tupý, J. (Březen 2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Získáno 12. Červenec 2018, z Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: <http://www.msmt.cz/file/43792/>
19. Jurečková-Mališová, V. (13. 4 2019). Participace ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova*, stránky [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo). Načteno z *Kultura, umění a výchova*: [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=5&clanek=26&fb\\_comment\\_id=244027282429067\\_840569](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=5&clanek=26&fb_comment_id=244027282429067_840569)
20. Kantor, J., Lipský, M., & Weber, J. (2009). *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada.
21. Kohout, K. (2010). *Základy obecné pedagogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
22. Kulhánková, E. (2010). *Hudebně pohybová výchova*. Praha: Portál.
23. Kulka, J. (2008). *Psychologie umění*. Grada.
24. Liebmann, M. (2005). *Skupinová arteterapie*. Praha: Portál.
25. Pikartová, T. (7. Srpen 2018). *Alena Šteřlová: Rozhýbejme společně české děti*. Načteno z Týdeník školství: <http://www.tydenik-skolstvi.cz/>
26. Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
27. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
28. Sedlák, F. (1985). *Didaktika hudební výchovy I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, N.P.
29. Šímanovský, Z. (2007). *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, s. r. o.
30. Stejskalová, M. (2012). *Psychoterapie uměním*. Praha: Stejskalová Marina-Pressto Publishing.
31. Suchomel, A. (2004). Hodnocení tělesné zdatnosti ve školní tělesné výchově. *Tělesná výchova a sport mládeže*, stránky 2-7.

32. Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
33. Svobodová, J., & Šmahelová, B. (2007). *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD s.r.o.
34. Synek, J. (2004). *Didaktika hudební výchovy I*. Olomouc: Vydavatelství UP .
35. Vágnerová, M. (2017). *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o.
36. Valachová, D. (2012). *Didaktika výtvarnej výchovy v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: Universita Komenského v Bratislave.
37. Vorálková, J., & Perič, T. (7. Duben 2019). *Pohybové hry jako metoda nácviku gymnastických dovedností* . Načteno z Research Gate: [https://www.researchgate.net/publication/322608520\\_Pohybove\\_hry\\_jako\\_meto\\_da\\_nacviku\\_gymnastickykh\\_dovednosti\\_ve\\_skolni\\_telesne\\_vychove](https://www.researchgate.net/publication/322608520_Pohybove_hry_jako_meto_da_nacviku_gymnastickykh_dovednosti_ve_skolni_telesne_vychove)
38. Vymětal, J., Balcar, K., Durecová, K., Hájek, K., Hanušová, I., Humhal, K., . . . Vavrda, V. (2004). *Obecná psychoterapie*. Praha: Grada.
39. Weinberg, R. S. (2014). *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. Champaign: Human Kinetics.
40. Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada Publishing.

## SEZNAM TABULEK

<b>Tabulka 1:</b> Vzdělávací obsah výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ ( <i>Jeřábek &amp; Tupy, 2017</i> ) .....	18
<b>Tabulka 2</b> Arteterapeutičtí činitelé vyskytující se v hudební výchově ( <i>Stejskalová, 2012; Valachová, 2012</i> ).....	22
<b>Tabulka 3</b> Vzdělávací obsah hudební výchovy na 1. stupni ZŠ ( <i>Jeřábek &amp; Tupy, 2017</i> ) .....	23
<b>Tabulka 4</b> Muzikoterapeutičtí činitelé vyskytující se v hudební výchově ( <i>Kantor, Lipský, &amp; Weber, 2009</i> ) .....	29
<b>Tabulka 5</b> Vzdělávací obsah tělesní výchovy ( <i>Jeřábek &amp; Tupy, 2017</i> ) .....	31
<b>Tabulka 6</b> Činitelé pohybové terapie vyskytující se v tělesné výchově ( <i>Stejskalová, 2012; Valachová, 2012</i> ).....	36
<b>Tabulka 7</b> Charakteristika výzkumného vzorku .....	40
<b>Tabulka 8</b> Hlavní aspekty v hodinách VV .....	62
<b>Tabulka 9</b> Hlavní aspekty v hodinách HV .....	63
<b>Tabulka 10</b> Hlavní aspekty v hodinách TV .....	64

## SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha 1: **Podklad pro polostrukturovaný rozhovor**
- Příloha 2: **Přepis záznamu z pozorování v hodině**
- Příloha 3: **Nejvýraznější kategorie s vyskytujícími se kódy**
- Příloha 4: **Informovaný souhlas**

## Příloha 1

### Podklad pro polostrukturovaný rozhovor

- Užíváte nějaké relaxační metody v hodině HV? VV? TV?
- Jakou důležitost dáváte hodinám TV, HV a VV?
- Jakou strukturu (bez ohledu na metodická doporučení) volíte pro jednotlivé výchovy?
- Co je pro Vás vodítkem k sestavení náplně jednotlivých hodin (kromě splnění požadavků ŠVP)?
- Jaké složky by podle Vás měla obsahovat běžná hodina těchto vybraných předmětů?
- Existuje nějaký prvek, který byste nikdy z těchto hodin nechtěla vypustit jen kvůli tomu, že na to nezbyl čas? Z jakého důvodu?
- Jakým způsobem se snažíte žáka pro práci v těchto hodinách motivovat?  
Je z Vašeho pohledu motivace k práci- k aktivitě nezbytná?
- Jak vnímáte hodnocení v těchto předmětech?
- Jaký vliv podle Vás mohou mít předměty s uměleckým zaměřením na  
a) prospívání žáků    b) třídní klima    c) vývoj jedince?
- Jaké máte vlastní zážitky z těchto hodin, když jste byla sama žákyní?
- Jaké cíle si ve výchovách dáváte?
- Jaký přínos podle Vás mají dané hodiny pro žáky 1. st. ZŠ?
- Vybavujete si nějaký významný zážitek s dětmi, který změnil Váš názor na věc/přístup...?
- Potýkáte se s nějakými problémy v hodinách?

## Příloha 2

### **Přepis záznamu z pozorování v hodině**

Předmět: Výtvarná výchova- 2 vyučovací hodiny

Učitel:Renata

---

Uč.:Krásný den, děti. Posad'te se.

Žáci: Dobrý den, paní učitelko. Co dnes budeme dělat? Co si máme připravit?

Uč.: Andulko, napiš na tabuli, co si máte připravit: čtvrtku, štětec, tempéry a vodu. Děkuji, Aničko, posad' se. Teď vám dám 30 vteřin, abyste si vše mohli hezky nachystat, a já zatím pustím data projektor, abych vám mohla promítnout, co budeme dělat.

Komentář: Paní učitelka zběžně proběhne třídu, aby zkontrolovala nachystané pomůcky.

Uč.: Dneska si zahrajeme na opravdového malíře. Vyzkoušíme si tvorbu pravého malíře, a jakou mohl mít náladu, když tvořil toto vybrané dílo. Představím vám velice slavného malíře van Gogha. Nejslavnější dílo od něj jsou Slunečnice a my si je dnes zkusíme namalovat. Ještě než se do toho ale pustíme, tak bych se vás ráda zeptala na to, co o slunečnicích vlastně víte?

Žáci: Je to kytka, která roste na poli. Jmenuje se tak, protože se otáčí za sluníčkem. Má v sobě zrníčka, která můžeme jíst.

Uč.: Kdo z vás už ochutnal slunečnicové semínko?

Komentář: Zhruba polovina dětí se hlásí a několik dětí se nakloní ke svému sousedovi a něco zaujatě vypráví. Paní učitelka dá každému žákovi pár zrníček na ochutnání. Někdo říká, že mu chutná, jiný že je jí pravidelně a další že je dává papouškům / zvířátkům.

Uč.: Co ještě dalšího víte o slunečnicích?

Žáci: Je to velká kytka. Můžeme ji mít i na zahradě. Roste v létě. Vyrábí se z ní olej.

Uč.: Jak na vás tato květina působí? Jakou náladu ve vás vyvolává?

Žáci: Příjemnou náladu. Je to sluníčková kytka. Vyvolává teplo a radost. Je to silná kytka, vyvolává sílu, je mohutná a nedá se jen tak něčím sejmout. Jak roste na poli, kde jich je hodně, tak působí trochu jako taková armáda.

Uč.: Trháte si někdy slunečnice?

Žáci: To není úplně kytka k trhání. Jen občas do vázy. Moc se v květinářství neprodává. Lidé si ji vysazují na své zahrádky k plotům, kde jim dělá radost.

Uč.: Tak teď se podívejte na obraz van Gogha. Jak myslíte, že je udělaný? Čím byl namalovaný? V jakých barvách- převládají teplé nebo bílé barvy?

Komentář: Žáci společně rozebírají, že byl obraz namalován olejovými barvami a že temperami to zle celkem dobře nehradit.

Žáci: Barvy jsou tam žlutá, zelená, hnědá.

Uč.: Ano a to jsou všechno teplé barvy. Teplé a hřejivé barvy, které by měly na mysl působit vesměs pozitivně.

Komentář: P.uč. ukazuje žákům, že každý autor se na obrazy nějak podepisuje. To žáky velmi zaujalo a začali si obraz detailněji prohlížet. P.uč. zdůraznila, že je důležité věci prohlížet pečlivěji právě kvůli tomu, aby nám nic podstatného neuniklo (např. podpis). Paní učitelka pak na tabuli promítá další obrazy od van Gogha a žáci s velkým zaujetím pečlivě každý obraz prohlídí (všímají si barev, tahů a hledají podpis).

Komentář: Po úvodu následuje samostatná práce žáků na rámu, slunečnicích a schovaném podpisu.

Uč.: Pustíme se tedy do práce. Začněte rámem obrazu. Všimněte si předlohy. Je to starší obraz a má k tomu tedy i starší rám (těžký, zlatý, bohatý). Zkuste si představit a navrhnout také nějaký takový.

Jedna žákyně: Na mě působí takový rám těžce, mohla bych si ho udělat trochu jednodušší?

Uč.: Ano, pokud se Ti takový rám nelíbí, můžeš si to upravit dle sebe.

Žáci: Pustíte nám k tomu zase nějakou hudbu?

Uč.: Ano, jakou byste si přáli?

Komentář: Žáci navrhuji různé písničky a tak paní učitelka navrhne ke slunečnicím něco přírodního, relaxačního a žáci s tím souhlasí a pouštějí se do práce. Během práce paní učitelka prochází mezi dětmi, kontroluje, radí s dílčími kroky.

Uč.: Vidím, že již všichni mají práci dokončenou. Poprosím vás, abyste si uklidili svá místa a přinesli své obrázky dozadu na koberec. Kdo má hotovo, může pomoci ostatním s úklidem, ať si stihneme prohlédnout všechny vaše díla. Výborně. Udělejte kroužek kolem obrazů a pojďme postupně najít všechny podpisy a přiřadit tak díla k jejich autorům.

Komentář: Žáci si obrázky svých spolužáků pečlivě prohlídí, aby našli alespoň nějaký podpis. Jsou z hledání nadšené. Tato aktivita je velice zaujala (už v úvodní části).

Uč.: Teď když víme, komu obrazy patří, tak se pojd'me na chvílku zastavit a prohlédnout si je v klidu a tichosti. Dokážete vybrat obrazy, které na nás působí pozitivně-dobře? Který byste si třeba vybrali domů, aby vám přinášel radost?

Komentář: Děti navzájem hodnotí a hledají pro ně nejzdařilejší díla. Hodnotí i ponuřejší díla, označují obrazy dle sytosti barev. Rozebírají jednotlivé obrazy. Proč jeden působí „lépe“ než druhý. Že to způsobuje sytost, odstín, rozložení v prostoru čtvrtky. Radí si navzájem, co třeba příště spolužák může zkusit udělat, aby obraz nepůsobil temně. Jeden žák udělal pozadí obrazu velmi tmavé. A protože nenechal pozadí řádně proschnout a příliš brzy do toho zakomponoval slunečnice, tak se stalo to, že v pozadí úplně zanikly. Žák z toho byl poměrně zklamaný, ale děti ho v tom nenechaly. Řekly mu, že se nic neděje, že si to přece právě ve škole ve výtvarce může vyzkoušet, aby příště věděl, že musí chvílku počkat. Děti se ho pak snažily pochválit za rám, který se mu povedl-měl ho bohatě vykreslený. Což žáka potěšilo a přijal „kritiku“ pozitivně a sám uznal, že spěchal.

Obrazy paní učitelka nakonec obrazy vyvěsila na chodbu školy, kde i jiní žáci se zastavovali nad díly a hledali autory.

## Příloha 3

### Nejvýraznější kategorie s vyskytujícími se kódy

1. Odborné znalosti a vědomosti: povědomí, zvědavost, výklad, fakta
2. Rozvoj osobních zkušeností a preferencí: nová zkušenost, poznávání všemi smysly, smysl aktivit, budování hodnot, zájem, nezájem, trpělivost
3. Samostatnost a svoboda: tvořivě, pokyn, aktivita, zodpovědnost, disciplína, individuální prostor, způsob zpracování, výběr
4. Mezilidské vztahy: volný dialog dětí, brainstorming, pomáhat druhým, ohled, míra socializace, role žáka, role spolužáka, role kamaráda
5. Budování klimatu třídy: vytváření pozitivního prostoru, bezpečné prostředí, tým, osobnost učitele, rituál
6. Motivace: žákova, učitelova, slovem, příběhem, hudba, obraz, cíl, vnitřní pohnutka, výhružka, zájem učitele
7. Hodnocení: pochvala, trest, kritika, ocenění, úspěch, zpětná vazba, porovnávání
8. Emoční rovina: radost, stres, pocit jistoty-nejistoty, nespokojenost, překvapení
9. Zdraví: prevence, prostředí, cvik



## Příloha 4

### INFORMOVANÝ SOUHLAS

týkající se výzkumného projektu diplomové práce

#### **Výchovný a terapeutický potenciál tělesné, výtvarné a hudební výchovy očima pedagogů prvního stupně ZŠ**

Byl/a jste osloven/a za účelem spolupráce při získávání dat a informací pro kvalitativní výzkum k diplomové práci Ivety Melicharové. Výzkum probíhá v rámci magisterského studia na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích pod vedením Mgr. Zdeňky Bajgarové, Ph.D.

Žádám Vás o souhlas s poskytováním výzkumného materiálu pro výzkumný projekt ve formě audio nahrávky rozhovoru a částečného audio záznamu z pozorování v hodinách TV, VV a HV.

Vaše odpovědi jsou důvěrné, určené pouze pro potřeby tohoto výzkumného projektu. Vaše názory budou v projektu brány dle Vaší individuální zkušenosti. Rozhovor bude nahráván na diktafon a posléze zpracován s dalšími sesbíranými daty do textové podoby. Nahrávky a poznámky z pozorování budou po ukončení projektu zničeny. Každé pozorování z hodiny bude podpořeno Vaším komentářem. Na kteroukoliv otázku můžete odmítnout odpovědět a kdykoliv v průběhu rozhovoru můžete dialog ukončit. Ukončení rozhovoru a vystoupení z projektu pro Vás nebude mít žádné negativní důsledky. Vaše účast na projektu je dobrovolná a nenese pro Vás žádná rizika.

Souhlasím s poskytnutím rozhovoru a záznamů z vybraných hodin Ivetě Melicharové pro účely výše popsaného výzkumného projektu.

V .....

Dne .....

Jméno respondenta/respondentky:

Jméno řešitelky projektu:

Podpis:

Podpis