

# Mezioborová integrace v hudební výchově na 1. stupni základní školy

Miroslava Soukalová

---

Diplomová práce  
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Miroslava Soukalová
Osobní číslo:	H18700
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Mezioborová integrace v hudební výchově na 1. stupni základní školy

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o integraci v primárním vzdělávání.

Vymezení terminologie a teoretických východisek zaměřených na mezipředmětové vazby v hudební výchově na 1. stupni základní školy.

Příprava metodologie výzkumu, stanovení výzkumného problému a cíle výzkumu.

Realizace výzkumu prostřednictvím dotazníkového šetření a polostrukturovaného rozhovoru s učiteli hudební výchovy na 1. stupni základní školy.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

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

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

**Seznam doporučené literatury:**

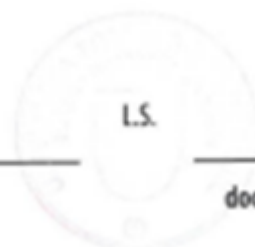
- Bautista, A., Tan, L. S., Ponrasamy, L. D., & Yau, X. (2015). Curriculum integration in arts education: connecting multiple art forms through the idea of 'space'. *Journal of Curriculum Studies*, 48(5), 610–629.
- Černá, M. (2016). Implementace hudební výchovy do dalších vzdělávacích oblastí na 1. stupni ZŠ. *Teoretické reflexe hudební výchovy*, 12(2), 1–8.
- Fraser, D. (2013). Curriculum Integration. In D. Fraser, V. Aitken, & B. Whyte. *Connecting Curriculum, Linking Learning* (s. 18–33). New Zealand: NZCER.
- Homone, A. I. (2021). Interdisciplinary aspects in organizing the Music Education lessons. *Artes. Journal of Musicology*, 24(1), 252–261.
- Starý, K., & Rusek, M. (2019). *Rozvoj mezipředmětových vztahů ve škole. Metodický materiál pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova.

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

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

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



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

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a).  
V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 11. 4. 2023

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce se zabývá mezioborovou integrací v hudební výchově na 1. stupni základní školy. Práce je teoreticko-empirického charakteru, první část se věnuje teoretickému ukotvení základních pojmů a východisek problematiky. V empirické části je představen výzkum, jehož cílem bylo zjistit, jak učitelé uplatňují mezioborovou integraci v hudební výchově na 1. stupni základní školy. Data byla získána prostřednictvím dotazníku a strukturovaného rozhovoru. Výzkumný soubor dotazníkového šetření tvořilo 342 učitelů 1. stupně základních škol České republiky, z toho 10 učitelů participovalo na rozhovoru. Bylo zjištěno časté využití mezioborové integrace v hudební výchově na 1. stupni základní školy, především v propojení s českým jazykem. Učitelé s délkou praxe nad 10 let integrují jiné předměty do hudební výchovy častěji a využívají více konstruktivistické organizační formy. Mezioborová integrace je učiteli hodnocena pozitivně a převažují benefity. Hlavním problémem je nedostatek času mimo další úskalí, která brání koordinovanému využívání tohoto přístupu. Výsledky práce jsou v závěru diskutovány a porovnány se zjištěními dalších studií.

**Klíčová slova:** mezioborová integrace, mezipředmětové vztahy, integrovaná výuka

## **ABSTRACT**

This thesis deals with interdisciplinary integration in music education in primary school. It is both theoretical and empirical in nature. The first part is devoted to the theoretical anchoring of the basic concepts and background of the issue. The empirical part presents research focused on methods teachers use for interdisciplinary integration in primary school music education. The research sample consists of 342 Czech primary school teachers, out of which 10 participated in the interview. The data were collected through a questionnaire and a structured interview. The frequent use of interdisciplinary integration in music education in primary school was found, especially in connection with the Czech language. Teachers with more than ten years of experience exhibited integration of other subjects into music education more frequently and used more constructivist organizational forms. Interdisciplinary integration is evaluated positively by teachers, and its benefits prevail. However, the main challenge to its implementation is the lack of time. The results of the thesis are discussed in conclusion and compared with the findings of other studies.

**Keywords:** interdisciplinary integration, intersubject relations, integrated teaching

## **Poděkování**

Mé srdečné poděkování patří především vedoucí diplomové práce, paní Mgr. Libuši Jelénkové, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady a připomínky a také za trpělivost při zpracování diplomové práce.

Upřímné poděkování patří také panu Ing. Tomáši Urbánkovi, Ph.D. za pomoc a konzultace k vyhodnocení výzkumu.

Také bych chtěla poděkovat všem učitelům, kteří se zapojili do výzkumu, bez nichž by výzkum nebylo možné zrealizovat.

## **Citát**

„Vše, co má vztahy, vyučovat ve vztazích.“

J. A. Komenský

## **Prohlášení**

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

## OBSAH

ÚVOD.....	10
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>12</b>
<b>1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ PROBLEMATIKY.....</b>	<b>13</b>
1.1 INTEGRACE.....	13
1.2 INTEGROVANÉ KURIKULUM.....	15
1.3 INTEGROVANÁ VÝUKA .....	17
<b>2 VÝCHODISKA MEZIOBOROVÉ INTEGRACE .....</b>	<b>20</b>
2.1 IDEA MEZIOBOROVÉ INTEGRACE .....	20
2.2 MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY .....	20
2.3 INTERDISCIPLINARITA .....	21
2.4 UČITEL JAKO KLÍČOVÁ OSOBA V MEZIOBOROVÉ VÝUCE.....	22
2.4.1 Příprava učitelů pro mezioborovou integraci .....	23
2.5 PŘÍNOS MEZIOBOROVÉ INTEGRACE.....	24
2.6 ÚSKALÍ MEZIOBOROVÉ INTEGRACE .....	26
2.7 MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY V ONLINE PROSTŘEDÍ VÝUKY .....	29
<b>3 ORGANIZAČNÍ FORMY VHODNÉ PRO UPLATNĚNÍ MEZIOBOROVÉ INTEGRACE.....</b>	<b>31</b>
3.1 PROJEKTOVÁ VÝUKA.....	31
3.2 INTEGROVANÁ TEMATICKÁ VÝUKA.....	32
3.3 BADATELSKY ORIENTOVANÁ VÝUKA .....	33
3.4 PROBLÉMOVÉ VYUČOVÁNÍ .....	33
3.5 SKUPINOVÁ VÝUKA.....	34
3.6 KOOPERATIVNÍ VÝUKA .....	34
3.7 INDIVIDUALIZOVANÁ VÝUKA .....	35
<b>4 VÝCHODISKA MEZIOBOROVÉ INTEGRACE V PŘEDMĚTU HUDEBNÍ VÝCHOVA.....</b>	<b>36</b>
<b>5 PŘEHLED VÝZKUMŮ K DANÉ PROBLEMATICE .....</b>	<b>40</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>42</b>
<b>6 METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>	<b>43</b>
6.1 CÍLE VÝZKUMU, VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY .....	43
6.2 METODY VÝZKUMU A JEJICH CHARAKTERISTIKA .....	44
6.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR A JEHO CHARAKTERISTIKA .....	47
6.3.1 Etika výzkumu .....	48
<b>7 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE.....</b>	<b>49</b>
7.1 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ A JEJICH INTERPRETACE .....	49



7.2	OVĚŘENÍ HYPOTÉZ .....	72
7.3	VÝSLEDKY ROZHOVORŮ.....	76
<b>8</b>	<b>ZÁVĚREČNÁ DISKUZE.....</b>	<b>85</b>
8.1	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	91
8.2	LIMITY VÝZKUMU .....	93
<b>9</b>	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>94</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>95</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>101</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>102</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>103</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>105</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>106</b>
	<b>PŘÍLOHA P I: UKÁZKA DOTAZNÍKU .....</b>	<b>107</b>
	<b>PŘÍLOHA P II: UKÁZKA NÁVRHU OTÁZEK ROZŠIŘUJÍCÍ DOTAZNÍKOVOU POLOŽKU Č. 4 .....</b>	<b>112</b>
	<b>PŘÍLOHA P III: UKÁZKA TRANSKRIPCE STRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU .....</b>	<b>113</b>

## ÚVOD

Téma diplomové práce se zabývá mezioborovou integrací v hudební výchově na 1. stupni základní školy. Důležitost této problematiky je velmi aktuálním tématem, neboť reaguje na svět, který je složen ze vzájemně se prolínajících prvků. Tomu by měl odpovídat přístup ke vzdělávání na základní škole. Žáci by si měli utvářet poznání, které se skládá ze vzájemně propojených informací různých oborů. Tím získají komplexní pohled na skutečnosti, se kterými se budou dennodenně ve svém životě setkávat. Předmětem našeho zájmu je hudební výchova, která nabízí mnoho možností pro mezioborovou integraci.

Diplomová práce je teoreticko-empirického charakteru. Teoretická část nabízí informační ukotvení problematiky. První kapitola se věnuje vymezení základních pojmů, které jsou pro pochopení práce stěžejní. Popsána je integrace, integrované kurikulum a integrovaná výuka. Druhá kapitola rozebírá východiska mezioborové integrace. Zde je představena idea mezioborové integrace, vymezeny jsou mezipředmětové vztahy a interdisciplinarita. Prostor je věnován také učitelům jakožto klíčovému aktéru v mezioborové výuce. Součástí je zamyšlení nad přípravou učitelů pro výuku založenou na mezioborové integraci. Následně je rozebrán přínos a úskalí mezioborové integrace, které jsou s její implementací do výuky spjaté. Kapitulu zakončuje popsání mezipředmětových vztahů v online prostředí výuky ve vztahu k hudební výchově v době distanční výuky v době pandemie covid-19 a k jejím možnostem využití prostřednictvím digitálních technologií. Třetí kapitola pojednává o organizačních formách vhodných pro uplatnění mezioborové integrace. Popsána je projektová výuka, integrovaná tematická výuka, badatelsky orientovaná výuka, problémové vyučování, skupinová výuka, kooperativní výuka a individualizovaná výuka. Čtvrtá kapitola rozebírá východiska integrace v hudební výchově, na kterou se v naší práci orientujeme. Ta je teoreticky vymezena, dále je popsána cesta od tradičního pohledu na hudební výchovu k současnému integrativnímu pojetí. Následně jsou rozebírány možnosti integrace v hudební výchově, součástí kterých jsou představeny příklady jejího využití v propojení s dalšími školními předměty. Pátá kapitola poskytuje přehled vybraných výzkumů problematiky, které slouží k závěrečnému srovnání našich výzkumných zjištění.

Praktická část se věnuje kvantitativnímu výzkumu s cílem zjistit, jak učitelé uplatňují mezioborovou integraci v hudební výchově na 1. stupni ZŠ. K zodpovězení výzkumných otázek bylo využito dotazníkového šetření doplněného o strukturovaný rozhovor s učiteli 1. stupně ZŠ.

Výzkumná část je v prvním celku zaměřena na objasnění metodologie výzkumu, popis výzkumných metod, charakteristiku výzkumného vzorku a jeho výběr. Druhá část celku zpracovává a interpretuje výsledky výzkumného šetření, které následně porovnává s poznatky a výzkumy uvedenými v teoretické části práce. Závěrem je na základě zjištěných údajů navrženo doporučení pro praxi spolu s diskuzí limitů práce.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ PROBLEMATIKY

Ústředním pojmem diplomové práce je mezioborová integrace. Tu chápeme jako integraci vyučovacích předmětů (obsahů předmětů), tedy jako „spojování předmětů blízkých svým obsahem nebo podstatnou částí obsahů.“ (Kolář, Raudenská, Rymešová, Šikulová, & Vališová, 2012, s. 154)

Pro pochopení tématu diplomové práce je důležité uvést související pojmy, které jsou v práci dále používány. Popsány budou pojmy integrace, integrované kurikulum a integrovaná výuka. Přidruženými termíny, které se vyskytují v této práci, jsou interdisciplinarita, interdisciplinární témata a mezipředmětové (interdisciplinární) vztahy, které se vztahují ke konceptu integrace v jeho pedagogickém kontextu.

Všechny uvedené pojmy se vyznačují kombinací různých předmětů při vzdělávání, propojováním obsahu jednotlivých předmětů, tematickou výukou jako primárním způsobem organizace výuky a variabilními organizačními formami výuky. (Lake, 1994, podle Korvas & Cacek, 2009) Tyto aspekty jsou podmínkou mezioborové integrace.

### 1.1 Integrace

„Vše, co má vztahy, vyučovat ve vztazích.“ - J. A. Komenský (Rakoušová, 2008, s. 96)

Již v minulosti J. A. Komenský zdůrazňoval důležitost integrace, která se v oblasti vzdělávání vyskytuje v různých spojeních, jako je mezioborová (mezipředmětová) integrace, integrovaná výuka, integrované vyučování, integrovaná tematická výuka a integrované kurikulum. Uvedeme si vybraná pojetí integrace od různých autorů.

Dle Rakoušové (2008, s. 15) má integrace obecně význam jako „scelení, ucelení, či úplnost“. Podobně můžeme integraci vnímat dle Hesové (2011) jako „propojování, sjednocování, spojování, zapojení, začlenění či zařazení“. Tímto spojováním vzniká vyšší celek. (Kolář, et al., 2012) Integrace tedy představuje opak separace a izolace. (Rakoušová, 2008)

Podrobněji Rakoušová (2008, s. 15) vysvětluje význam integrace v pedagogice jako „vzájemné pronikání a spojování obsahu předmětů vytvořených z reálných věd v nový funkční celek a těsnější vzdělávací obsah, přičemž tento integrovaný vzdělávací obsah sleduje cíle všech těchto předmětů“. Z této definice lze tedy vyvodit, že integrace v pedagogice je prostředkem k dosažení komplexnějšího a celistvějšího vzdělávání, které zahrnuje propojování obsahů více předmětů a do jednoho celku. (Rakoušová, 2008) O takovém vytváření společného celku píše Skalková (1999, podle Rakoušová, 2008), která

integraci popisuje jako způsob, jakým se vytváří obsah vzdělávání a organizuje proces výuky. To je zaměřeno na jedno stěžejní centrální téma.

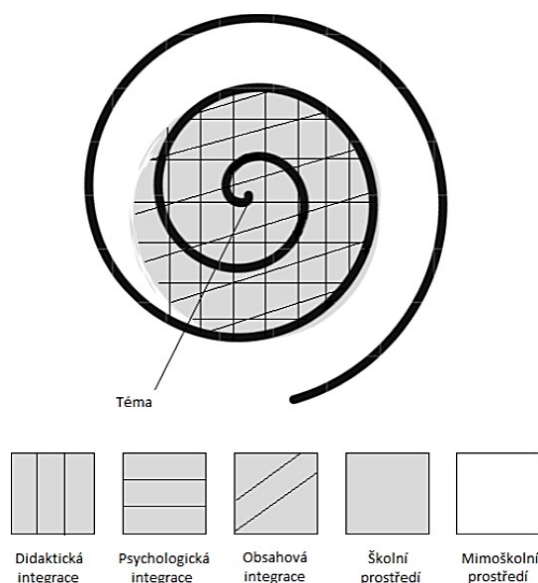
Integrace využívá efektu synergie (Hesová, 2011), kterým je možné docílit zvýšení efektivity výuky než v případě oddělené výuky jednotlivých předmětů. Tento efekt se vyznačuje vytvářením větších celků složených ze vzájemně propojených aktivit. (Činčera, Štindl, Bílek, Králíček, Loudová, Machková, Musílek, Švarcová, & Vízek, 2019) Zatímco samostatné předměty formulují své vlastní izolované cíle, integrované předměty navzájem spojují několik cílů najednou z několika předmětů jednotlivých věd a zároveň se formuluje nový, společný cíl. Tímto se integrace liší od mezipředmětových vztahů, u kterých k průnikům cílů nedochází. (Rakoušová, 2008)

Celý smysl integrace je v přípravě dětí na celoživotní učení. Školy se proto musí snažit o takový vzdělávací proces, který rozvíjí schopnosti potřebné pro život v 21. století, místo výuky jednotlivých předmětů bez zjevných souvislostí. (Rakoušová, 2008) Pokud jsou témata žákům představována v souvislostech, zabrání se tak roztržitosti poznatků. (Hesová, 2011) Na základě poznání vzájemných souvislostí si bude žák umět utvářet integrované poznání skutečnosti. To se odehrává na několika úrovních.

### Úrovně integrace

Už v mladším školním věku dokážou žáci provádět složitější úvahy a posuzovat situace z více perspektiv. Také jsou schopni najít souvislosti a vztahy mezi různými informacemi a organizovat je do kategorií na základě určitých charakteristik. Učitel by měl využít těchto poznatků ke koordinaci obsahu učiva, protože to ovlivňuje, jak si žáci budou konstruovat myšlenky a chápat informace. (Rakoušová, 2008)

Tato specifika Rakoušová (2008) rozděluje do tří úrovní integrace, a to **psychologické** úrovně u žáků, **obsahové** úrovně ve vzdělávacích oblastech základního vzdělávání a **didaktické** úrovně u učitelů. Tyto úrovně se projevují jak ve školním prostředí, tak i mimoškolním. Rakoušová (2008) vytvořila názorné schéma tříložkového modelu integrace, které ukazuje propojení všech úrovní:



**Obrázek 1** *Třísložkový model integrace*

Všechny úrovně se odehrávají ve školním prostředí, které přesahuje do mimoškolního prostředí. Centrem všeho je téma problematiky, na základě něhož se zmíněné úrovně odvíjejí. Ve výsledku tedy Rakoušová (2008) poukazuje na to, že integrace je komplexní proces, který vyžaduje pečlivou koordinaci a logické uspořádání.

## 1.2 Integrované kurikulum

Podporu komplexního učení umožňuje integrované kurikulum, kterému se věnuje tato kapitola. Na úvod je nutné uvést, že v minulosti probíhala školní výuka tradičně dle předmětového kurikula. Vyučovací předměty vycházely z jednotlivých přírodovědných a společenských disciplín a učitelé předávali žákům vědecké poznatky prostřednictvím didaktické transformace učiva. (Rakoušová, 2008) To však s sebou nese nedostatky v podobě pasivního přijímání informací žáky a problémů s vytvářením souvislostí mezi získanými poznatky. (Gardner, 1999, Kovalik, 1995, Cone, 1998, Václavík, 2002, Bunting, 2006, podle Korvas & Cacek, 2009)

Postupně tak v rámci školské reformy začalo vznikat další kurikulum – integrované. (Korvas & Cacek, 2009) Integrované kurikulum poskytuje mnoho výhod a argumentů, proč jej zavádět do školní praxe. Na rozdíl od předmětového kurikula pojímá výuku v širších souvislostech. Inspiraci je možné nalézt v zahraniční praxi, kde se vzdělávací obsah skládá z různých pohledů jednotlivých disciplín. (Rakoušová, 2008)

Zahraniční literatura termín integrované kurikulum (integrated curriculum) vysvětluje jako program učení, v němž je na témata pohlíženo z perspektivy různých oborů. (Collins &

O'Brien, 2003, podle Kotvaltová Sezemská, 2019) Podroužek (2002) doplňuje, že základ integrovaného kurikula je v multidisciplinárních vazbách v obsahu učiva umožňující poznání světa jako celku. To rozvíjí Etim (2005, s. 3, podle Bautista, Tan, Ponnusamy & Yau, 2015, s. 2, který integraci kurikula definuje jako „pedagogický přístup, který je zaměřen na studenta a zaměřen na téma organizované kolem problémů reálného života čerpaných z několika tematických oblastí“. Z této definice můžeme chápat důraz na orientaci na žáka. Je zde patrná snaha o přizpůsobení výuky zájmům a potřebám žáka, který se učí řešit skutečné situace a problémy pohledem různých disciplín.

V českém kurikulu jsou snahy o integraci vzdělávacího obsahu obsaženy v rámcovém vzdělávacím programu, který předpokládá „komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možností jeho propojování“. (RVP ZV, 2017, s. 7) Dále je zde uvedeno, že „z jednoho vzdělávacího oboru může být vytvořen jeden vyučovací předmět nebo více vyučovacích předmětů, případně může vyučovací předmět vzniknout integrací vzdělávacího obsahu více vzdělávacích oborů (integrovaný vyučovací předmět). RVP ZV umožňuje propojení (integraci) vzdělávacího obsahu na úrovni témat, tematických okruhů, případně vzdělávacích oborů.“ (RVP ZV, 2017, s. 15) RVP ZV tak učitelům umožňuje větší svobodu v plánování a realizaci výuky.

Integraci vzdělávacího obsahu v kurikulu napomáhají v RVP ZV tři prvky: rozdělení vzdělávacího obsahu do jednotlivých vzdělávacích oblastí, stanovení minimální časové dotace pro dané vzdělávací oblasti a vymezení časové dotace pro disponibilní hodiny. (Hesová, 2011)

V rámcovém vzdělávacím programu můžeme nalézt vzdělávací oblasti, které zahrnují více vzdělávacích oborů. Příkladem může být Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost nebo Umění a kultura. Jelikož obory spadající pod jednotlivé oblasti jsou podobného charakteru, lze tak mezi nimi nacházet mezipředmětové vztahy. (Hesová, 2011)

Co se týče minimální časové dotace určené pro vzdělávací oblasti, tu školy mohou využít tak, že si určí individuálně počet hodin pro jednotlivé předměty. Hodiny s disponibilní časovou dotací (pro základní školy stanovených na 24 hodin) poskytují školám možnost zavádět **integrované předměty**. (Hesová, 2011) Integrovaný předmět sjednocuje několik předmětů, které jsou běžně vyučovány odděleně. Tím se navíc může přispět k řešení problému s velkým počtem předmětů, z nichž některé mohou být nahrazeny integrovanými předměty. (Průcha, 1997, podle Hesová, 2011)



Havelková a Lisnerová (2007) vytvořily schéma znázorňující vznik integrovaného předmětu ze vzdělávacích obsahů vybraných vzdělávacích oborů.



**Obrázek 2** *Vznik integrovaného předmětu*

Zde vidíme integraci dvou vzdělávacích oborů *Člověk a jeho svět* (s časovou dotací 12h) a *Člověk a svět práce* (s časovou dotací 5h). Jejich spojením vznikne nový, integrovaný předmět s časovou dotací 17h. Ten může být navíc posílen disponibilní časovou dotací.

Je patrné, že integrované kurikulum přináší řadu výhod. Přesvědčivým faktorem pro jeho zavedení je utváření propojených znalostí, které žákům napomáhají ke komplexnímu chápání reality. Také z důvodu přesycenosti poznatků jednotlivých vyučovacích předmětů se jeví jako dobrá volba zavádění integrovaných předmětů a integrované výuky, které je věnována následující kapitola.

### 1.3 Integrovaná výuka

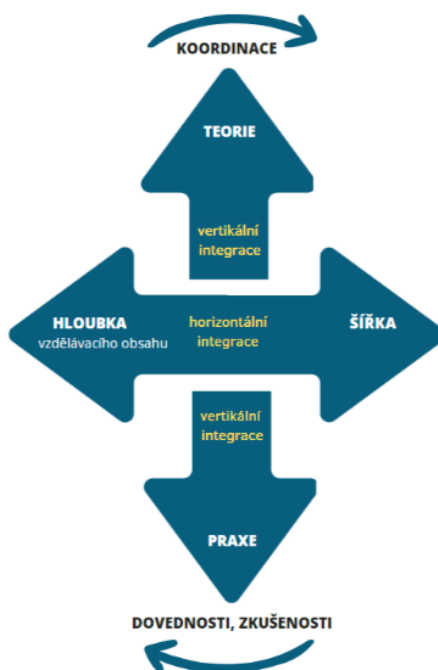
Integrovaná výuka se stále častěji dostává do povědomí učitelů, nepochybně kvůli trendu dnešní doby vyučovat žáky komplexním, mezioborovým způsobem. Dle Podroužka (2002, s. 11) se jedná o „spojení učiva jednotlivých učebních předmětů nebo kognitivně blízkých vzdělávacích oblastí v jeden celek s důrazem na komplexnost a globálnost poznávání, kde se uplatňuje řada mezipředmětových vztahů.“ Integrovaná výuka tak vychází z myšlenky integrovaného kurikula. (Podroužek, 2002)

Integrovaná výuka umožňuje nejen propojení na úrovni teoretické, ale také na úrovni praktické, jak popisuje ve své publikaci Podroužek (2002). To si můžeme ostatně povšimnout na Obrázku 3. O provázanosti kontextu s realitou píše také Rakoušová (2008), která navíc zmiňuje hledisko vlastní zkušenosti dítěte. Žáci mladšího školního věku podle ní chápou souvislosti a vztahy, posuzují je na základě různých souvislostí a dokáží je klasifikovat. Humphrey, Post a Ellis (1981, podle Korvas & Cacek, 2009) jsou podobného názoru, dodávají navíc, že touto cestou si děti vytvářejí komplexnější pohled na věci a jevy.

Na integraci učiva, které je základem pro integrovanou výuku, můžeme pohlížet z hlediska níže uvedených rovin.

### Roviny integrace učiva

Rakoušová (2008) klade důraz na logické uspořádání obsahu učiva jako podmínku integrovaného výuky, které spočívá na 2 rovinách – **vertikální integrace** a **horizontální integrace**. Vertikální integrace znázorňuje vztah mezi poznatky získávanými žáky ve škole a poznatky, dovednostmi a zkušenostmi získávanými mimo školu. Horizontální integrace pak zobrazuje propojení různých předmětů v ročníku a inkorporaci poznatků a dovedností z těchto předmětů. Celkově se integrace snaží o koordinaci těchto dvou rovin.



Obrázek 3 Roviny integrace

S tím souvisí přístup k formám integrace obsahu učiva, který Rakoušová (2008) rozlišuje na vnější integraci učiva (konsolidace a komasace) a vnitřní integraci učiva (koncentrace a koordinace).

Pakliže se jedná o vnější integraci, samostatný předmět vzniká spojováním témat dvou či více oborů ze stejné vzdělávací oblasti – **konsolidace**. Musí se vymezit čas, který je těmto předmětům dán. Při tomto způsobu integrace je třeba rozhodnout, které učební předměty je vhodné spojovat. Je příhodné vytvořit jeden integrovaný předmět pro předměty z jedné vzdělávací oblasti, který je založen na vzájemných vazbách v učivu těchto předmětů. Časté

bývá spojení společenskovedních či přírodovědných oblastí, např. spojení chemie a fyziky. Výuka je strukturována tak, se učivo rozdělí do tematických celků a předměty se zabývají specifickou problematikou obvykle z vlastní perspektivy. Žák tak získává ucelené znalosti ze všech oblastí. (Hejnová, 2011; Korvas & Cacek, 2009; Pechová, 2015; Podroužek, 2002; Rakoušová, 2008)

Dalším možným způsobem je **komasace**, kdy dochází k omezení počtu předmětů v určitém časovém období, ale na druhou stranu se navyšuje časová dotace vybraných integrovaných předmětů. Příkladem mohou být několikadenní tematické projekty. Zvoleným předmětům je věnována souvislá doba jednoho dne, týdne či měsíce, kdy je téma intenzivně probíráno. (Hejnová, 2011; Pechová, 2015; Podroužek, 2002; Rakoušová, 2008)

Při vnitřní integraci se na téma pohlíží z různých hledisek více předmětů – **koncentrace**. Tento přístup spočívá v propojení znalostí dané problematiky s dalšími učebními předměty. To umožňuje získat vícestranný pohled na společná témata. Takto se lze zabývat např. tématem vody po stránce fyzikální, chemické, přírodopisné či hudební. Tento přístup pomáhá žákům utvářet si komplexní pohled na svět, který se skládá se vzájemně propojených poznatků. Koncentrace může být částečná anebo úplná, kdy se stanoví jeden základní předmět, kolem kterého se koncentrují ostatní předměty. (Hejnová, 2011; Korvas & Cacek, 2009; Pechová, 2015; Podroužek, 2002; Rakoušová, 2008)

Nejvyšší úrovní integrace je **koordinace**, tedy způsob, kdy se prolíná obsah jednoho předmětu do druhého. Pro společná témata jedné či více vzdělávací oblasti, která se spolu běžně neprolínají, je využíváno mezipředmětových vztahů. Ty mohou učitelé nalézt mezi kterýmikoliv předměty. Koordinace je z pohledu vyučovacího procesu nejvyšším a nejkompletnějším způsobem výuky. Nalezení a vytvoření integrovaných témat jednotlivých předmětů je však obtížné vzhledem k nadměrnému množství učiva v těchto předmětech. Hledání prostoru pro jejich výuku je rovněž náročné. Možnosti pro realizaci těchto témat jsou však nabízeny v RVP ZV, na základě kterého si školy tvoří svůj vlastní školní vzdělávací program. Navíc autoři upozorňují, že takový způsob výuky má na žáky mnoho pozitivních dopadů. (Hejnová, 2011; Korvas & Cacek, 2009; Pechová, 2015; Podroužek, 2002; Rakoušová, 2008)

## 2 VÝCHODISKA MEZIOBOROVÉ INTEGRACE

Pro pochopení problematiky mezioborové integrace, která je ústředním tématem diplomové práce, je vhodné popsat její východiska. Jako první bude představena idea, na které je mezioborová integrace založena. Dále budou popsána pojetí mezipředmětových vztahů, interdisciplinarity a interdisciplinárního učení. Neopomenutelnou součástí je samozřejmě učitel, který je klíčovou osobou z hlediska uplatňování mezioborové integrace ve výuce. V této kapitole bude věnován prostor mimo jiné také přípravě učitelů pro mezioborovou integraci. V neposlední řadě je důležité uvést přínos a úskalí mezioborové integrace. Zajímavý pohled na uplatňování mezioborové integrace přinesla také online výuka v době distančního vzdělávání v období pandemie covid-19, která bude zmíněna v závěru.

### 2.1 Idea mezioborové integrace

Idea mezioborové integrace se zrodila na počátku 20. století jako alternativa k dosavadnímu disciplinárnímu přístupu a v posledních třech desetiletích je stále více diskutována. Teoretické kořeny integrace lze nalézt v progresivismu a konstruktivismu. (Bautista et al., 2015) Oba přístupy staví na celostním rozvoji žáků probíhajícím za neustálé rekonstrukce vlastních zkušeností. (Cipro, 2002; Kudláčová, 2007) Žákům by tak měly být poskytnuty zkušenosti, které kombinují a integrují pohledy z různých oborů, aby se podpořila konstrukce úplnějších reprezentací světa. (Bautista et al., 2015) Vždyť celá zkušenost lidstva je vytvářena slučováním různorodých souvislostí. (Coppi, 2017)

Je nezpochybnitelným faktem, že svět, ve kterém žijeme, se mění a s tím se mění i podoba vzdělávání. Jestliže žijeme ve světě, který je vzájemně propojený, znalosti by měly být taktéž předkládány jako propojené a vzájemně závislé. (Fraser, 2013) Vzdělávání by mělo tuto potřebu reflektovat. Je proto důležité zaměřit se na integraci učiva a na vytváření mezipředmětových vztahů, které jsou nedílnou součástí mezioborové integrace.

### 2.2 Mezipředmětové vztahy

Mezipředmětové vztahy jsou základem mezioborové integrace. (Rakoušová, 2008) V oblasti pedagogiky se dle Rakoušové (2008, s. 16) jedná o „mezipředmětové souvislosti a vztahy mezi jevy, pojmy, ději a situacemi a jejich promítnutí do soustavy učebních předmětů.“. Podobnou definici uvádí Altmann (1975, podle Kotvaltová Sezemská, 2019), Průcha, Walterová a Mareš (2009) a Kolář et al. (2012), který dodává, že tyto předměty využívají své obsahové blízkosti.

Mezipředmětové vztahy by měly bourat bariéry mezi jednotlivými vyučovanými předměty a napomocť k uplatnění znalostí žáků v různých předmětech najednou. (Knoblochová, 2015) Také Čadílek a Stejskalová (2001) potvrzují, že by jednotlivé předměty měly být koncipovány tak, aby mezi nimi byly v jednotlivých ročnících vzájemné vazby. Stadlerová (2001, s. 7) uvádí svůj názor, že „z hlediska obsahu i organizace výuky nelze přistupovat k jednotlivým předmětům jako k ohraničeným subjektům zabývajícími se pouze svými specifickými cíli a obsahy.“ Učební obsah jednotlivých předmětů by tak měl být logicky uspořádán a propojen vzájemnými souvislostmi. (Rakoušová, 2008)

Implementace mezipředmětových vztahů do výuky přináší řadu zlepšení. Knoblochová (2015) uvádí, že mezipředmětové vztahy přispívají k prohloubení a propojení znalostí, díky čemuž žáci získávají komplexní pohled na danou problematiku. Podobný názor má Račková (2013), která vidí smysl v pomáhání žákům myslet v souvislostech a k vytváření uceleného obrazu reality. Mezipředmětové vztahy tak přispívají ke kvalitnějšímu a efektivnějšímu vyučovacímu procesu.

### 2.3 Interdisciplinarita

V souvislosti s mezipředmětovými vztahy můžeme narazit také na pojem interdisciplinarita, potažmo interdisciplinární vztahy. Pro úplnost uvádíme teoretické vymezení tohoto pojmu.

V anglicky psané literatuře se používá pojem „interdisciplinary“, který lze přeložit jako mezioborový (mezipředmětový) či interdisciplinární. Tímto pojmem je v kontextu vzdělávání označován přístup využívající více než jedné vědecké disciplíny k řešení daného problému. Tento přístup k vyučování podporuje nahlížení na téma z pohledu různých předmětů. (Collins & O'Brien, 2003, podle Kotvaltová Sezemská, 2019)

Pedagogický slovník (2009, s. 111) nabízí následující definici: „Interdisciplinarita je chápána jako způsob objasňování, jenž spojuje poznatky a metody několika vědních disciplín, a jako didaktický přístup prosazující ve výuce mezipředmětové vztahy.“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 111) Podobně definuje interdisciplinaritu Bontas (2008, podle Homone, 2021), který ji popisuje jako koordinaci dvou disciplín, které se vzájemně doplňují a ovlivňují, aby mohl vzniknout společný integrovaný obsah.

S interdisciplinárním přístupem bychom dle Kulicha (2019) měli začít již od prvních okamžiků, kdy dítě začíná poznávat, pozorovat a objevovat svět. Svá zjištění a zkušenosti přece nedělí podle vyučovacích předmětů, ani podle vědeckých oborů. Již od útlého věku

využívá své poznatky komplexně, mezipředmětově, mezioborově. (Kulich, 2019, podle Činčera et al., 2019) Toto tvrzení je v rozporu s tvrzením Maňáka, Švece a Janíka (2017), kteří zpochybňují integrovaný přístup již od pořádku poznávání světa dítěte. Dle nich je myšlenka interdisciplinarity žádoucí, avšak měla by následovat až poté, co žáci získají stabilní základy v jednotlivých oborech. Na těch podle nich pak totiž staví své další učení.

## 2.4 Učitel jako klíčová osoba v mezioborové výuce

Tato kapitola se věnuje roli učitele, který je klíčovou osobou v uplatňování mezioborové výuky. Jeho osobnostní předpoklady, vzdělání, zkušenosti a přesvědčení jsou důležitým faktorem, jakým způsobem bude k mezioborové integraci ve výuce přistupovat.

Právě učitel je stěžejní osobou, která zásadním způsobem utváří podobu vyučování, v tomto případě míru a kvalitu integrativní výuky. (Spousta, 1997) Fraser (2013) se domnívá, že integrace kurikula vyžaduje posun v tradiční roli učitele, neboť tento model učení je dynamičtější a interaktivnější. Dnes mají učitelé možnost ovlivňovat to, jak bude výuka vypadat, mimo jiné podílením se na tvorbě školních vzdělávacích programů. (Pechová, 2015). Učitelé na prvním stupni základní školy mají navíc tu výhodu, že tím, že vyučují většinu vyučovacích předmětů, tak mají dobré podmínky pro zajištění hlubšího poznávání vztahů, souvislostí a prožitků žáků. (Stadlerová, 2001)

Otázka, která nás zajímá, je, jaké požadavky musí učitel splňovat. Dvořáček (2009) tyto požadavky rozděluje na osobnostní předpoklady, odborné pedagogické a psychologické vzdělání a odborné vzdělání v oboru. Důležitou složkou je dle Polákové (2017) učitelova odborná **hudební i metodická připravenost a snaha na sobě stále pracovat**. Podle Černé (2016) je proto důležité, aby se dokázal orientovat napříč různými obory, aktivně se vzdělával a hledal relevantní zdroje informací. Ukazuje se, že pro uplatnění interdisciplinárního přístupu ve výuce by měl učitel disponovat **schopností vnímat s nadhledem průniky obsahů jednotlivých oborů**, které by měl využívat ke vzájemnému propojení vyučovacích předmětů. (Činčera et al., 2019) Starý a Rusek (2019) jsou toho názoru, že učitel musí **umět uspořádat učivo do vzájemně provázaných logických celků**, aby žákům utvářel ucelený obraz světa, ve kterém žijeme. Proběhnout musí úvaha o tom, který předmět zvolí pro integrovanou výuku jako základní a s jeho pomocí pak integrovat předměty ostatní. (Šimíčková, 2003) Přitom musí brát ohled na specifika každé třídy a individualitu žáků. (Starý & Rusek 2019) Učitelé by k tomu měli využívat také percepční zkušenosti žáků. (Coppi, 2017) Račková (2013) doplňuje, že plánování takového vyučování

od nich vyžaduje navazovat na předchozí vědomosti a dovednosti žáků získané z jiných předmětů. Proto musí učitel **dokonale znát obsah vyučovaných předmětů a požadavky na kompetence žáka**. Učitelům radí, aby si pro svou práci vytvořili didaktické materiály podporující mezipředmětové vztahy.

Mimo to má učitel **možnost pracovat s nepříznivou časovou dotací výchovných předmětů** (na úkor naukových), které se svou dotací mnohdy jedné hodiny týdně neumožňují žákům prohloubit prožitek z probíraného tématu. Učiteli se otevírá možnost včlenit tato témata do jiných předmětů, kde se dítě navíc dozvídá nové informace a sděluje své pocity a zkušenosti k probíranému problému. (Stadlerová, 2001)

Učitel by měl dále usilovat o **uvolněný pracovní režim vyučování** v zájmu radostné tvůrčí atmosféry. (Černá, 2016) Také dle Stadlerové (2001) by měl učitel **vytvářet přátelské prostředí důvěry a respektu**. V podporujícím klimatu se totiž žáci nejlépe učí. Takový proces učení by dle Stadlerové (2001) měl být interaktivní a založený na komunikaci mezi učitelem a žáky, kde by učitel v žádném případě neměl vystupovat v pozici direktivní autority.

Jako důležitý faktor posilujícím mezioborovou integraci zmiňuje Račková (2013) zapojení učitelů do **spolupráce s ostatními vyučujícími** a předmětovou komisí. Herink (2014) popisuje možnosti **týmové mezipředmětové výuky**, pro níž je specifické, že skupina dvou až tří učitelů vyučuje jednu třídu. Pokud ve škole takto probíhá spolupráce mezi učiteli, předejde se duplicitě v obsahu vyučovacích předmětů. (Račková, 2013)

Možnost realizace mezioborové integrace ve výuce tedy ve velké míře závisí na osobnímu přístupu učitele. Otázkou zůstává, nakolik jsou učitelé pro tento způsob výuky připraveni.

#### 2.4.1 Příprava učitelů pro mezioborovou integraci

Aktuálně diskutovaným problémem je příprava učitelů pro mezioborovou integraci. Dle mezinárodního výzkumu realizovaného v rámci projektu EU v roce 2010–2012 vznikla komparativní studie Initial Teacher Education of Trainee Students, která se zabývala stavem přípravy učitelů v pregraduálním pedagogickém vzdělávání na aktivní výuku, včetně mezipředmětových vztahů. Zjištěno bylo, že v mnoha zemích učitelé neznají potřebné postupy pro přípravu výuky v tomto duchu. (Homerová, 2012)

Vzdělávání učitelů pro integrovaný přístup k výuce není zatím systematicky rozvinuto. Příprava učitelů v našich podmínkách probíhá dle rámcových vzdělávacích

programů. Dříve však byli učitelé zvyklí fungovat dle systému předmětového kurikula, pro něhož byli připraveni a který se pro ně stal zažitým. Proto se tito učitelé často potýkají s problémy propojovat poznatky jednotlivých předmětů. (Korvas & Cacek, 2009) Dle aktuálně probíhající revize RVP ZV odborníci rovněž upozorňují na nedostatečnou metodickou podporu učitelů či problémy s porozuměním obsahovým průnikům. (Národní pedagogický institut ČR, 2023)

Lepší orientaci napříč obory by budoucí učitelé měli získávat již studiem na vysoké škole. Homerová (2012) upozorňuje na to, že stav na jednotlivých fakultách je odlišný. Studenti učitelství se sice o potřebnosti výuky s mezioborovými přesahy učí, ovšem v praxi si to často nevyzkouší. Vzdělávání jsou většinou v rámci obecných a oborových didaktik (Korvas & Cacek, 2009), které na učitelských fakultách učí téměř výhradně oborové didaktici. Bylo by však vhodné činnosti oborových didaktiků propojovat. Nynější struktura oborových didaktik je dána především vazbou na konkrétní vyučovací předmět na základní či střední škole (např. didaktika hudební výchovy). (Trna, 2005)

Země, které do výuky zařazují mezipředmětové vztahy, často poskytují učitelům ze strany pedagogických ústavů a vzdělávacích institucí odbornou pomoc. Odborníci pro učitele zpracovávají např. tematické vyučovací celky, které obsahují mezioborové vztahy. (Homerová, 2012) Co se týče příprav učitelů pro integrované vzdělávání v předmětu našemu zájmu, tedy v hudební výchově, Pastorová (2019) doporučuje vytvářet pro učitele aktuální a atraktivní metodické materiály, učebnice a didaktické pomůcky. Učitelé také mohou využít možností dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), které zprostředkovávají státní instituce (NIDV), neziskové organizace (např. Společnost pro hudební výchovu ČR, z.s., Česká Orffova společnost) nebo kulturní instituce (např. Česká filharmonie).

## 2.5 Přínos mezioborové integrace

Od učitele se dostáváme k přínosu mezioborové integrace. Podrobněji se podíváme na jednotlivé výhody, které mezioborová integrace přináší, a jak učitelé mohou tento způsob výuky využít k podpoře osobního a výchovně-vzdělávacího růstu svých žáků.

Přínosy mezioborové integrace byly identifikovány ve vnímání mezioborových souvislostí, spojení s životní praxí, zvýšené motivaci žáků, formování osobnosti, pozitivním vlivu na klima třídy a sociální vztahy, v efektivním využití času ve výuce a spolupráci učitelů. Ty budou níže obsáhleji rozebrány.



Existují důkazy, že integrované učení má pozitivní dopad na představy žáků o svém vědění. Žáci lépe chápou, že znalosti a učení tvoří integrovaný systém, který nelze škatulkovat do jednotlivých oblastí. (Ingram, 2003; Kelner & Flynn, 2006; Freedman, 2003; Marshall, 2006, podle Bautista et al., 2015) Každý učitel si uvědomuje, že školní předměty, které vyučuje, mají své obsahové přesahy a žáky na ně ve výukových situacích určitě přirozeně upozorňuje. Pokud jsou žáci takto vedeni, jejich poznání se jim skládá do logických celků. (Starý & Rusek, 2019) Podporuje se jejich **celistvé (propojené) chápání skutečnosti**. (Podroužek, 2002). To potvrzuje i Račková (2013), která tvrdí, že jestliže bude učitel dbát na provázanost učiva, ulehčí žákům proces systematizace poznatků. Také dle Hesové (2011) integrace vyučovacích předmětů napomáhá k **propojování poznatků a vnímání souvislostí**. Díky tomuto uvědomění a aplikaci získaných dovedností žáci objevují navíc užší **spojení s životní praxí**.

To vše přispívá ke **zvýšené aktivitě a motivaci žáků**. (Podroužek, 2002) Dítě nejenom, že získává nové informace a poznatky, ale učí se je používat, komunikovat s okolím a tím se **formuje celá jeho osobnost**. (Stadlerová, 2001) Při vyučování tak nedochází pouze k informování, ale i k formování žáka. Do vyučování vstupují jeho vlastní prožitky a zkušenosti, učí se „celý žák“. (Rakoušová, 2008) Eurydice (2011) k aktivitě žáka dodává, že pokud je podporováno dotazování žáků, zlepšuje se tím jejich příprava pro hlubší studium ve vyšších ročnících. Motivaci žáka také napomáhá, pokud žák dostane možnost podílet se na výběru probíraných témat. (Beane & Brodhagen, 2001, podle Bautista et al., 2015)

Co se týče mezioborové integrace v hudební výchově, naše současná hudební pedagogika a výchova pohlíží na integraci jako na prostředek, jenž účinně **skrze hudbu formativně formuje jedince**. (Poláková, 2016 in Slavíková & Král, 2016) Pozitivní vliv na rozvoj žáků potvrzuje řada výzkumů (Catterall, 2009; Bamford, 2006; Eisner, 2002; Fiske, 1999, podle Pechová, 2015). Prostřednictvím integrace umění do výuky lze podpořit žáky v osvojování učiva a pochopení abstraktních témat. Navíc umělecké prvky přinášejí radost ze získávání nových poznatků a umožňují žákům vytvořit si osobní vztah k tématu, který mohou reflektovat pomocí uměleckého vyjádření. Rozvíjením komunikačních schopností navíc integrace umění přispívá k **formování sociálních vazeb** ve skupině. (Crawford 2004, podle Pechová, 2015).

Utváření sociálních vazeb můžeme pozorovat také z hlediska **klimatu třídy**. Za znaky pozitivního klimatu třídy považuje Petlák (2006) hledisko pedagogicko-didaktické a organizační. Do prvního hlediska spadá spokojenost žáků s vyučováním, objektivnost

hodnocení, inovativní vyučování a neformálnost přístupu učitele k žákům. Zejména faktor inovativního vyučování je pro účely naší práce zajímavý, neboť zde Petlák (2006) vyzdvihuje oblibu žáků v inovativních přístupu k učení, jako je kooperativní výuka či řešení projektů. Řadit sem lze samozřejmě i mezioborovou výuku. V organizačním hledisku je dále uvedena dobrá organizace činností, vedení a řízení školy, spolupráce školy s jinými školami, spolupráce s rodiči a organizace akcí pro žáky mimo výuku.

Pozitivní dopad při plánování a realizaci integrované výuky je vnímán na **spolupráci mezi učiteli**, kde autoři zmiňují mimo jiné hledisko zvyšování motivace učitelů a jejich zapojení. (Rabkin, 2010, podle Bautista et al., 2015) Pokud ve škole probíhá vzájemná spolupráce a diskuze ohledně vyučovaných témat, vyhnou se učitelé navíc duplicitě v obsahu vyučovacích předmětů. (Račková, 2013)

Tím se dostáváme k dalšímu faktoru, kterým je dle Podroužka (2002) **efektivnější využití času ve výuce**, pokud by se přistoupilo k integrování předmětů v rozvrhu. S myšlenkou Račkové (2013) s eliminací zdvojování vzdělávacího obsahu souhlasí také Hesová (2011). Ta navíc vidí řešení nízké časové dotace oborů, které navrhuje propojit do jiných hodin. Dle Stadlerové (2001) vytváření celků spojujících učivo více předmětů umožňuje účinnější naplňování výchovně-vzdělávacích cílů. Benefitem pro školy může být kromě toho profilovat se vytvořenými specifickými vyučovacími předměty. (Hesová, 2011)

Závěrem se dá říci, že smyslem mezioborového přístupu je připravovat žáky na **celoživotní učení**. Škola jim má předávat znalosti a dovednosti potřebné pro život a dopomocť jim získat kompetence pro vlastní zaměstnatelnost na trhu práce. (Korvas & Cacek, 2009)

Jelikož vše má svá pozitiva i negativa, podíváme se nyní na úskalí mezioborové integrace.

## 2.6 Úskalí mezioborové integrace

Navzdory potenciálu mezioborové integrace je tento přístup ve školách stále poměrně neobvyklý. Při uplatnění integrace mohou učitelé narazit na několik různých překážek, které její realizaci mohou bránit. Inspirací Kulichem (2019) a dalšími zdroji jsme sepsali úskalí spočívající v organizaci výuky, faktoru času, porozumění učitelů problematice, postojích aktérů k problematice, pedagogických/didaktických dovednostech a připravenosti učitelů, dostupnosti materiálů, dostupnosti metodické pomoci a pravidlům/předpisům/zákonům.

Co se týče **organizace výuky**, učitelé často upozorňují, že klasická délka vyučovací hodiny (45 minut) neumožňuje dostatečné prozkoumání tématu s využitím jeho mezipředmětových

souvislostí. Překážkou organizace výuky může být fixní uspořádání předmětů v rozvrhu, což by pro lepší uplatnění mezipředmětových témat mohlo být řešeno vyučováním v „dvouhodinových“ či v blocích. (Kulich, 2019)

Často je zmiňována celková vytiženost učitelů. Problémem je **čas**, který by učitelé potřebovali na promyšlení dobře koncipované interdisciplinární vyučovací hodiny, a který často nemají. (Kulich, 2019) Příprava takové výuky vyžaduje od učitelů větší úsilí. (Hesová, 2011) Přetížení některých učitelů je způsobeno zvýšenou pracovní zátěží, kterou na ně vytváří vedení školy a povinnosti mimo vlastní výuku. S **nedostatkem času** souvisí například i to, že se v běžných hodinách často nestíhají zreflektovat prováděné aktivity, což je důležitou součástí celého učebního procesu. Při mezipředmětovém přístupu je reflexe důležitá právě v uvědomění si významu a propojenosti oborů, jejichž poznatky žáci využili pro úspěšné vyřešení problému. (Kulich, 2019)

Ukazuje se také, že mnoho učitelů má obtíže s **porozuměním tématům a problematice**. To souvisí s tím, že transformace vědeckých poznatků na didaktizované poznatky pro integrovanou výuku není dostatečně propracována. (Podroužek, 2002) I když učitelé přijímají koncepci integrace, často ji realizují pouze povrchově, propojují pouze konkrétní témata vybraných oborů. Dosažení nejhlubší úrovně integrace je pro učitele náročné. (Appel, 2006) Učitelé z toho důvodu například zřídka pomáhají žákům vytvářet spojení, která by jim pomohla lépe porozumět integrování poznatků různých oblastí. (Bautista et al., 2015) Pokud učitelé žáky nezasvětí do procesu propojování, těžko pochopí, jak různé oblasti spolu často sdílejí stejné poznatky a principy. V této souvislosti Kulich (2019) upozorňuje na to, že učitelé často podceňují schopnosti svých žáků a mají obavy z předání odpovědnosti na ně.

Podroužek (2002) zmiňuje jako další úskalí **nepřípravenost učitelů** na integrovanou výuku. Dle Kulicha (2019) učitelům často schází prostor pro svůj další rozvoj v oblasti **pedagogických/didaktických dovedností**. Potýkat se mohou s nedostatečnou orientací v nových přístupech a metodikách, se kterými se nemuseli při svém studiu na vysoké škole či ve své praxi setkat. Tyto přístupy (v tomto případě mezioborová integrace) pro ně mohou být náročné na pochopení a na přípravu, což může vést k neefektivnímu využití této metodiky. Kulich (2019) jako příklad náročné metodiky uvádí badatelsky orientovanou výuku. Někteří učitelé mají dokonce zkušenost pouze s frontální výukou. Tyto nedostatky mohou být kompenzovány nabídkou vzdělávacích programů pro učitele.

Obecně učitelům brání v možnosti mezioborové integrace **nepřípravenost prostředí i nedostatečná podpora**. (Pechová, 2015) Problémem může být nedůvěra odborníků, kolegů

a širší veřejnosti k mezioborovému pojetí výuky (Podroužek, 2022). Učitelé tak mohou mít **obavy učitelů z postojů rodičů, kolegů, vedení školy či inspekce**, jak uvádí Kulich (2019). Rodiče mohou například kritizovat učitele, kteří se snaží uplatňovat jiné formy výuky než tradiční frontální, s tvrzením, že se žáci „nic nenaučí“. V našem vzdělávání stále převládá preference vědomostí, které jsou snáze měřitelné, než jiné oblasti (např. sociální dovednosti, morální a emocionální rozvoj, praktické dovednosti a další). (Podroužek, 2002) Překážkou může být i nepodpora aktivních forem učení kolegy. Atmosféra a vztahy učitelského sboru ovlivňují jednotlivce, kteří by za jiných okolností učili inovativně. (Kulich, 2019)

Související bariérou je nedostatek příležitostí ke **spolupráci s učiteli** napříč různými obory. (Russell Bowie, 2006; Wong, 2012, podle Bautista et al., 2015) Učitelé mají problém se pravidelně setkávat mimo vyučovací hodiny a společně se podílet na plánování jednotlivých hodin. To však přitom v mezipředmětovém přístupu hraje klíčovou roli. Vzájemná spolupráce totiž přináší hlubší porozumění mezipředmětovým vztahům. Velkou překážkou může být ve škole i nedostatečná kolegiální podpora pro spolupráci mezi učiteli, pro týmovou práci, tandemovou výuku. Učitelé mohou mít problém s fungováním v tandemu, kdy jeden vede aktivity a druhý mu do jejich vedení vstupuje. Pokud mají oba navíc různé styly práce se žáky, ve výsledku je jejich spolupráce nejednotná. (Kulich, 2019)

Dalším problémem je **omezená dostupnost materiálů** pro výuku. (Kulich, 2019) Na nedostupnost učebních textů vycházejících ze zásad integrované výuky upozorňoval i Podroužek (2002) či Hesová (2011). Hesová (2011) dále upozorňuje na nedostatek pomůcek, které jsou ve školách navíc často zastaralé.

Problém školy vnímají i v omezené **metodické pomoci**. Učitelé by uvítali pomoc odborníka. Pokud škola využívá nabízené metodické pomoci, často se setkává s problémem kvality navrhovaných doporučení. Ty jsou často náročné na čas a dovednosti učitele, anebo jsou koncipovány neadekvátně k věku žáků. Následně si je pak učitelé musejí sami připravovat a přizpůsobovat svým potřebám. Dostupnost těchto služeb samozřejmě ovlivňují i finanční prostředky školy. (Kulich, 2019)

Co se týče **pravidel, předpisů a zákonů**, učitelé vnímají omezení legislativními bezpečnostními a hygienickými předpisy. Týká se to kupříkladu výuky venku (bezpečnostní předpisy – pedagog nemůže sám vyrazit do terénu s celou třídou) nebo bezpečnosti ve výuce (učitelé se bojí provádět se žáky určité experimenty). (Kulich, 2019)

Fraser (2013) dále uvádí, že učitelé mají obavu, že nezvládnou pokrýt požadavky kurikula, pokud se budou věnovat mezioborové integraci. U učitelů stále převládá mentální nastavení dle předmětů s povinností „stihnout učivo“. (Kulich, 2019) Je tedy na místě otázka, jak zachovat poměr kvality a kvantity při předávání poznatků z různých pohledů na probíranou problematiku. (Podroužek, 2002)

Ve výsledku mohou učitelé pociťovat při pokusech o mezioborovou integraci vyčerpání. (Drake, 1998, podle Fraser, 2013) Integraci předmětů ve výsledku vnímají jako velmi pracnou a problematickou činnost, která pro ně bude postrádat smysl. (Hesová, 2011) Proto někteří učitelé mohou odmítat tento způsob učení. (Drake, 1998, podle Fraser, 2013)

Co se týče **mezioborové integrace v hudební výchově**, Poláková (2016 in Slavíková, & Král, 2016) upozorňuje na dvě úskalí, která mohou nastat:

- **Nedostatečné základy učitelů pro integraci** – aby byli učitelé schopni kreativně a integrativně přistupovat k výuce hudby, je nezbytné, aby měli alespoň základní úroveň hudebních schopností a dovedností. V opačném případě může být proces komunikace jedince s hudbou narušen. (Poláková, 2016 in Slavíková & Král, 2016)
- **Ztráta hudby** – při integrování prvků různých uměleckých oblastí hrozí riziko ztráty stěžejní role hudby (např. projekty, jež kromě hudby zahrnují dramatizační a multimediální prvky, mohou svými vizuálními, pohybovými a jinými součástmi zastínit ty hudební). (Machů, 2014; Poláková, 2016 in Slavíková & Král, 2016)

## 2.7 Mezipředmětové vztahy v online prostředí výuky

Zajímavá situace ve vzdělávacím procesu nastala v roce 2020, kdy se učitelé a žáci museli z důvodu pandemie covid-19 adaptovat na nové podmínky online výuky v rámci distančního vzdělávání. Tato změna představovala pro řadu učitelů potíže, ovšem znamenala také výzvu v zařazování mezipředmětových vztahů do online prostředí. Pro některé se tato situace mohla stát impulzem pro implementaci mezioborové integrace do výuky, ať už z důvodu omezené výuky některých předmětů či nových možností online nástrojů a technologií.

Podnětný příspěvek přináší Homone (2021), podle které učitelé dostali příležitost zamyslet se díky této situaci nad způsobem svého učení. Mnozí si uvědomovali, že je nutné přizpůsobit učivo žákům tak, aby i v online prostředí pro ně bylo atraktivní a motivující. Nabízelo se využití mezioborové integrace. Ukázalo se, že tento způsob výuky je efektivní a žáci jej oceňují.

Učitelé při učení hudební výchovy čelili problému, který pramení už jen z podstaty tohoto oboru, a to, že je založen na mezilidském kontaktu. Další výzvou bylo nalézt vyučovací strategie pro realizaci hudebních aktivit ve virtuálním prostředí, které samo o sobě pro všechny výchovy představuje bariéru. Problémem je, že neexistuje platforma, která by umožňovala více lidem najednou společně zpívat a hrát na hudební nástroje jako za normálních podmínek. Učitelé proto museli přijít na nový způsob práce se třídou žáků, který byl založen právě na interdisciplinárním přístupu. Příprava mezioborových aktivit vyžadovala od učitelů čas a vynalézavost. Tento nový přístup zahrnoval diskuzi s ostatními učiteli jiných předmětů za účelem předávání zkušeností s online výukou a docílení souladu v probíraných tématech. (Homone, 2021)

Homone (2021) v článku dále uvádí příklady propojení různých témat ve spojení s hudební výchovou. Jeden z příkladů je spojení hudební výchovy s informační a komunikačními technologiemi, kdy si autorka uvědomila, že kombinace těchto oborů má v současné době velký význam. ITC může podporovat u žáků učení hudebního obsahu, žáci si prostřednictvím hudebních programů rozvíjejí hudební dovednosti a zároveň tím získávají i digitální dovednosti. (Philpott, 2005, podle Homone, 2021) Jednou z nejvyužívanějších aplikací byla Chrome Music Lab. Žáci prováděli interpretace některých písní ve formě melodických diktátů (Melody Maker), dále melodická a rytmická cvičení, ve kterých žáci měli za úkol použít určité druhy not či upravit tempo (Song Maker nebo Rhythm). Zapojili i výtvarnou složku, když vytvářeli kresby krajiny či geometrických tvarů, které byly následně převáděny do hudebního zvuku – melodie. Tato aplikace naplno podporovala u žáků jejich tvůrčí potenciál. (Homone, 2021)

Obecně dnes již můžeme očekávat, že moderní učitel by se měl orientovat v technologických možnostech, který do výuky vstupují. Právě využívání digitálních technologií se dle Pastorové (2019) stane důležitou výzvou pro hudební výchovu. V této souvislosti je třeba, aby se učitelé dále vzdělávali a zdokonalovali ve využívání multimediálních aplikací (počítačových programů, kompozičního a notačního softwaru apod.), které žákům zatraktivní výuku. Na poptávku ze strany žáků po více hudebních aktivitách a častější práci s počítačem upozorňuje mimo jiné i Crha (2010 in Hala, 2010).

Ukazuje se, že moderní technologie a online prostředí napomáhají k efektivnímu uplatňování mezipředmětových vztahů ve výuce. Je třeba se zamyslet, jaké didaktické strategie může vůbec učitel volit při realizaci mezioborové výuky. Naše pozornost se dále zaměří na organizační formy výuky, kterým se věnuje následující kapitola.

### 3 ORGANIZAČNÍ FORMY VHODNÉ PRO UPLATNĚNÍ MEZIOBOROVÉ INTEGRACE

Ve školní praxi by se měl komplexní přístup ke vzdělávání promítnout do výchovně-vzdělávacích strategií prostřednictvím využití různých organizačních forem práce. Tyto didaktické postupy by měly podporovat aktivní a kreativní přístup žáků k učivu a zprostředkovávat jim mezipředmětové vztahy v probírané problematice.

V následující části budou uvedeny vybrané organizační formy, které pokládáme za nejvhodnější pro uplatnění mezioborové integrace. Pro účely výzkumu bylo námi uskutečněno rozhodnutí rozdělit tyto formy na tradiční a konstruktivistické pro lepší srovnání. Konstruktivistickými formami míníme takové formy, které jsou v současné době pokládány za inovativní, moderní a vhodné pro mezioborovou integraci. Pro takový přístup učení se předpokládá i jistý flexibilní rozvrh hodin. (Rakoušová, 2008) Zařadili jsme sem projektovou výuku, integrovanou tematickou výuku, badatelsky orientovanou výuku a problémové vyučování. Všechny mají společnou vazbu v konstruktivismu, který je založen na rozvoji kritického myšlení a zaměření na zlepšování žákovských schopností řešit reálné situace a problémy. Naopak za tradiční a běžně užívané organizační formy považujeme skupinovou výuku, kooperativní výuku a individualizovanou výuku.

#### 3.1 Projektová výuka

Podle Jůvy (1994, s. 27, podle Podroužek, 2002) je projekt „komplexní pracovní úkol, při jehož řešení si žáci současně osvojují potřebné vědomosti a dovednosti.“ Téma odráží každodenní život žáků. Při řešení vybraného problému žáci využívají přístup založený na interdisciplinaritě. Učivo není členěno do jednotlivých předmětů z hlediska věd. (Cipro, 2002) Projektové vyučování proto ruší systém vyučovacích hodin a předmětů, vědomosti si žáci osvojují nahodile ve spojitosti s řešeným úkolem, učitelova role spočívá pouze v organizaci prostředí. (Jůva, 1994, podle Podroužek, 2002) Podstatou je komplexní pojmání vědomostí a dovedností, přímý kontakt se životem, osobní i kolektivní zážitek, přijímání a hodnocení názorů druhých a sociální kooperace. (Černá, 2016)

Všeobecně se dočteme, že kritériem projektové výuky je výsledný žákovský produkt, jenž má přesah do reálného života. (Starý & Rusek, 2019) To potvrzuje i Lukášová (2010), která zdůrazňuje, že v projektové výuce jde o „podnik žáka“, jenž představuje výsledný produkt teoretických a praktických činností.

Školy často organizují projektové či integrované dny, kdy se výuka váže na jedno téma, kde poznatky jsou spojovány z více předmětů a zároveň jsou doplněny o praktické činnosti. (Hejnová, 2011) Existuje mnoho druhů projektů, např. projekt, jehož podstatou je estetická zkušenost. (Bělohávková & Ptáček, 2006) Jako prospěšné vidí Drábek (2006) multimediální projekty s mezipředmětovým přesahem. V nich jde o spojení hudby s výtvarnou výchovou, dramatickou výchovou, poezií, atd. Jako velmi vhodné uvádí dále celoškolské či ročníkové projekty. Ty podněcují učitele různých oborů ke spolupráci při hledání souvislostí.

### 3.2 Integrovaná tematická výuka

V odborné literatuře se můžeme setkat s pojmy integrovaná tematická výuka, tematické vyučování či tematická výuka. Všechny pojmy vyjadřují totéž, přičemž stěžejním je základ tohoto slovního spojení – téma.

Rakoušová (2008, s. 74) ve své publikaci pojem tematické vyučování popisuje jako „model koordinování obsahu učiva, při kterém dochází k záměrnému vytváření multilaterálních vazeb v obsahu výuky“. Zakládá se tedy na myšlence integrace.

Stěžejním prvkem tematického vyučování je jeho **tematičnost**. Téma by mělo dle Kotvaltové Sezemské (2019) zahrnovat znalosti z více předmětů. Žák od počátku uvedení do nové problematiky zaměřuje svou pozornost na určité téma. Díky práci s touto záměrnou pozorností lze pozitivně ovlivňovat žákovo dlouhodobé zapamatování. (Rakoušová, 2008) Integrovaná tematická výuka je jednou z cest, jak do výuky zapojit objevování smyslu učení. Učivo v integrované tematické výuce se integruje kolem klíčových tematických celků a témat. (Lukášová, 2010) Téma by mělo být voleno tak, aby bylo odrazem skutečného života. Žáka by mělo motivovat k zájmu o něj i ve volném čase a mělo by nějakým způsobem ovlivnit jeho život. (Hesová, 2011)

Tematická výuka je také výborným námětem pro tvorbu celoročních výukových projektů, v nichž je učivo uspořádáno dle zvoleného celoročního tématu, měsíčního a týdenního podtématu a tematických částí. (Lukášová, 2010) V praxi je ale takový komplexní přístup k integrované tematické výuce spíše vzácností. Školy častěji zařazují integrovanou tematickou výuku na kratší období, například jeden den nebo týden. Jako sjednocující téma je zvolena jedna problematika, která je pro všechny předměty společná. Učitelé tak mohou tuto problematiku vyučovat ve více předmětech zároveň, přičemž každý předmět bude téma pojímat z vlastní perspektivy. Jednotlivé téma může být např. město, voda, finance apod. (Hesová, 2011)



### 3.3 Badatelsky orientovaná výuka

Asi nejlepší definici badatelsky orientované výuky nabízí Petr (2010, podle Dostál, s. 34, 2015), podle kterého se jedná o „způsob vyučování, při kterém se znalosti budují během řešení určitého problému v postupných krocích, které zahrnují stanovení hypotézy, zvolení příslušné metodiky zkoumání určitého jevu, získání výsledků a jejich zpracování, shrnutí, diskuzi a mnohdy i spolupráci s kolegy-žáky.“ Z definice jsou zřejmé typické fáze práce při takové formě výuky.

Badatelsky orientovaná výuka je v souladu s konstruktivistickým přístupem k výuce. (Zásady implementace metodického přístupu badatelsky orientovaná výuka, 2017) Tento přístup zahrnuje „zkušenost, důkaz, experimentování a konstrukci poznatkové struktury“. (Nezvalová, 2010, podle Dostál, s. 35, 2015) Ve vyučování jsou využívány takové situace, které narážejí na žákovské prekoncepty o fungování světa. Právě tyto situace vzbuzují potřebu bádát. (Zásady implementace metodického přístupu badatelsky orientovaná výuka, 2017)

Tato forma výuky využívá aktivizující metody, jako je heuristická metoda, zkušenostní učení, kritické myšlení, učení v životních situacích, problémové vyučování či projektová výuka. (Zásady implementace metodického přístupu badatelsky orientovaná výuka, 2017) Je zřejmé, že v badatelsky koncipovaných hodinách lze uplatňovat interdisciplinární přístup.

### 3.4 Problémové vyučování

Za inspirativní koncepci vyučování můžeme považovat problémové vyučování. Žáci si v procesu vyučování neosvojují hotové znalosti, poznání je výsledkem jejich činnosti a praktické zkušenosti. Při takovém způsobu učení jsou žáci často nuceni vyhledávat, posuzovat a propojovat informace z různých oblastí jednotlivých oborů, což napomáhá rozvoji jejich multidisciplinárního myšlení. (Šafránková, 2019)

Šafránková (2019, s. 113) předkládá šest fází, ve kterých problémové vyučování probíhá:

1. „Objevení problému
2. Intelektualizace obtíže nebo nejasnosti (tzn. vymezení podstaty problému)
3. Formulace hypotéz, domněnek (strukturují se problémové situace)
4. Argumentace (zdůvodňování hypotéz)
5. Ověření a testování hypotéz (pozorováním, experimentem, praktickým jednáním)

6. Přijetí a ověření hypotéz, vyvození závěrů“

### 3.5 Skupinová výuka

Pedagogický slovník definuje skupinovou výuku jako „učení, které probíhá v rámci malé sociální skupiny.“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2003, s. 214) Jako ideální počet žáků ve skupině se většinou uvádí 3–5 žáků. (Maňák, 1997)

Skupinu může vytvořit učitel na základě různých hledisek jako je výkonnost žáků, pohlaví, schopnost spolupracovat aj., ale skupina může vzniknout i spontánně. Skupinová práce napomáhá efektivitě učení tím, že účastníkům umožňuje diskutovat o problému, navrhnout různé přístupy, rozdělovat si práci mezi sebou, vzájemně se kontrolovat, povzbuzovat, spolupracovat, učit se od ostatních a společně dosahovat cílů. (Průcha, Walterová & Mareš, 2003) Úkoly jsou zadávány s cílem podpořit spolupráci mezi žáky. Učitel zde zastává spíše roli poradce a pomocníka, pomáhá žákům při učení, dohlíží na práci žáků ve skupinách a podporuje efektivní fungování skupiny po celou dobu činnosti. (Zormanová, L., 2017)

### 3.6 Kooperativní výuka

V souvislosti se skupinovou výukou se používá také pojem kooperativní výuka. Jedná se o výukovou metodu, která klade důraz na spolupráci mezi žáky, ale i mezi žáky a učitelem, při řešení rozmanitých úkolů a problémů. Jelikož je zpravidla prováděna ve skupinách, bývá často zařazována mezi formy skupinové výuky. (Maňák & Švec, 2003)

Pro tento typ výuky jsou klíčové dva principy – participativnost a celostnost. Právě princip celostnosti je úzce spojen s integrovaným přístupem ke vzdělávání. Kooperativní učení klade vysoké nároky na kognitivní schopnosti žáků. Nejedná se pouze o opakování a porozumění látce, ale spíše o aktivitu na vyšší úrovni mentálních operací, jako je analytické uvažování, evaluace poznatků a argumentace. (Sieglová, 2019) K principu participativnosti Kasíková (2010, s. 27) uvádí, že „výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce.“ Tento výrok zdůrazňuje důležitost spolupráce a podpory mezi žáky navzájem.

Podle mnoha pedagogů je skupinová (kooperativní) práce důležitou součástí kooperativního učení a sociálního učení, které je jedním z prvků integrovaného vyučování. Učitelé by proto měli upřednostňovat tuto formu práce před klasickou frontální výukou. (Šimíčková, 2003)

### 3.7 Individualizovaná výuka

Poslední uvedenou organizační formou je individualizovaná výuka. Individualizovaná výuka vznikla jako reakce na nedostatky hromadné výuky, která nebere v potaz individualitu žáka. (Zormanová, L., 2017) Právě na individuálních zvláštích žáků je tato výuka založena. Principem je přizpůsobení učiva takovým způsobem, aby se jednotlivým žákům co nejvíce vyhovělo. (Kolář et al., 2012) Skalková (2007) upozorňuje na to, že při individualizované výuce je třeba brát ohled na věk žáků, jejich schopnosti, či pracovní tempo. Dále by učitelé měli žákům poskytnout prostor pro rozvoj vlastní spontaneity, tvořivosti a zájmů.

Zormanová M. (2012) uvádí, že z hlediska vnitřní diferenciaci souvisí individualizovaná výuka s diferenciací cílů a metod výuky. Využitelná je také v hromadném či skupinovém vyučování. (Kolář et al., 2012)

#### Shrnutí

V této kapitole byly představeny vybrané organizační formy výuky, které mohou podpořit mezioborovou integraci, tedy propojení různých vzdělávacích oblastí a předmětů. Konkrétně konstruktivistické formy, jako je projektová výuka, integrovaná tematická výuka, badatelsky orientovaná výuka a problémové vyučování, jsou koncipovány tak, aby podporovaly u žáků rozvoj kritického myšlení a umožnily jim řešit reálné problémy v různých oblastech. Tyto formy umožňují spojovat obsah různých předmětů, čímž podporují mezioborovou integraci. Na druhé straně organizační formy jako skupinová výuka, kooperativní výuka a individualizovaná výuka se jeví jako méně vhodné k tomuto účelu. Je důležité, aby učitel vybíral vhodné organizační formy v závislosti na cílech vzdělávání, potřebách žáků a mezioborového přístupu k výuce.

Následující kapitola bude zaměřena na mezioborovou integraci v předmětu hudební výchova a jejím východiskům.

## 4 VÝCHODISKA MEZIOBOROVÉ INTEGRACE V PŘEDMĚTU HUDEBNÍ VÝCHOVA

Hudební výchova je předmětem zájmu naší práce, v našem případě na ni budeme pohlížet z hlediska možností mezioborové integrace. Nejdříve je ovšem potřeba hudební výchovu teoreticky ukotvit, uvedena budou pojetí vybraných autorů. Dále bude představena změna pojetí hudební výchovy od minulosti do současnosti a také bude popsáno postavení hudební výchovy v RVP ZV. Zmíněna budou průřezová témata a hudební činnosti, které souvisí s využitím hudební výchovy coby předmětu vhodného pro mezioborovou integraci. Nebudou chybět ani příklady pro její mezioborové využití.

Hudební výchovu můžeme pojímat různými způsoby. Jako první se vybízí chápání hudební výchovy jako tradiční pojmenování konkrétního vyučovacího předmětu. Spadá do estetické výchovy a jejím posláním je „výchova hudbou k hudbě“. (Holas, 2001, s. 38) Pastorová (2019) popisuje hudební výchovu jako společensky organizovaný proces hudebního rozvoje a osobnostní kultivace jedince, jehož obsahem je hudební umění zahrnující celou svou žánrovou rozmanitost. Tento proces se zaměřuje na rozvoj osobnosti v oblasti hudby, důraz je kladen právě na „výchovu“. (Černá, 2016) Jako taková by hudební výchova měla plnit funkce estetické, zábavné a terapeutické. Ty mohou být realizovány prostřednictvím tvořivých hudebních činností, návštěvami koncertů, sledováním multimédií, četby a dalších aktivit. (Charalambidis, 2004) Dle Pastorové (2019) hudební aktivity rozvíjejí znalosti, schopnosti, dovednosti, emocionální vnímání i kreativitu žáků. Dle Černé (2016) tak hudební aktivity napomáhají k celkovému vývoji dětské osobnosti, spontánnímu projevu a přinášejí radost.

Pro úplnost bude nyní představena tradiční podoba hudební výchovy a kontrastně k ní situace v současné době.

### **Tradiční pojetí hudební výchovy**

Tradiční přístup k hudební výchově kladl důraz na činnosti, jako je zpěv, poslech, pohyb a hra na hudební nástroj. Tyto aktivity byly vedeny pravidelně ve stejné podobě, učitelé k tomu využívali zaběhlé postupy, přičemž kreativní přístup byl zanedbán. V duchu tohoto pojetí jsou jednotlivé hudební činnosti izolovány a odděleny. Odporují tak snahám o vzájemnou integraci, kdy by v ideálním případě měly být vzájemně propojeny a navazovat na sebe. Navíc byla hudební výchově vymezena časová dotace (např. 1 hodina týdně), která byla pevně daná. (Machů, 2014)

### **Cesta k současnému integrativnímu pojetí hudební výchovy**

V roce 1997 byl zveřejněn učební program Národní škola, který umožňoval vedle výuky do té doby běžného disciplinárního přístupu také integrovanou výuku. Ta se realizovala prostřednictvím integrovaných předmětů (jednalo se zejména o oblasti přírodovědné, pracovní-technické, občansko-rodinné a estetickou výchovu). Syntéza poznatků jednotlivých předmětů byla však pro učitele obtížná. Učitelé měli problémy s tím, jak spojit znalosti z jednotlivých předmětů dohromady. Navíc nebyli dostatečně připraveni na tyto nové změny, protože většina z nich vystudovala v době, kdy byl uplatňován tradiční přístup s oddělenými předměty. (Hejnová, 2011; Podroužek, 2002, podle Korvas & Cacek, 2009)

Začátkem jednadvacátého století vznikl koncept pro zavedení integrovaného kurikula do škol, který přinesla Bílá kniha. Podporou pro realizaci integrované výuky v českých školách se stal Národní program rozvoje v České republice v roce 2001. Jako výsledek všech snah byl v roce 2004 vydán Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV). Vzdělávací oblasti v RVP ZV umožňují učitelům realizovat výuku jak předmětovým, tak integrovaným způsobem. (Korvas & Cacek, 2009) Jako příklad multidisciplinárních snah můžeme nalézt v RVP ZV průřezová témata, jejichž obsah je rozpracován v podobě tematických okruhů. Ta se vztahují ke všem vzdělávacím oblastem a umožňují propojovat vzdělávací obsahy různých oborů. Díky tomu přispívají k větší komplexnosti vzdělávání a pomáhají žákům rozvíjet integrovaný pohled na svět. (RVP ZV, 2017)

Pro hudební výchovu spolu s výtvarnou výchovou byla vytvořena vzdělávací oblast Umění a kultura. V kurikulu hudební výchovy pořád figurují činnosti pěvecké (vokální), poslechové, nástrojové (instrumentální) a hudebně-pohybové, které odpovídají žádoucímu a dlouhodobě prosazovanému činnostnímu principu. (Pastorová, 2019; Sedlák & Váňová, 2013) Přesahem oproti dosavadnímu rámci estetické výchovy je nově způsob pojetí vzdělávacího obsahu. Jedná se zejména o přesah v tvořivosti, integraci a vzájemném propojování vazeb různých druhů umění. (Pastorová, 2019)

Hudební výchova je svým rázem spolu s ostatními uměleckými předměty (výtvarným, literárním, dramatickým) protikladem k naukovým předmětům. Umělecké předměty a naukové se svým charakterem odlišují. Hudební výchova však může být aplikována do všech předmětů, jestliže učitel nalezne vhodnou cestu k její integraci. (Poláková, 2016 in Slavíková & Král, 2016) Poláková (2016, s. 7 in Slavíková & Král, 2016) upozorňuje, že „pakliže připustíme, že tyto dva světy lze propojit, pomůže nám to zajistit, aby děti snáze porozuměly

světu, v němž se každý den pohybují.“ K podpoře komplexního pohledu žáků může integrace hudební výchovy sloužit jako motivační prvek.

V souvislosti s potřebou integrace hudební výchovy s dalšími obory vznikla **integrativní hudební pedagogika**. Ta si klade za cíl využít mezipředmětové vztahy mezi „všeobecnými“ a „hudebními“ disciplínami, kde se propojí činnosti teoretické s praktickými. (Holas, 2001) Pechová (2015, s. 24) popisuje tři přístupy, jak integrovat umění do vzdělávání: „Umění jako samostatný předmět, umění posilující jiný předmět (např. použití písně k naučení abecedy), a umění integrující svůj obsah s jiným předmětem.“ Hudební výchova jako integrativní předmět přirozeně zahrnuje prvky dalších uměleckých oborů, jako je pohybová, taneční, dramatická, filmová, audiovizuální, či mediální výchova. (Pastorová, 2019) Propojení hudebních i mimohudebních aktivit umožňuje žákům vytvořit vzájemné vazby mezi jevy a pocity. (Poláková, 2016 in Slavíková & Král, 2016)

Na 1. stupni ZŠ je obvyklé, že jeden učitel vyučuje všechny nebo většinu předmětů v jedné třídě. Má proto dobré podmínky k podpoře mezioborové integrace v hudební výchově, neboť má flexibilitu v úpravě rozvrhu. (Černá, 2016)

Na základní škole jsou uplatňovány tři integrační úrovně hudby a ostatních oborů:

- **Jednooborová integrace**, která propojuje disciplíny v rámci jenom hudebního oboru. Vyznačuje se uchopením hudebního námětu prostřednictvím hudebních aktivit spojených s hudbou (propojení instrumentálních činností s poslechem hudby, s teorií a dějinami). (Drábek, 2006; Machů, 2014; Pastorová, 2019)
- **Polyestetická (intermediální) integrace**, jež kombinuje hudbu s dalšími uměleckými obory. Ve výtvarné oblasti to může být využití poslechu písní, v literární recitace básní. Vyjádření emocí je využíváno v dramatické výchově, taneční styly v taneční. (Drábek, 2006; Pastorová, 2019; Poláková, 2016 in Slavíková & Král, 2016) Prostřednictvím takového průniku druhů umění můžeme posílit účinek hudby. (Charalambidis, 2004)
- **Multidisciplinární (interdisciplinární) integrace**, která usiluje o propojení uměleckých, hudebních prvků s estetickými. Využity mohou být v tématech ochrany přírody, péči o zdraví či v multikulturní problematice. Cílem takové výuky je postihnout souvislosti, které přesahují samostatný obor. K tomu jsou využívány mezipředmětové vztahy. (Drábek, 2006; Machů, 2014)

Jak bylo už zmíněno, jako důležitou součást vzdělávání zařazuje RVP ZV **průřezová témata**. Těch je šest: „Osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova a mediální výchova.“ (RVP ZV, 2017, s. 126) Tato témata se zaměřují na aktuální globální problémy a pomáhají rozvíjet osobnost žáků zejména v afektivní oblasti. (RVP ZV, 2017)

Poláková (2016, s. 8 in Slavíková & Král, 2016) uvádí příklad, jak může učitel využít hudební výchovu v rámci výše zmíněných průřezových: „multikulturní výchova (hudba různých národů), osobnostní a sociální výchova (kolektivní hudební zážitek upevňující vztahy ve skupině), výchova demokratického občana (např. výuka hymny) apod.“

Nabízí se také integrace s dalšími výchovami, jako je výtvarná výchova, tělesná výchova, dramatická výchova, etická výchova, výchova k občanství, filmová/audiovizuální výchova a taneční a pohybová výchova. (RVP ZV, 2017)

Na závěr uvádíme příklady využití hudebních činností v propojení s jinými předměty, které názorně popsala Černá (2016).

Nejvyužívanější implementací hudební výchovy je využívání hudebních činností k motivaci na začátku hodin či probíraného učiva. Hudba dokáže podnítit fantazii žáků, ale i žáky zklidnit a uvolnit. Dále je vhodné zapojovat hudbu v podobě rytmických cvičení, dobře slouží při dramatických a pohybových aktivitách, které se dají navíc spojit s improvizací. Obecně s pohybem jsou spojeny tance a rozcvičky, které se dají provádět za hudebního doprovodu. Dále lze využít rytmizaci k lepšímu upevnění látky. Pomocí různých druhů perkusivních nástrojů se dá rytmizace používat např. v českém jazyce v učivu druhů vět (učitel pokládá tázací věty, žáci odpovídají v oznamovacích větách, a to vše za vyťukávání slabik). Podobné využití lze uplatnit při procvičování pádových otázek či násobků v matematice. Žáci se tak učí hrou. Dobře také funguje hudba k dokreslení probíraného tématu ve vyučování. Příkladem může být puštění Vltavy od Bedřicha Smetany k tématu českého vodstva, nebo ukázka středověkých písní a chorálů k dokreslení středověké atmosféry ve vlastivědě. Běžné je samozřejmě propojení hudby s výtvarnou činností, kdy mohou žáci kreslit obraz či ztvárňovat své pocity při poslechu hudby. (Černá, 2016)

Závěrem Machová (2014) uvádí, že jen na učiteli závisí, aby dal hudebním aktivitám takový prostor, jaký si zaslouží.

## 5 PŘEHLED VÝZKUMŮ K DANÉ PROBLEMATICE

Výzkumů na problematiku možností mezioborové integrace v hudební výchově na 1. stupni základní školy je nedostatek. Nalézt lze ovšem výzkumy s podobným zaměřením na odlišné vyučovací předměty, jejichž výsledky mohou být zajímavé pro naše účely.

Spousta (1997) provedl výzkum, jehož cílem bylo zjistit *aktuální, skutečný stav koordinace a integrace základních druhů umění ve výchovném systému* základních a středních škol. Výsledky přinesly následující zjištění: Většina učitelů uměnovýchovných předmětů připisuje koordinaci druhů umění ve výuce na základních a středních školách velký význam. Jako překážky znesnadňující integraci a koordinaci různých druhů umění učitelé uváděli nízkou hodinovou dotaci uměnovýchovných předmětů a organizační bariéru, reflektující stávající systém vyučovacích předmětů. Jako další překážku si uvědomovali svou vlastní nedostatečnou připravenost a to po stránce teoretické, metodické a praxeologické. Na to navazuje jejich potřeba své znalosti a dovednosti v této oblasti doplňovat, rozšiřovat a prohlubovat. Ocenili by proto možnosti svého dalšího vzdělávání. Z realizovaného pozorování vyšlo najevo, že integrace hudebního, literárního a výtvarného umění přineslo u žáků zlepšení v podobě jejich zvýšené pozornosti a aktivity. (Spousta, 1997)

Šimíčková (2003) se ve své práci *Prvky integrovaného vyučování v primární škole* zabývala závislostí délky pedagogické praxe na postoji učitelů ke změně způsobů vyučování, klimatem školy, rozdíly v postojích k integrovanému vyučování na školách v Ostravě, na plně organizovaných základních školách mimo hlavní město Moravskoslezského regionu a na školách neúplných a malotřídních. Výsledky potvrdily autorčin předpoklad, že v postojích učitelů k integrované výuce existují významné rozdíly podle délky pedagogické praxe. Stejně tak se potvrdil předpoklad, že při posuzování celkového klimatu se výrazně projeví rozdíly v závislostech na délce pedagogické praxe. Výzkum přinesl zjištění, že „čím delší je pedagogická praxe učitele, tím konzervativnější jsou jeho názory na přijetí inovativních změn.“ (Šimíčková, 2003, s. 134) Ukázalo se ale, že věk učitelů a délka praxe nejsou jedinými rizikovými faktory v přijetí transformace české školy. Další úlohu hraje osobnost a charakterové rysy jednotlivých učitelů, dále celkové klima školy. „Učitelé považují celkové klima své školy jako faktor, který výrazně ovlivňuje postoje učitelů k přijetí transformace české školy.“ (Šimíčková, 2003, s. 134) Mezi jednotlivými typy škol byly nalezeny rozdíly podle délky praxe učitelů v postojích k vyučování prvouky, přírodovědy a vlastivědy a v postojích učitelů k tomu, jak má současná škola rozvíjet osobnost dítěte ve vztahu k učení. (Šimíčková, 2003)



Hejnová (2011, s. 77) se ve své práci s názvem *Integrovaná výuka přírodovědných předmětů na základních školách v českých zemích – minulost a současnost* zabývala tímto problémem z hlediska historického vývoje a současných problémů. Pozornost také věnuje pregraduální a postgraduální přípravě učitelů přírodovědných předmětů. Výzkum je zaměřen na učitele druhého stupně základní školy a nižšího stupně víceletých gymnázií. Dotazníkové šetření přineslo následující zjištění: Zavádění integrované výuky přírodovědných předmětů v současné době brání především pregraduální příprava učitelů. Ta je zaměřena zpravidla jen na dva předměty. Postgraduální vzdělávání učitelů v této problematice je taktéž nedostatečné. Učitelé by proto ocenili realizaci setkání, kde by si mohli doplnit své vzdělání v oblasti integrované výuky a předávat zkušenosti dobré praxe. Dalším problémem je, že učitelé postrádají metodické materiály a učební texty, které by byly založené na koncepci integrovaného kurikula. Situaci ovlivňuje i nedůvěra učitelů, odborníků a širší veřejnosti v tento způsob výuky. Ve školství je ale dle autorky problémem nedostatek finančních zdrojů, které jsou nutné pro uskutečnění výše uvedených potřeb. (Hejnová, 2011)

Další výzkumné šetření zabývající se *přístupem učitelů k integraci složek výtvarné výchovy do neumeleckých předmětů na 1. stupni základní školy* realizovala Pechová (2018, s. 23). Dotazníkové šetření ukázalo, že učitelé na prvním stupni základní školy integrují výtvarnou výchovu nepravidelně, ačkoliv integraci připisují velký význam. Výtvarné prostředky nejvíce využívají v předmětu Český jazyk a literatura a také ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Integraci zahrnují z důvodu prožitku, který žákům zpestří hodinu. Jako překážky učitelé nejčastěji uváděli nepřipravenost prostředí (např. nedostatek pomůcek, finanční zdroje, metodika, nedostatečná příprava během studia) a také osobní omezení ve vlastních výtvarných znalostech. (Pechová, 2018)

V roce 2018 uskutečnila výzkum Kudličková ve své diplomové práci *Rozvíjení mezipředmětových vztahů prostřednictvím pracovních činností na 1. stupni ZŠ*, kde dospěla k následujícím zjištěním: Dle výsledků dotazníkového šetření učitelé nejčastěji uplatňují mezipředmětové vztahy v českém jazyce, což autorka přisuzuje skutečnosti, že tento předmět je vyučován ve všech ročnících 1. stupně ZŠ. Co se týče organizačních forem, nejčastěji učitelé uplatňují mezipředmětové vztahy v běžné vyučovací hodině, dále pak polovina respondentů uváděla projektovou výuku. Podle nejvyššího zastoupení učitelů jsou nevýhody mezipředmětových vztahů spojené především s plánováním jejich realizace. Za největší přínos je považováno rozšiřování a prohlubování dovedností u žáků. (Kudličková, 2018)

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 6 METODOLOGIE VÝZKUMU

Empirická část diplomové práce se zaměřuje na popis aktuálního stavu uplatňování mezioborové integrace v hudební výchově na 1. stupni základní školy.

V této kapitole představíme cíle výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy. Dále bude popsán náš výzkumný soubor, výzkumné metody, průběh výzkumu a následné zpracování dat.

### 6.1 Cíle výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy

Hlavním cílem výzkumné části bude zjistit, **jak učitelé uplatňují mezioborovou integraci v hudební výchově na 1. stupni ZŠ**. Na základě hlavního cíle jsou formulovány dílčí cíle výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy, které upřesňují předmět zkoumání.

#### Hlavní cíl výzkumu:

1. Zjistit, jak učitelé uplatňují mezioborovou integraci v hudební výchově na 1. stupni ZŠ.

Na základě hlavního výzkumného cíle byly stanoveny **dílčí výzkumné cíle**:

- Identifikovat, s jakými předměty propojují učitelé hudební výchovu na 1. stupni ZŠ.
- Zjistit, jaká je frekvence uplatňování mezioborové integrace z pohledu hudební výchovy na 1. stupni ZŠ.
- Identifikovat faktory ovlivňující mezioborovou integraci v hudební výchově na 1. stupně ZŠ.
- Identifikovat, jaké organizační formy uplatňují učitelé při mezioborové integraci v hudební výchově na 1. stupni ZŠ.

Z výše zmíněných dílčích výzkumných cílů dále vycházejí **výzkumné otázky**:

#### Hlavní výzkumná otázka:

1. Jak učitelé uplatňují mezioborovou integraci v hudební výchově na 1. stupni ZŠ?

**Dílčí výzkumné otázky:**

- **VO1:** S jakými předměty propojují učitelé hudební výchovu na 1. stupni ZŠ?
- **VO2:** Jak často uplatňují učitelé mezioborovou integraci z pohledu hudební výchovy na 1. stupni ZŠ?
- **VO3:** Jaké faktory ovlivňující mezioborovou integraci v hudební výchově na 1. stupni ZŠ identifikují učitelé?
- **VO4:** Jaké organizační formy uplatňují učitelé při mezioborové integraci v hudební výchově na 1. stupni ZŠ?

Důležitou součástí výzkumu jsou rovněž **hypotézy**, které jsme si stanovili. V rámci hypotéz předpokládáme, že:

**H1:** Učitelé propojují hudební výchovu s výtvarnou výchovou častěji než s českým jazykem.

**H2:** Méně než 50 % učitelů integruje hudební činnosti do přírodovědy.

**H3:** Učitelé s délkou praxe nad 10 let integrují do hodiny hudební výchovy na 1. stupni ZŠ učivo jiných předmětů častěji než učitelé s délkou praxe pod 10 let.

**H4:** Učitelé s délkou praxe nad 10 let integrují v jiných předmětech na 1. stupni ZŠ učivo hudební výchovy častěji než učitelé s délkou praxe pod 10 let.

**H5:** Jako úskalí realizace mezioborové integrace v HV označují učitelé časovou náročnost oproti své vlastní nedostatečné pedagogické praxi.

**H6:** Více jak 50 % učitelů vnímá při realizaci mezioborové integrace v hudební výchově na 1. stupni ZŠ pozitivní vliv na klima třídy.

**H7:** Učitelé s délkou praxe pod 10 let uplatňují v hudební výchově na 1. stupni ZŠ více konstruktivistické organizační formy než učitelé s délkou praxe nad 10 let.

## 6.2 Metody výzkumu a jejich charakteristika

V této podkapitole je objasněn celý postup výzkumného šetření. Ke sběru dat jsme zvolili dvě metody kvantitativního výzkumu, a to **dotazník** doplněný o **strukturovaný rozhovor**.

Obě metody jsou nejdříve teoreticky vymezeny, poté následuje popis využití zvolené metody pro účely sběru dat ve výzkumném šetření.

### **Dotazník**

Dotazník je jednou z explorativních metod. V kvantitativním výzkumu je využíván jako hlavní metoda sběru dat. (Doulík, 2016) Dle Gavory (2000, s. 99) se jedná o „způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí“. Dotazník obsahuje soubor předem připravených a pečlivě zformulovaných otázek, které jsou záměrně uspořádány v určitém pořadí. Využíván je zejména pro sběr většího množství dat. (Chráška, 2016)

Pro účely našeho výzkumu byl vytvořen vlastní dotazník. Tento dotazník byl zpracován prostřednictvím internetové služby Google Forms. Online dotazník byl zvolen především z důvodu vysokého počtu respondentů, jenž z časového hlediska znesnadňoval osobní zadávání dotazníků učitelům 1. stupně na všech školách. Byla využita především komunikace prostřednictvím e-mailu určeného ředitelům a učitelům vybraných základních škol. Dále byly využity internetové učitelské skupiny pro širší oslovení učitelů napříč všemi kraji České republiky.

Náš dotazník sestává ze 17 otázek. (viz Příloha P I). Vyskytují se v něm otázky uzavřené, polouzavřené a v závěru je uvedena jedna otevřená otázka, která slouží pro zanechání emailu pro kontaktování respondentů k doplňujícímu rozhovoru. Dotazník byl vytvořen tak, že pro odeslání dotazníku musel respondent odpovědět na všechny otázky, které byly nastaveny jako povinné. Tím se zamezilo problému s možnými chybějícími odpověďmi. Zároveň jsou všechny otázky nastaveny jako anonymní.

Před zahájením šíření dotazníku byl proveden předvýzkum, kdy byl dotazník poskytnut 10 vybraným učitelům 1. stupně ZŠ ze zlínského kraje, a to během měsíce října 2022. Učitelé měli možnost reagovat na znění stanovených otázek. Cílem předvýzkumu bylo identifikovat nejasnosti formulací dotazníkových položek a nabídek možností odpovědí. Po osobní konzultaci došlo ke zjištění, že všechny otázky i odpovědi byly pro učitele srozumitelné a snadno pochopitelné. Někteří učitelé ocenili vysvětlení uvedených pojmů.

Finální verze dotazníku byla následně rozeslána ředitelům základních škol s prosbou, aby dotazník předali svým učitelům prvního stupně. Jednalo se o záměrný výběr škol, osloveno bylo několik desítek ředitelů škol ze všech krajů České republiky, přičemž z každého kraje bylo osloveno 10-20 škol. Emailové adresy škol byly shromažďovány z internetových

stránek [www.seznamskol.cz](http://www.seznamskol.cz). Při sledování návratnosti dotazníků bylo zjištěno, že dotazník nevyplnilo tolik respondentů, kolik jsme potřebovali. Proto jsme dospěli k rozhodnutí využít internetové sociální sítě ke kolportování dotazníku učitelům 1. stupně ZŠ. Došlo tak k rychlejšímu a početnějšímu sběru dat. Sběr dat trval od měsíce října 2022 do měsíce února 2023, tedy 5 měsíců.

Údaje získané dotazníky jsou zobrazeny v tabulkách a grafech a interpretovány prostřednictvím popisné statistiky.

### **Strukturovaný rozhovor**

Jako další metodu jsme si zvolili strukturovaný rozhovor. Strukturovaný rozhovor se vyznačuje pevně danými otázkami a alternativami odpovědí. (Gavora, 2000) Jedná se o metodu sběru dat, při které se kladou stále stejné otázky všem respondentům. Cílem je získat co nejvíce relevantních informací a srovnatelných odpovědí od všech respondentů. Strukturovaný rozhovor má pevně stanovený scénář otázek a odpovědí, což umožňuje lepší kontrolu nad průběhem rozhovoru a umožňuje získat více srovnatelných a kvalitních dat. Nevýhodou je, že je strukturovaný rozhovor omezen na předem určená témata. Participantům jsou kladeny stejně formulované otázky, což může vést k opomíjení kontextu rozhovoru. (Hendl, 2005).

Rozhovor v tomto případě probíhal s 10 učiteli vyučujícími na 1. stupni ZŠ, kteří souhlasili s participací na našem výzkumu. Pro účely výzkumu jsme volili dostupný výběr učitelů. Osloveno bylo 7 učitelek 1. stupně ZŠ ze zlínského kraje, 2 ze středočeského kraje a 1 z jihočeského kraje. Předpokladem pro rozhovor bylo vyplnění dotazníku, na něhož jsme v rozhovoru s participanty navázali. Ti byli předem seznámeni s tématem diplomové práce a ubezpečeni o zachování anonymity. Termín a místo pro rozhovor bylo přizpůsobeno možnostem učitelů. Osobní setkání s učiteli proběhla ve škole po vyučování. Čtyři rozhovory byly vedeny online formou prostřednictvím video-hovoru z důvodu nemožnosti realizace osobního setkání. Rozhovory s učiteli probíhaly rovněž po dobu 5 měsíců, od října 2022 do února 2023.

Před uskutečněním rozhovorů byly jednotlivé otázky konzultovány s vybranou učitelkou 1. stupně ZŠ s cílem ověření srozumitelnosti formulací otázek. Na základě této konzultace jsme uvážili za vhodné ponechat u dvou otázek (otázka č. 3. a 5.) výčet možností, který učitelům pomohl pochopit podstatu otázek a komplexněji se k nim vyjádřit. Je nutné zmínit, že bylo

připraveno dalších 5 otázek pro respondenty, kteří v dotazníkové otázce č. 4. „Pokud mezioborovou integraci ve výuce hudební výchovy nezařazujete, máte zájem to změnit?“ odpověděli kladně (viz Příloha P II). Rozhovorem by byly získány informace o změně uvažování učitelů o realizování mezipředmětových vztahů ve své výuce. K tomuto rozhovoru bohužel nedošlo, neboť žádný respondent pro účely této otázky na sebe kontaktní údaj nezanechal.

Otázky v rozhovoru byly formulovány tak, aby rozšířily a doplnily otázky z dotazníku. Rozhovor obsahoval celkem 16 otázek a veden byl dle předem promyšlené struktury. Odpovědi participantů byly s jejich souhlasem nahrávány na diktafon a následně přepsány do písemné podoby (viz Příloha P III).

Údaje získané rozhovory jsou zaznamenány v tabulkách, které ukazují četnosti jednotlivých odpovědí. Ty jsou dále popsány a interpretovány.

### **6.3 Výzkumný soubor a jeho charakteristika**

V souvislosti se stanovenými výzkumnými cíli a otázkami byli pro potřeby výzkumu stanoveny základním výzkumným souborem učitelé prvního stupně základních škol České republiky. Jednalo se o dostupný výběr z více základních škol ve všech krajích České republiky na základě oslovení ředitelů a jednotlivých učitelů těchto škol.

#### **Výzkumný soubor – dotazníkové šetření**

Výzkumný soubor tvoří učitelé 1. stupně základních škol z celé České republiky. Oslovování učitelů probíhalo prostřednictvím e-mailu, sociálních sítí či osobně. Celkem se dotazníkového šetření zúčastnilo 342 respondentů.

#### **Výzkumný soubor – strukturovaný rozhovor**

Výzkumný soubor tvoří 10 učitelek 1. stupně základní školy. Všechny učitelky působí na klasické základní škole. S šesti učitelkami byl rozhovor veden osobně, se čtyřmi učitelkami z důvodu nemožnosti osobního setkání bylo nutné volit online formu. Přehled participantů je uveden v následující tabulce:

Participant	Délka praxe	Kraj
U1 – Michaela	4–6 let	Zlínský kraj
U2 – Radmila	Nad 20 let	Zlínský kraj
U3 – Pavlína	Do 3 let	Zlínský kraj
U4 – Marcela	Nad 20 let	Zlínský kraj
U5 – Tamara	Nad 20 let	Zlínský kraj
U6 – Zuzana	Nad 20 let	Zlínský kraj
U7 – Marie	16–20 let	Zlínský kraj
U8 – Lenka	16–20 let	Středočeský kraj
U9 – Eva	11–15 let	Středočeský kraj
U10 – Hana	Nad 20 let	Jihočeský kraj

**Tabulka 1** *Přehled participantů*

### 6.3.1 Etika výzkumu

Ve výzkumu nejsou uváděny názvy škol ani celá jména participantů, aby se zachovala jejich anonymita. Všichni participanté byli před zahájením rozhovorů upozorněni, že se bude rozhovor nahrávat pro výzkumné účely. Participanté s nahráváním rozhovorů souhlasili. Zároveň dotazník, jenž byl kolportován respondentům v elektronické podobě, neshromažďuje kontaktní údaje respondentů ani konkrétních škol. Existuje pouze možnost zanechání emailové adresy pro kontaktování za účelem doplňujícího rozhovoru, přičemž tyto emaily nejsou pro zachování anonymity nikde uváděny.



## 7 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

V předcházející kapitole byly popsány způsoby a organizační kroky, které jsme volili k získání odpovědí na naše výzkumné otázky.

V této kapitole se budeme zabývat analýzou a interpretací výsledků výzkumného šetření. Nejprve se zaměříme na analýzu dat získaných dotazníkem. Na základě interpretovaných výsledků budou následně vyhodnoceny stanovené hypotézy. Následovat bude představení výsledků získaných rozhovory s učiteli.

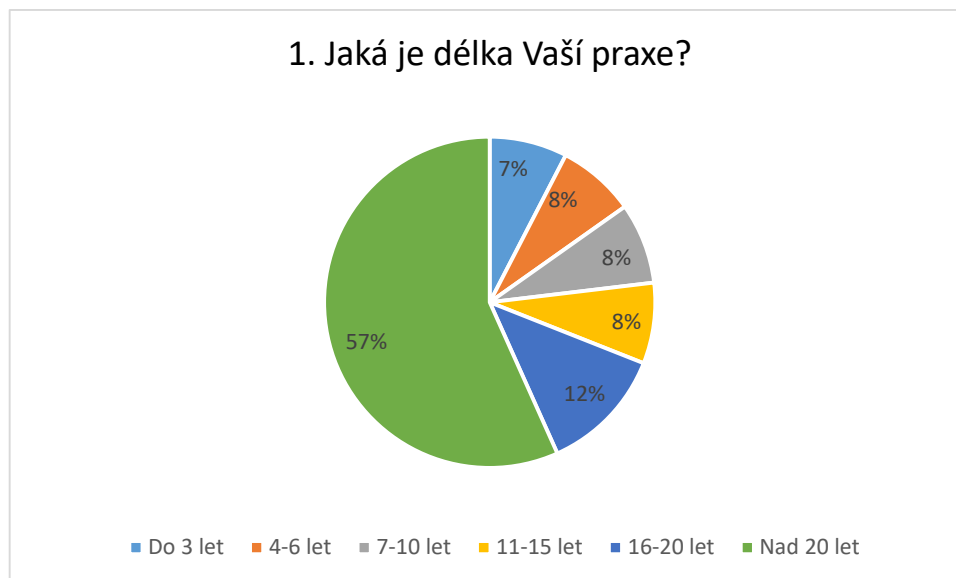
### 7.1 Výsledky dotazníkového šetření a jejich interpretace

V této kapitole budou představeny výsledky dotazníkového šetření, které budou následně interpretovány. Jednotlivé položky budou analyzovány prostřednictvím popisné statistiky. Odpovědi respondentů na dotazníkové položky jsou znázorněny v podobě tabulek a grafů, vytvořených v Microsoft Excel.

#### Otázka č. 1: Jaká je délka Vaší praxe?

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Do 3 let	26	7 %
4–6 let	26	8 %
7–10 let	27	8 %
11–15 let	27	8 %
16–20 let	42	12 %
Nad 20 let	194	57 %

**Tabulka 2** *Délka praxe*



**Graf 1** Délka praxe

Z koláčového grafu je patrné, že nejpočetnější skupinu respondentů zastupují učitelé s délkou praxe nad 20 let, konkrétně se jedná o 57 % respondentů. Výzkumného šetření se tedy nejvíce zúčastnili učitelé, jež jsou ve svém oboru profesionály a mají mnohaleté zkušenosti s uplatňováním mezioborové integrace ve výuce.

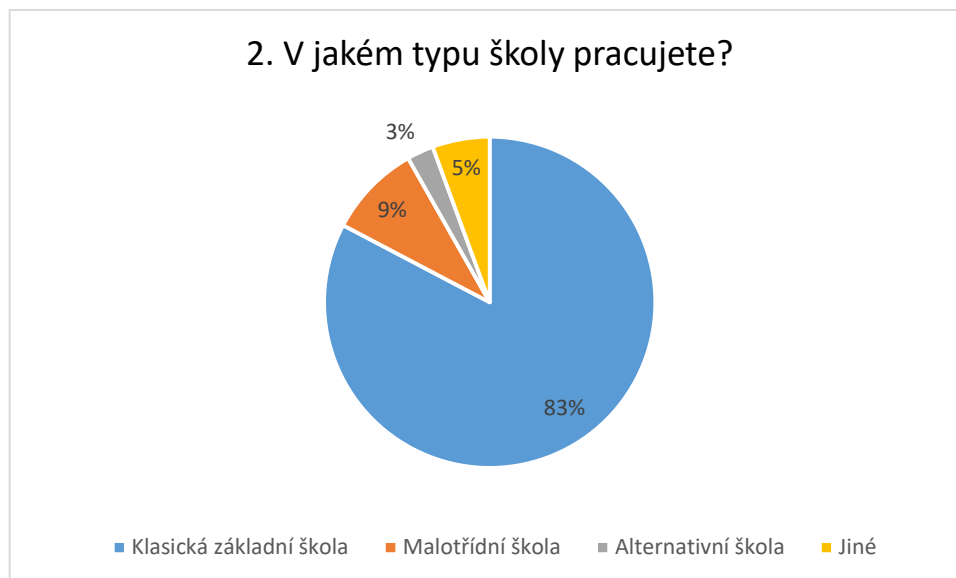
Překvapivým faktem je, že pouze 7 % respondentů představuje služebně nejmladší kategorii učitelů. Tato skutečnost pravděpodobně souvisí s nízkým podílem populace v produktivním věku, která získala kvalifikaci pro výkon učitelské profese.

Zastoupení zbývajících kategorií respondentů je procentuálně vyrovnané, odlišuje se pouze skupina učitelů s 16–20 lety praxe, kde je zaznamenán mírný nárůst počtu.

### Otázka č. 2: V jakém typu školy pracujete?

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Klasická základní škola	283	83 %
Malotřídní škola	31	9 %
Alternativní škola	9	3 %
Jiné	19	5 %

**Tabulka 3** Typ školy



**Graf 2** Typ školy

Typ školy může ovlivňovat, jaká témata jsou zařazována v mezioborové integraci a jaká jsou prioritní pro daný typ vzdělávání. Například na základní škole se mohou učitelé více zaměřovat na rozvoj základních vědomostí a dovedností ve vzdělávacích oblastech jako je matematika, český jazyk či přírodověda. Na malotřídní škole může mít mezioborová integrace závislost na potřeby žáků, důležitým prvkem na těchto školách je uplatňování diferencovaného přístupu k jednotlivým žákům. Alternativní školy se oproti klasickým základním školám snaží o nové přístupy ke vzdělávání, mezioborová integrace může sehrávat v tomto přístupu důležitou roli. Lze ji realizovat např. v rámci tematických týdnů, které se zaměřují na konkrétní téma zahrnující různé předměty, ty se mohou vzájemně prolínat.

Nejvyšší procento respondentů (83 %) uvedlo, že působí na klasické základní škole, což jsme předpokládali. Výrazně menší procento (9 %) zastupují učitelé působící na malotřídních školách. Malotřídní školy jsou umístěny často v malých vesnicích, kde je nízká populace. Jedná se o školy s nízkým počtem žáků, v jedné třídě jsou sdružováni žáci různých ročníků. Proto ani procento učitelů působících na malotřídní škole není vysoké. Nejmenší procento učitelů (2 %) vyučuje na školách alternativních. Toto nízké zastoupení je způsobeno skutečností, že alternativních škol se oproti klasickým základním školám vyskytuje v České republice velmi malé množství. 5 % respondentů uvedlo odpověď „jiné“, tito učitelé uváděli působení na školách praktických či církevních.

**Otázka č. 3: Využíváte mezipředmětové vztahy ve výuce hudební výchovy?**

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	313	91 %
Ne	29	9 %

**Tabulka 4** *Využívání mezipředmětových vztahů ve výuce HV***Graf 3** *Využívání mezipředmětových vztahů ve výuce HV*

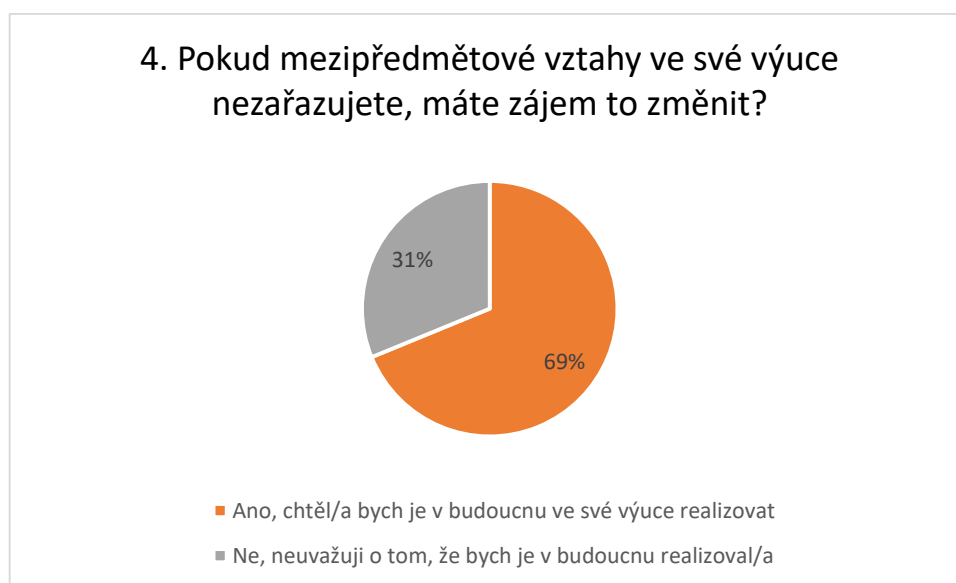
Výsledky ukazují, že mezipředmětové vztahy ve výuce hudební výchovy využívá naprostá většina učitelů – 91 %, což je velmi pozitivním zjištěním. Jistě tomu přispívá fakt, že uplatňování mezipředmětových vztahů je ukotveno v kurikulu a je apelováno na propojování mezipředmětových souvislostí ve výuce. Vliv na to může mít i přesvědčení učitelů o efektivnosti využívání mezipředmětových vztahů.

Naopak 9 % respondentů odpovídá záporně, tedy mezipředmětové vztahy ve výuce hudební výchovy nevyužívá. Těmto respondentům byla určena následující otázka.

**Otázka č. 4: Pokud mezipředmětové vztahy ve své výuce nezařazujete, máte zájem to změnit?**

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano, chtěl/a bych je v budoucnu ve své výuce realizovat	33	69 %
Ne, neuvažuji o tom, že bych je v budoucnu realizoval/a	15	31 %

**Tabulka 5** Zájem o změnu v zařazování mezipředmětových vztahů ve výuce



**Graf 4** Zájem o změnu v zařazování mezipředmětových vztahů ve výuce

Musíme zmínit, že celkový počet respondentů, vyjadřujících se k této otázce (48) nekorresponduje s počtem respondentů, kteří volili v předchozí otázce odpověď „ne“ (29), jimž byla navazující otázka určena. Je patrné, že na otázku odpovídali i další učitelé, kteří v předchozí otázce volili „ano“, a tím mohou být výsledky lehce zkreslené.

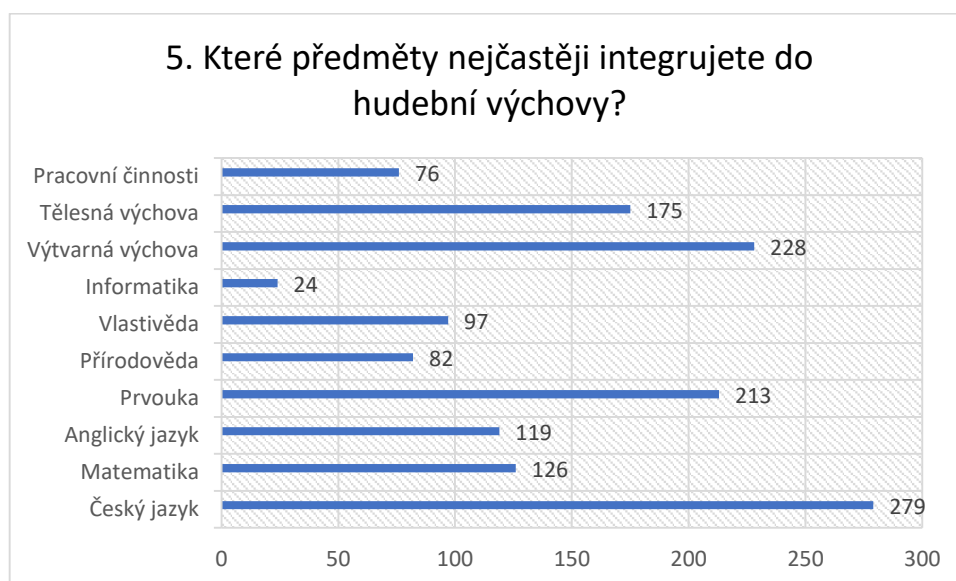
I přesto graf ukazuje pozitivní tendenci v uvažování učitelů o tomto způsobu koncipování výuky – kladně se vyjádřilo 69 % respondentů. Nicméně zůstává otázkou, jaké faktory učitelům v realizaci mezioborové integrace brání. Můžeme se domnívat, že by učitelé potřebovali určitou formu podpory, na kterou se zaměřuje otázka č. 16. Možnost uskutečnit rozhovor s respondenty, kteří na tuto otázku odpověděli kladně, by mohla přinést zajímavá zjištění ohledně uvažování učitelů o změně v zařazování mezipředmětových vztahů ve

výuce. Respondenti měli možnost v dotazníku zanechat svou emailovou adresu pro uskutečnění rozhovoru, avšak žádný z respondentů tak neučinil.

#### Otázka č. 5: Které předměty nejčastěji integrujete do hudební výchovy?

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Český jazyk	279	82 %
Matematika	126	37 %
Anglický jazyk	119	35 %
Prvouka	213	62 %
Přírodověda	82	24 %
Vlastivěda	97	28 %
Informatika	24	7 %
Výtvarná výchova	228	67 %
Tělesná výchova	175	51 %
Pracovní činnosti	76	22 %

**Tabulka 6** Předměty integrované do HV



**Graf 5** Předměty integrované do HV

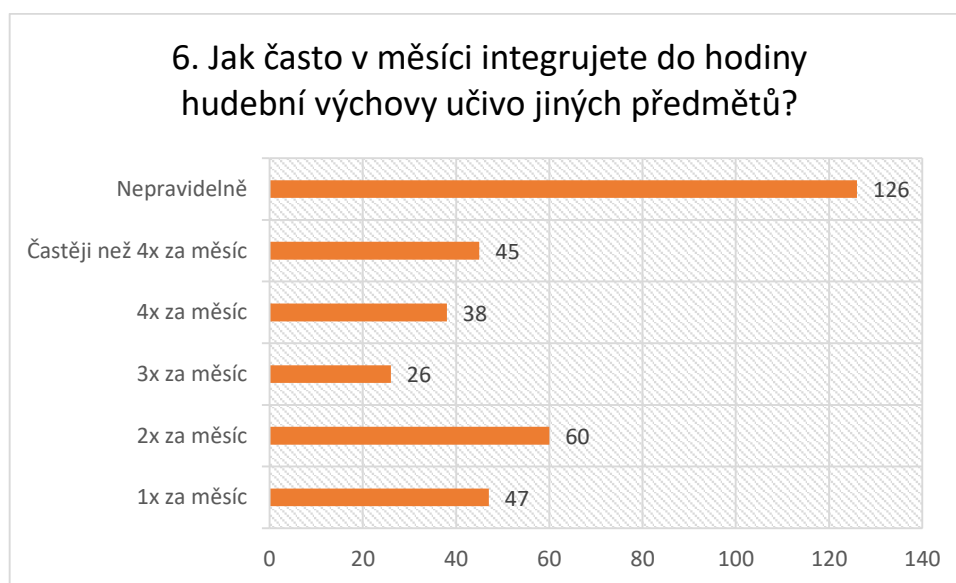
Překvapivým faktem je, že nejčastěji je integrováno do hudební výchovy učivo českého jazyka, což uvedlo 82 % respondentů. Náš předpoklad v nejčastějším integrování výtvarné výchovy do hudební výchovy se tedy nepotvrdil. Ovšem výtvarná výchova se umístila hned na druhé pozici s počtem 67 % respondentů. Na třetím místě v pořadí nejčastěji integrovaných předmětů do hudební výchovy skončila prvouka, kterou označilo 62 % respondentů. Méně často je do hudební výchovy integrováno učivo tělesné výchovy (51 %), matematiky (37 %), anglického jazyka (35 %) a vlastivědy (28 %). Předměty přírodověda (24 %), pracovní činnosti (22 %) a informatika (7 %) jsou integrovány nejméně často. O nejméně čtém zastoupení informatiky může vypovídat fakt, že výuka informatiky se obvykle zaměřuje na technické a praktické dovednosti, kdežto hudební výchova se soustředí na afektivní a kognitivní složku. To způsobuje učitelům obtíže v jejich vzájemném kombinování. Možné je rovněž, že učitelé neshledávají dostatečný potenciál pro využití informatiky v hudební výchově, nebo nemají k dispozici potřebné prostředky a pomůcky. Faktorem může být i nedostatečná připravenost učitelů v obou oblastech. Proto jsou si učitelé daleko jistější v propojování hudební výchovy s jinými předměty.

Zaměříme se na možné důvody, proč je český jazyk nejčastěji integrovaným předmětem do hudební výchovy. Učitelé mohou pravděpodobně preferovat integraci učiva jazykových předmětů, protože hudba a jazyk jsou považovány za blízké disciplíny, neboť oba mají základ v komunikaci. Dalším faktorem může být přirozené spojení učiva českého jazyka s literární tvorbou, což umožňuje použití hudby jako prostředku pro vyjádření emocí a interpretaci literárních děl.

**Otázka č. 6: Jak často v měsíci integrujete do hodiny hudební výchovy učivo jiných předmětů?**

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
1x za měsíc	47	14 %
2x za měsíc	60	18 %
3x za měsíc	26	7 %
4x za měsíc	38	11 %
Častěji než 4x za měsíc	45	13 %
Nepravidelně	126	37 %

**Tabulka 7** Frekvence využívání mezipředmětových vztahů v HV



**Graf 6** Frekvence využívání mezipředmětových vztahů v HV

Bylo zjištěno, že nejvíce respondentů (37 %) integruje učivo jiných předmětů do hodiny hudební výchovy nepravidelně, což může naznačovat, že takovou formu integrace učitelé nemají v plánu nebo se jedná o spontánní rozhodnutí v průběhu výuky. Největší skupinu s výsledkem, který jasně ukazuje na integraci učiva jiných předmětů do hodiny hudební výchovy, tvoří 18 % respondentů, kteří tuto integraci provádějí 2x za měsíc. Menší procento respondentů integruje učivo jiných předmětů do hodiny hudební výchovy 3x za měsíc (7 %) a 4x za měsíc (11 %). Nejčastěji, tedy častěji než 4 % za měsíc, integruje učivo jiných předmětů do hodiny hudební výchovy 13 % respondentů.



## Otázka č. 7: Do kterých předmětů zařazujete nejčastěji hudební činnosti?

Odpoředi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Český jazyk	272	80 %
Matematika	93	27 %
Anglický jazyk	139	41 %
Prvouka	180	53 %
Přirodověda	38	11 %
Vlastivěda	45	13 %
Informatika	9	3 %
Výtvarná výchova	169	49 %
Tělesná výchova	126	37 %
Pracovní činnosti	69	20 %

Tabulka 8 Hudební činnosti integrované do jiných předmětů



Graf 7 Hudební činnosti integrované do jiných předmětů

V uvedené dotazníkové otázce jsme se zaměřili na opačný pohled integrace z hlediska hudební výchovy, konkrétně na začleňování hudebních činností do jiných předmětů. Podle výsledků výzkumu nejčastěji učitelé zařazují hudební činnosti do českého jazyka (80 % respondentů), což koresponduje s výsledky otázky č. 5, kde byla nejvyšší četnost v integraci

učiva českého jazyka do hudební výchovy. Toto poukazuje na pravděpodobnost propojenosti těchto dvou disciplín.

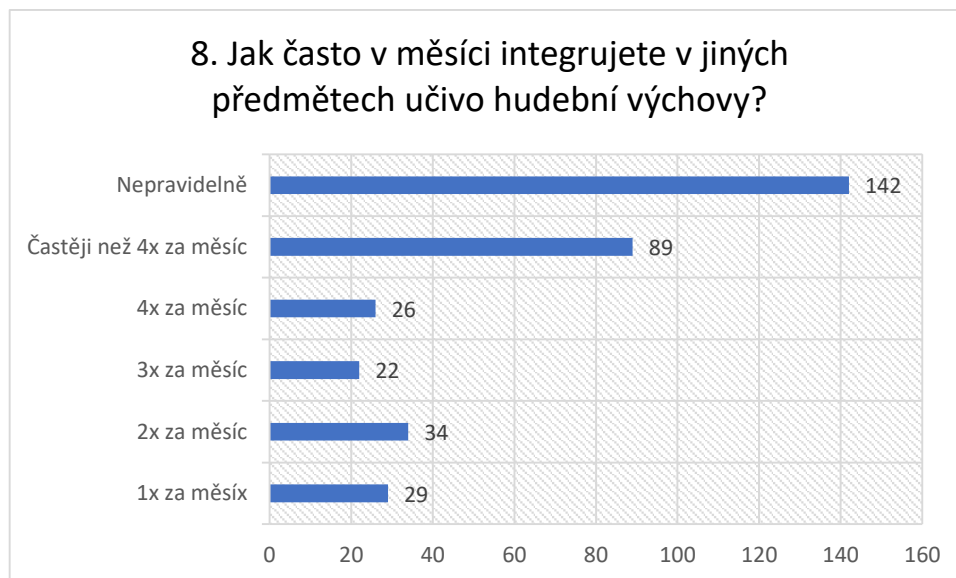
Z výsledků dále vyplývá, že na dalších dvou pozicích byla nejčastěji označována prvouka (53 % respondentů) a výtvarná výchova (49 % respondentů). Oba tyto předměty jsou pokládány za kreativní, učitelům umožňují podporovat u dětí různé dovednosti a podněcovat je ke schopnostem tvořivě přemýšlet a řešit problémy.

Méně často učitelé hudební činnosti zařazují do anglického jazyka (41 % respondentů), tělesné výchovy (37 % respondentů) a matematiky (27 % respondentů). Předměty jako pracovní činnosti (20 % respondentů), vlastivěda (13 % respondentů), přírodověda (11 % respondentů) a informatika (3 %) jsou nejméně propojovány s hudebními činnostmi. Nejmenší zastoupení informatiky opět souhlasí s výsledky otázky č. 5, kde byla zjištěna nejnižší četnost v integraci učiva informatiky do hudební výchovy.

**Otázka č. 8: Jak často v měsíci integrujete v jiných předmětech učivo hudební výchovy?**

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
1x za měsíc	29	8 %
2x za měsíc	34	10 %
3x za měsíc	22	6 %
4x za měsíc	26	8 %
Častěji než 4x za měsíc	89	26 %
Nepravidelně	142	42 %

**Tabulka 9** Frekvence využívání učiva hudební výchovy v jiných předmětech



**Graf 8** Frekvence využívání učiva hudební výchovy v jiných předmětech

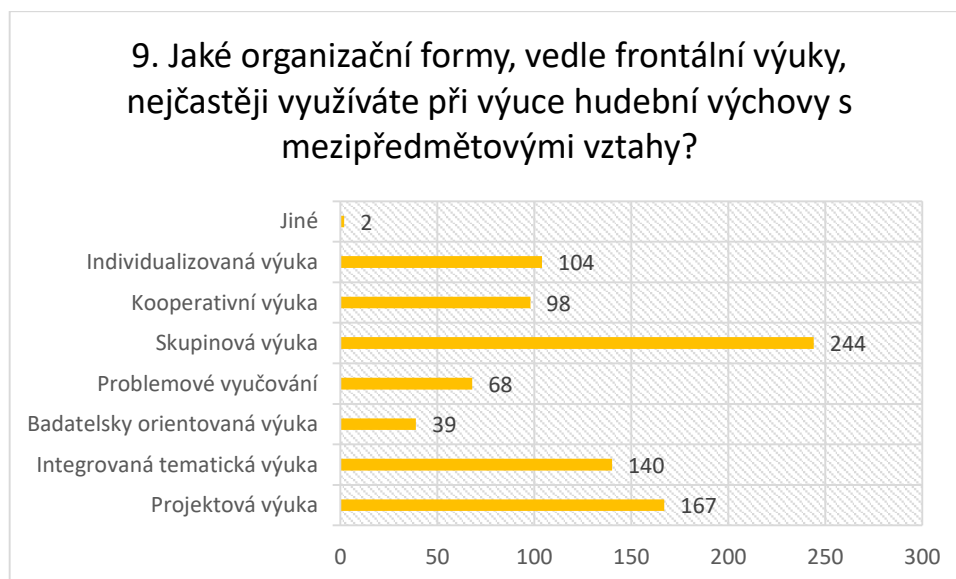
Výsledky naznačují, že většina respondentů neintegruje učivo hudební výchovy do jiných předmětů pravidelně (42 %). Z výsledků lze dále pozorovat, že menší část respondentů integruje hudební výchovu méně často, například 2x za měsíc tak činí 10 % učitelů, 1x za měsíc 8 % učitelů. Častěji než 4x za měsíc integruje učivo hudební výchovy do jiných předmětů 26 % respondentů. Pokud porovnáme tyto dvě položky s otázkou č. 6., zjistíme zajímavý fakt, že větší podíl učitelů (26 %) integruje učivo hudební výchovy do jiných předmětů než jiné předměty do hudební výchovy (13 %). Z toho lze vyvodit, že hudební činnosti nabízejí učitelům variabilnější možnosti pro jejich kreativní užití a jsou tak zajímavější pro integraci, než je tomu opačně například při integraci matematických slovních úloh či tělovýchovných prvků. Dalším vysvětlením může být fakt, že je hudební výchova vnímána jako méně důležitý předmět a při skluzu v probírání učiva v naukových předmětech je jimi nahrazována. Tudíž jsou pak učitelé ochotnější integrovat hudební činnosti do jiných předmětů než naopak.

Obecně se dá z výsledků usuzovat, že rozhodnutí učitelů o integrování hudební výchovy do jiných předmětů je do značné míry flexibilní a nepodléhá pravidelnému řádu.

**Otázka č. 9: Jaké organizační formy, vedle frontální výuky, nejčastěji využíváte při výuce hudební výchovy s mezipředmětovými vztahy?**

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Projektová výuka	167	49 %
Integrovaná tematická výuka	140	41 %
Badatelsky orientovaná výuka	39	11 %
Problémové vyučování	68	20 %
Skupinová výuka	244	71 %
Kooperativní výuka	98	29 %
Individualizovaná výuka	104	30 %
Jiné	2	1 %

**Tabulka 10** Organizační formy ve výuce HV s mezipředmětovými vztahy



**Graf 9** Organizační formy ve výuce HV s mezipředmětovými vztahy

Podle výsledků je nejčastěji využívanou organizační formou při výuce hudební výchovy s mezipředmětovými vztahy skupinová výuka (71 % respondentů). Druhou pozici obsadila projektová výuka (49 % respondentů) následována integrovanou tematickou výukou (41 % respondentů). O téměř totožný výsledek se dělí individualizovaná výuka (30 % respondentů) a kooperativní výuka (29 % respondentů). Jako méně časté organizační formy označovali

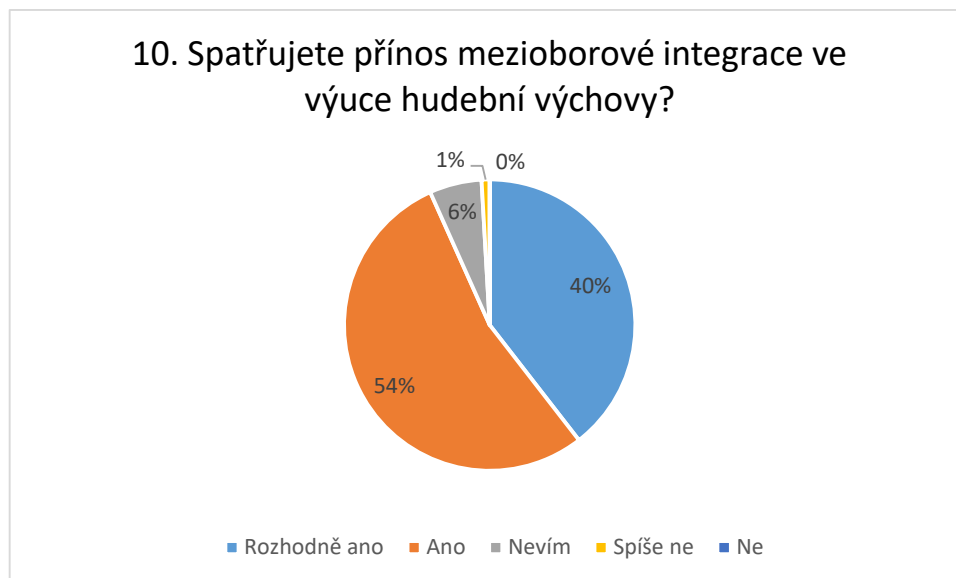
učitelé problémové vyučování (20 % respondentů) a badatelsky orientovanou výuku (11 % respondentů). Pouze 1 % respondentů uvedlo jiné organizační formy.

To, že učitelé nejčastěji realizují při výuce hudební výchovy s mezipředmětovými vztahy skupinovou výuku, není překvapivým faktem, neboť se jedná dlouhodobě o zaužívanou formu práce žáků ve třídě a učitelé nemají obtíže ji do výuky zařadit. Smyslem této organizační formy je podpora interaktivity mezi žáky. Interaktivita je mimo jiné podporována i při projektové výuce a integrované tematické výuce. Tyto dvě formy jsou navíc vhodné pro uplatňování mezioborové integrace, neboť při obou se žáci získávají znalosti a dovednosti, které se prolínají napříč různými obory. Co se týče nejméně zastoupených organizačních forem, jimiž jsou problémové vyučování a badatelsky orientovaná výuka, můžeme se domnívat, že se jedná o stále „nové“ a prozatím ne běžně využívané pedagogické přístupy. Učitelé pravděpodobně tyto způsoby učení nerealizují v takové míře jako jiné z důvodu nedostatečné vlastní způsobilosti, což může souviset s nedostatečnou přípravou učitelů na tyto formy výuky, praxí či s omezením prostředků. Dalším důvodem může být přesvědčení učitelů o tom, že tyto formy nejsou natolik vhodné pro uplatňování mezioborové integrace v hudební výchově.

#### Otázka č. 10: Spatřujete přínos mezioborové integrace ve výuce hudební výchovy?

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozhodně ano	135	40 %
Ano	184	54 %
Nevím	20	6 %
Spíše ne	3	1 %
Ne	0	0 %

**Tabulka 11** *Přínos mezioborové integrace ve výuce HV*



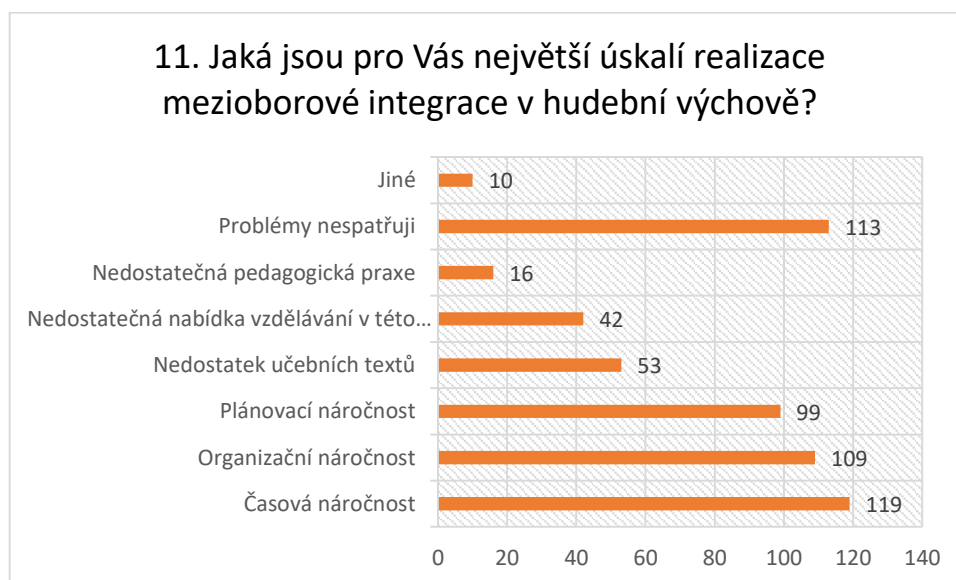
**Graf 10** *Přínos mezioborové integrace ve výuce HV*

Výsledky ukazují, že se mezioborová integrace ve výuce hudební výchovy celkově jeví jako hodnotná. Potěšujícím zjištěním je, že většina respondentů (94 %) vidí v mezioborové integraci ve výuce hudební výchovy přínos. Z toho 40 % respondentů uvádí, že přínos spatřují rozhodně, což značí silnou podporu tohoto pedagogického principu. 54 % respondentů souhlasí mírněji. Nejistotu vyjádřilo dohromady 7 % respondentů, kteří buď nevědí, co si o takovém způsobu výuky myslet, nebo v něm spatřují nedostatky.

**Otázka č. 11: Jaká jsou pro Vás největší úskalí realizace mezioborové integrace v hudební výchově?**

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Časová náročnost	119	35 %
Organizační náročnost	109	32 %
Plánovací náročnost	99	29 %
Nedostatek učebních textů	53	16 %
Nedostatečná nabídka vzdělávání v této oblasti (DVPP, kurzy)	42	12 %
Nedostatečná pedagogická praxe	16	5 %
Problémy nespátřuji	113	33 %
Jiné	10	3 %

**Tabulka 12** Úskalí realizace mezioborové integrace v HV



**Graf 11** Úskalí realizace mezioborové integrace v HV

Výsledky odhalily 3 nejčetnější faktory, které představují úskalí při realizaci mezioborové integrace v hudební výchově. Těmi jsou časová náročnost (35 % respondentů), organizační náročnost (32 % respondentů) a plánovací náročnost (29 % respondentů). Časová náročnost

se může projevovat v tom, že učitelé nenacházejí dostatek času na přípravu a realizaci mezioborové výuky v hudební výchově, s čímž úzce souvisí organizační i plánovací náročnost. Z hlediska organizační náročnosti učitelé pocítují obtíže ve zvládnání koordinace cílů, metod, forem výuky, učiva, pomůcek a hodnocení, aby proces mezioborové výuky byl efektivní. Plánovací náročnost se odráží v nedostatku důkladného plánování všech organizačních procesů výuky. Jako další úskalí je učiteli označen nedostatek učebních textů (16 %) a nedostatečná nabídka vzdělávání v této oblasti (12 %). Při plánování výuky, což je třetí nejpočetnější odpověď učitelů z hlediska úskalí, učitelé vytváří materiály a shromažďují informace týkající se probíraných témat. To je často zdoluhavý proces. Jestliže učitelé nemají k dispozici potřebné učební texty, které by jim tuto práci ulehčily, je důležité na to poukázat a vytvořit takové materiály, které by byly učitelům nápomocné. Učitelé by podle všeho ocenily i rozšířenější nabídku dalšího vzdělávání v této oblasti. Pokud by se realizovaly specializované kurzy a DVPP zaměřené na mezioborovou integraci, vedlo by to u učitelů k jejímu úspěšnějšímu uplatňování ve výuce.

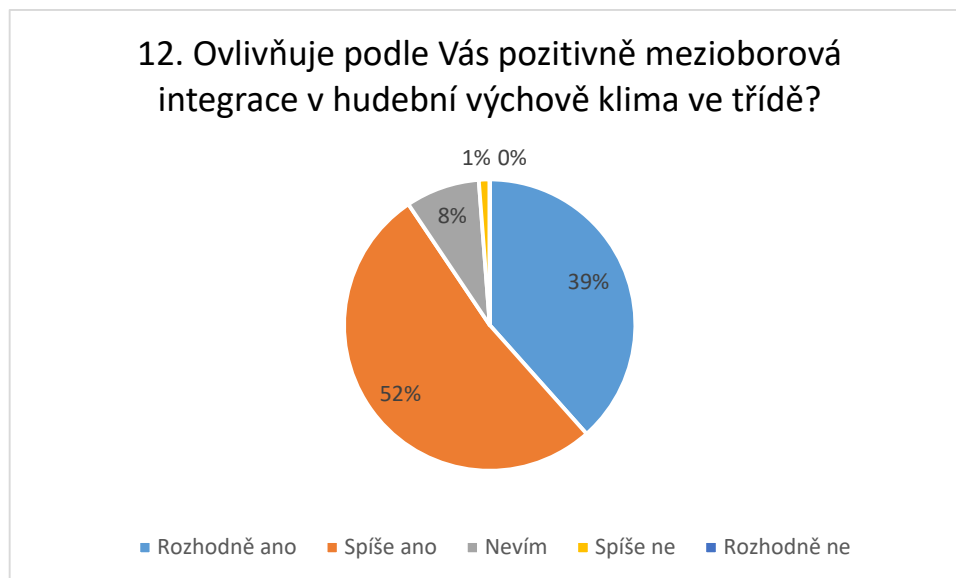
Méně respondentů pokládá za úskalí nedostatečnou pedagogickou praxi (5 %). Nejméně respondentů (3 %) uvedlo jako jiná než zmíněná úskalí např. inkluzi, mnoho žáků ve třídě, finanční a prostorovou náročnost či neochotu učitelů mezioborovou integraci v HV využívat. Zajímavé ale je, že 33 % respondentů nespatřuje žádná úskalí, což je pozitivním faktem. Lze tedy předpokládat, že třetina dotázaných učitelů nevnímá problémy s realizací mezioborové integrace v hudební výchově a její realizaci ve výuce hudební výchovy tak nic nestojí v cestě.

**Otázka č. 12: Ovlivňuje podle Vás pozitivně mezioborová integrace v hudební výchově klima ve třídě?**

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozhodně ano	131	39 %
Ano	178	52 %
Nevím	28	8 %
Spíše ne	4	1 %
Ne	0	0 %

**Tabulka 13** *Klima ve třídě*





**Graf 12** *Klima ve třídě*

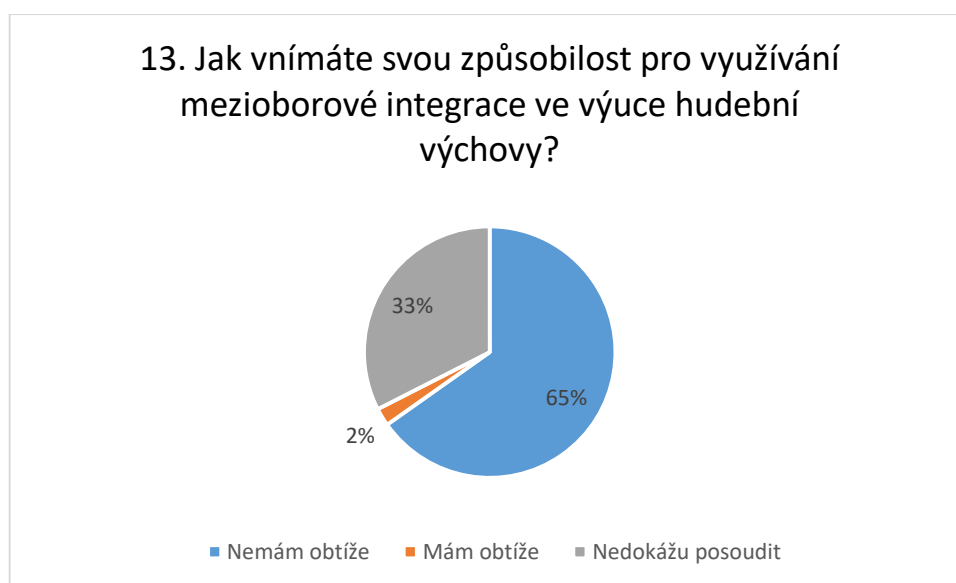
Celých 91 % respondentů se ztotožňuje s názorem, že mezioborová integrace v hudební výchově má pozitivní vliv na klima ve třídě, z toho 39 % je o tom plně přesvědčeno, spíše ano volilo 52 % respondentů. Je to velmi potěšující výsledek, protože ukazuje silnou míru přesvědčení učitelů o přínosu mezioborové integrace v otázce vytváření lepšího klimatu ve třídě. Integrace v hudební výchově s jinými obory umožňuje učitelům vytvářet pestřejší a zajímavější výuku, což může vést k lepší motivaci žáků k učení. To se může odrážet v efektivnějším učení žáků v lepších učebních podmínkách. Navíc integrace v hudební výchově může pomoci žákům v rozvoji jejich kreativity, komunikace a sociálního citění, což jsou dovednosti důležité pro jejich osobní rozvoj. To všechno zajistí větší spokojenost žáků, ale i učitelů ve třídě.

Z výsledků dále vyplývá, že o pozitivním vlivu mezioborové integrace na klima třídy se nejistě vyjádřilo 8 % respondentů. Názor, že mezioborová integrace v hudební výchově spíše neovlivňuje klima ve třídě, zastává pouze 1 % respondentů. Žádný z dotázaných učitelů nevyjádřil v této otázce silně odmítavý postoj.

**Otázka č. 13: Jak vnímáte svou způsobilost pro využívání mezioborové integrace ve výuce hudební výchovy?**

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Nemám obtíže	223	65 %
Mám obtíže	8	2 %
Nedokážu posoudit	111	33 %

**Tabulka 14** Způsobilost pro využívání mezioborové integrace ve výuce HV



**Graf 13** Způsobilost pro využívání mezioborové integrace ve výuce HV

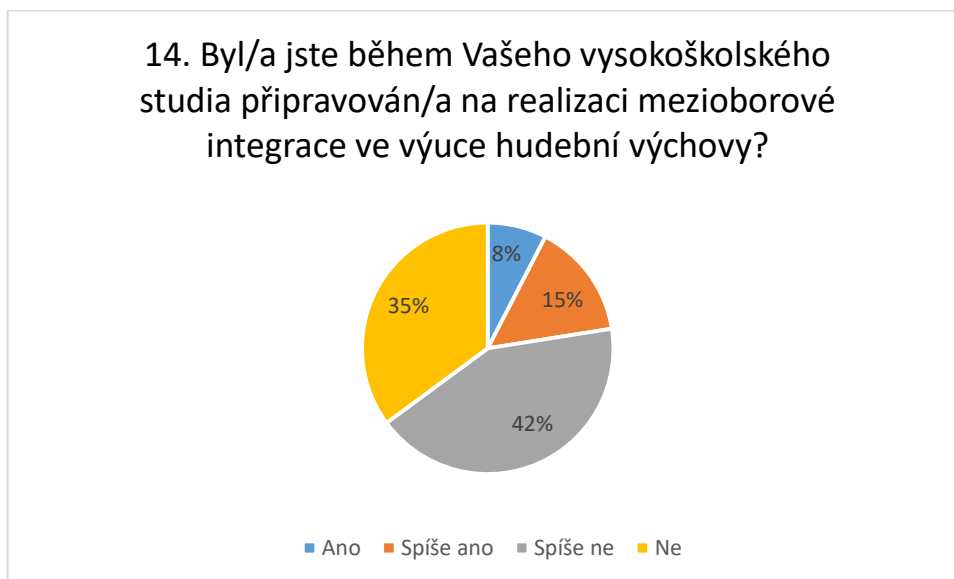
Výzkumné šetření se dále zabývalo zjištěním subjektivního vnímání učitelů vlastní způsobilosti pro využívání mezioborové integrace ve výuce hudební výchovy. Většina respondentů (65 %) se cítí schopna bez obtíží využívat mezioborovou integraci v hudební výchově, což poukazuje na dobrou kompetentnost učitelů uplatňovat tento způsob učení ve výuce. Tento pozitivní výsledek může vypovídat o dobrém proškolení učitelů v oblasti mezioborové integrace či o dovednostech učitelů reflektovat a uplatňovat různé přístupy ke vzdělávání. Na druhou stranu výzkum odhalil, že třetina respondentů (33 %) nebyla schopna posoudit svou způsobilost, z čehož můžeme soudit, že tito učitelé potřebují více informací k problematice mezioborové integrace. Neopomenutelným vzorkem je malé procento učitelů (2 %), kteří přiznali, že mají s využíváním mezioborové integrace v hudební výchově obtíže. Těmto učitelům by mohla být poskytnuta opora v podobě dalšího vzdělávání, učebních textů

či spolupráce s kolegy a odborníky, aby získali potřebné informace a jistotu v uplatňování mezioborové integrace ve své výuce. Této problematice se ostatně věnuje otázka č. 16.

**Otázka č. 14: Byl/a jste během Vašeho vysokoškolského studia připravován/a na realizaci mezioborové integrace ve výuce hudební výchovy?**

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	26	8 %
Spíše ano	51	15 %
Spíše ne	145	42 %
Ne	120	35 %

**Tabulka 15** Příprava na mezioborovou integraci ve výuce HV na VŠ



**Graf 14** Příprava na mezioborovou integraci ve výuce HV na VŠ

Ve výzkumném šetření jsme se také dotazovali, zda byli respondenti během vysokoškolského studia připravováni na realizaci mezioborové integrace ve výuce hudební výchovy. Z výsledků je patrné, že většina respondentů (77 %) odpověděla na tuto otázku negativně, z toho 35 % odpovědělo „ne“ a 42 % odpovědělo „spíše ne“. Zarážejícím zjištěním je malý podíl respondentů (dohromady 23 %), kteří odpověděli kladně. Výsledky naznačují, že výuka mezioborové integrace není dostatečně zahrnuta do předmětů vysokoškolského studia učitelství pro 1. stupeň ZŠ. To může zároveň souviset s tím, že

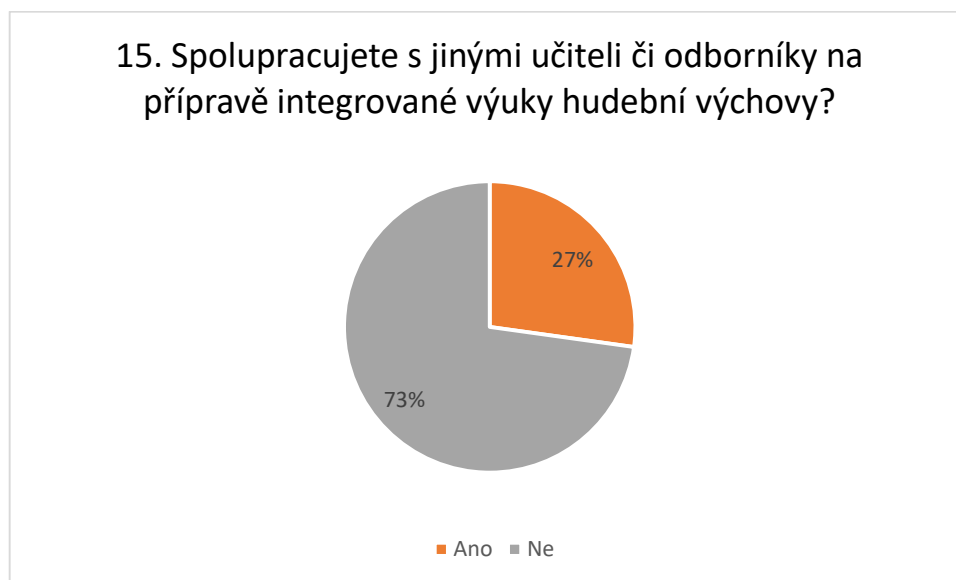
někteří učitelé spatřují obtíže ve vlastní způsobilosti pro využívání mezioborové integrace ve výuce hudební výchovy, čemu se věnovala předchozí otázka.

Nutno ale podotknout, že výzkumu se účastnily věkově odlišné kategorie učitelů, kteří studovali na odlišných vysokých školách, jejichž obsah studia se mohl časem proměňovat. Tuto skutečnost zmínily 3 učitelky v rozhovoru, které popisovaly stejnou zkušenost s tím, že během svých studií si vybíraly na vysokých školách oborové specializace (např. didaktika tělesné výchovy, hudební výchovy). Proto ty učitelky, které si vybraly jinou specializaci než hudební, neměly takovou časovou dotaci hudební výchovy a možností se seznámit s mezioborovou integrací v ní.

**Otázka č. 15: Spolupracujete s jinými učiteli či odborníky na přípravě integrované výuky hudební výchovy?**

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	93	27 %
Ne	249	73 %

**Tabulka 16** Spolupráce s jinými učiteli či odborníky na přípravě integrované výuky HV



**Graf 15** Spolupráce s jinými učiteli či odborníky na přípravě integrované výuky HV

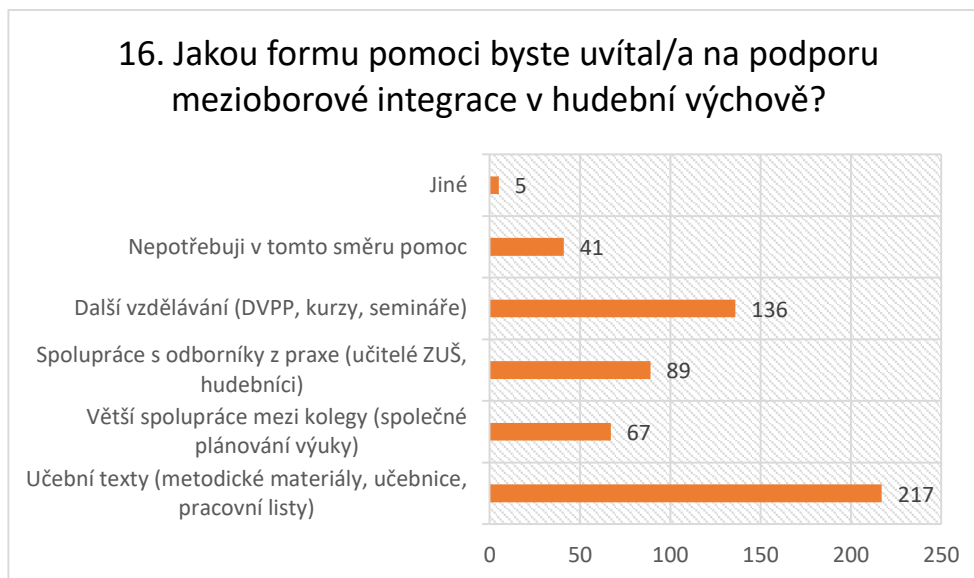
Výsledky ukázaly, že většina respondentů (73 %) nespolupracuje při přípravě integrované výuky hudební výchovy s jinými učiteli či odborníky. Činí tak pouze 27 % respondentů. Na základě tohoto zjištění můžeme konstatovat, že zde existuje prostor pro zlepšení spolupráce

a komunikace mezi učiteli a odborníky, díky které by si mohli vyměňovat informace, sdílet materiály a příklady dobré praxe a napomoc tak k zefektivnění integrované výuky hudební výchovy.

**Otázka č. 16: Jakou formu pomoci byste uvítal/a na podporu mezioborové integrace v hudební výchově?**

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Učební texty (metodické materiály, učebnice, pracovní listy)	217	64 %
Větší spolupráce mezi kolegy (společné plánování výuky)	67	20 %
Spolupráce s odborníky z praxe (učitelé ZUŠ, hudebníci)	89	26 %
Další vzdělávání (DVPP, kurzy, semináře)	136	40 %
Nepotřebuji v tomto směru pomoc	41	12 %
Jiné	5	2 %

**Tabulka 17** *Forma pomoci na podporu mezioborové integrace v HV*



**Graf 16** Forma pomoci na podporu mezioborové integrace v HV

Ve výzkumném šetření nás dále zajímalo, jakou formu pomoci by učitelé uvítali na podporu mezioborové integrace v hudební výchově. Očekávanou a nejvíce označovanou odpovědí s celkovým počtem 64 % respondentů představovaly učební texty. Metodické materiály, učebnice či pracovní listy jsou nejčastější oporou pro výuku a učitelé je běžně využívají k přípravě hodin. Výhodou je, že poskytují učitelům základní informace o daném tématu a strukturované učivo, což jim umožňuje snadnější plánování výuky. Druhou nejčtenější odpovědí je další vzdělávání, které by uvítalo 40 % respondentů. Existuje zde tedy poptávka pro rozšíření nabídky DVPP, kurzů a seminářů orientovaných na téma mezioborové integrace. 26 % respondentů by také bylo pro spolupráci s odborníky z praxe. Ta by mohla vypadat tak, že by učitelé ZUŠ a hudebníci mohli nabídnout své znalosti a zkušenosti, nabídnout konzultace, jak integrovat hudební činnosti do jiných předmětů, mohou také učitelům pomáhat při vytváření materiálů pro mezioborovou integraci (hudební nahrávky, notové záznamy), či se nabízí možnost pro aktivní participaci přímo ve výuce. Tato spolupráce může být užitečná samozřejmě oboustranně.

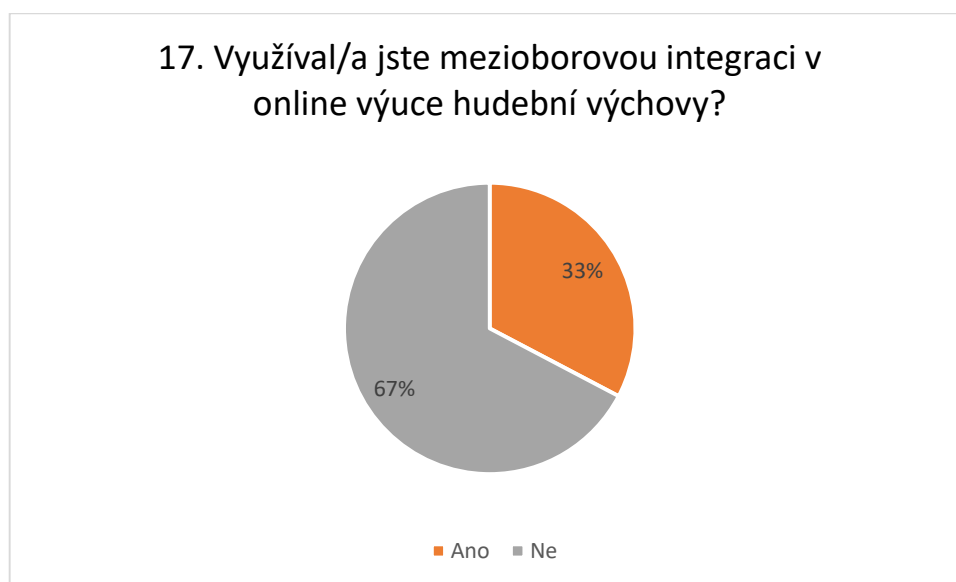
Větší spolupráci mezi kolegy by ocenilo 20 % respondentů. Pouze 2 % respondentů uvedlo jiné formy pomoci, kde uváděli odpovědi jako „konzultace s odborníky, kolegy“, „větší a vhodnější prostor pro hudební výchovu“, „zlepšení přípravy učitelů ve hře na nástroj“, „více materiálního vybavení“. Jedná se aspekty, které je třeba brát na zřetel, některé vyžadují vynaložení finančních nákladů na zajištění prostoru a pomůcek pro výuku, jiné zase podporu instrumentálních dovedností budoucích učitelů při jejich vzdělávání.

Pouze 12 % respondentů uvedlo, že v tomto směru nepotřebuje pomoc. Výsledky celkově poukazují na požadavek učebních materiálů a dalšího vzdělávání v této problematice, které učitelé vnímají jako nejpotřebnější pro podporu mezioborové integrace v hudební výchově.

**Otázka č. 17: Využíval/a jste mezioborovou integraci v online výuce hudební výchovy?**

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	112	33 %
Ne	230	67 %

**Tabulka 18** Využívání mezioborové integrace v online výuce HV



**Graf 17** Využívání mezioborové integrace v online výuce HV

Inspirací pro náš zájem o tuto otázku se stal příspěvek autorky Homone (2021), která poukázala na to, jak učitelé v době online výuky našli smysl ve využívání mezipředmětových aktivit jako v novém, efektivním způsobu učení, ke kterému by do té doby nepřistoupili.

Pouze třetina respondentů (33 %) využívala mezioborovou integraci v online výuce hudební výchovy. Valná většina (67 %) tak nečinila. Výsledky přinesly překvapivá zjištění, neboť jsme předpokládali, že budou převažovat kladné odpovědi respondentů. Možným vysvětlením může být zhoršená adaptace na výuku v online prostředí a tedy i zanedbání kvality výuky v jejím plném rozsahu. Problémem může být také nedostatek zdrojů a materiálů, technické omezení či zhoršení interaktivity mezi učiteli a žáky.

## 7.2 Ověření hypotéz

V následující podkapitole budou ověřeny stanovené hypotézy. Využito bylo chí-kvadrátu testu nezávislosti, testu dobré shody, binomiálního testu a t-testu.

<b>H1: Učitelé propojují hudební výchovu s výtvarnou výchovou častěji než s českým jazykem.</b>		
<i>Test dobré shody</i>		
<b>Předměty nejčastěji integrované do HV</b>	<b>Pozorováno</b>	<b>Očekáváno</b>
Český jazyk	279	253,5
Výtvarná výchova	228	253,5
Celkem	507	507

**Tabulka 19** *Ověření H1*

Test dobré shody chí-kvadrát byl proveden za účelem zjištění, zda preference propojování hudební výchovy s výtvarnou výchovou byla významně odlišná od preference propojování hudební výchovy s českým jazykem. Vzorek se skládá z 507 případů. Český jazyk uvedlo 279 respondentů, výtvarnou výchovu 228 respondentů. Test dobré shody odhalil statisticky významný rozdíl mezi sledovanou preferencí výtvarné výchovy a preferencí českého jazyka, jestliže všechny odpovědi jsou preferovány stejně,  $\chi^2(1, N = 507) = 5.13, p < .05$ . Výsledek ukázal nejvyšší četnost v preferenci českého jazyka.

Byla **vyvrácena hypotéza**, že učitelé propojují hudební výchovu s výtvarnou výchovou častěji než s českým jazykem.

<b>H2: Méně než 50% učitelů integruje hudební činnosti do přírodovědy.</b>	
<i>Binomiální test</i>	
<b>Přírodověda</b>	<b>Počet</b>
Přírodověda – ano	38
Přírodověda – ne	304
Celkem	342

**Tabulka 20** *Ověření H2*



Binomiální test byl proveden za účelem zjištění, zda proporce integrace hudebních činností do přírodovědy je statisticky významně nižší od proporce 0,5. Vzorek se skládá z 342 případů, z toho 304 respondentů odpovědělo „Přírodověda – ne“ a 38 odpovědělo „Přírodověda – ano“. Binomiální test neodhalil statisticky významný rozdíl mezi sledovanou proporcí (0.89) a proporcí danou hypotézou (0.5),  $B(k=304, N=342)=304, p>.05$ .

Byla **potvrzena hypotéza**, že méně než 50 % učitelů integruje hudební činnosti do přírodovědy.

<b>H3: Učitelé s délkou praxe nad 10 let integrují do hodiny hudební výchovy na 1. stupni ZŠ učivo jiných předmětů častěji než učitelé s délkou praxe pod 10 let.</b>
<i>T-test</i>
<p>Welch Two Sample t-test</p> <p>data: m1 and m2  t = -2.1691, df = 138.76, p-value = 0.03178  alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0  95 percent confidence interval:  -0.81117825 -0.03754871  sample estimates:  mean of x mean of y  3.822785 4.247148</p>

**Tabulka 21** *Ověření H3*

Učitelé s délkou praxe pod 10 let integrují do hodiny hudební výchovy na 1. stupni ZŠ v průměru 3.8 předmětů, kdežto učitelé s délkou praxe nad 10 let integrují do hodiny hudební výchovy průměrně 4.2 předmětů. Z testu vyplývá, že  $p<.05$ , existuje tedy rozdíl v průměru integrace.

Byla **potvrzena hypotéza**, že učitelé s délkou praxe nad 10 let integrují do hodiny hudební výchovy na 1. stupni ZŠ učivo jiných předmětů častěji než učitelé s délkou praxe pod 10 let.

**H4:** Učitelé s délkou praxe nad 10 let integrují v jiných předmětech na 1. stupni ZŠ učivo hudební výchovy častěji než učitelé s délkou praxe pod 10 let.

*T-test*

Welch Two Sample t-test

data: m1 and m2

t = -1.665, df = 143.53, p-value = 0.09809

alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0

95 percent confidence interval:

-0.69603593 0.05956291

sample estimates:

mean of x mean of y

3.088608 3.406844

**Tabulka 22** *Ověření H4*

Učitelé do 10 let integrují do hodiny hudební výchovy na 1. stupni ZŠ v průměru 3.09 předmětů, kdežto učitelé nad 10 let integrují průměrně do hudební výchovy na 1. stupni ZŠ 3.41 předmětů. Z testu vyplývá, že  $p > .05$ , tedy neexistuje rozdíl v průměru integrace.

**Nebyla potvrzena hypotéza**, že učitelé s délkou praxe nad 10 let integrují v jiných předmětech na 1. stupni ZŠ učivo hudební výchovy častěji než učitelé s délkou praxe pod 10 let.

**H5:** Jako úskalí realizace mezioborové integrace v HV označují učitelé časovou náročnost oproti své vlastní nedostatečné pedagogické praxi.

*Test dobré shody*

Úskalí realizace mezioborové integrace	Pozorováno	Očekáváno
Časová náročnost	119	67,5
Nedostatečná pedagogická praxe	16	67,5
Celkem	135	135

**Tabulka 23** *Ověření H5*

Test dobré shody chí-kvadrát byl proveden za účelem zjištění, zda preference časové náročnosti byla statisticky významně odlišná od preference nedostatečné pedagogické praxe. Vzorek se skládá ze 135 případů, z toho 119 respondentů uvedlo časovou náročnost a 16 respondentů nedostatečnou pedagogickou praxi. Test dobré shody odhalil statisticky

významný rozdíl mezi sledovanou preferencí obou odpovědí, jestliže všechny odpovědi jsou preferovány stejně,  $\chi^2(1, N = 135) = 78.59, p < .05$ .

Byla **potvrzena hypotéza**, že jako úskalí realizace mezioborové integrace v HV označují učitelé časovou náročnost oproti své vlastní nedostatečné pedagogické praxi.

<b>H6: Více jak 50% učitelů vnímá při realizaci mezioborové integrace v hudební výchově na 1. stupni ZŠ pozitivní vliv na klima třídy.</b>	
<b><i>Binomiální test</i></b>	
<b>Pozitivní vliv</b>	<b>Počet</b>
Ano	309
Ne	5
Celkem	314

**Tabulka 24** *Ověření H6*

Binomiální test byl proveden za účelem zjištění, zda proporce pozitivně vnímaného vlivu na klima třídy je významně odlišná od proporce 0.5. Vzorek se skládá z 314 případů, z toho 309 odpovědělo „Ano“ a 5 „Ne“. Binomiální test odhalil statisticky významný rozdíl mezi sledovanou proporcí (0.98) a proporcí danou hypotézou (0.5),  $B(k=309, N=314)=309, p < .05$ .

Byla **potvrzena hypotéza**, že více jak 50% učitelů vnímá při realizaci mezioborové integrace v hudební výchově na 1. stupni ZŠ pozitivní vliv na klima třídy.

<b>H7: Učitelé s délkou praxe pod 10 let uplatňují v hudební výchově na 1. stupni ZŠ více konstruktivistické organizační formy než učitelé s délkou praxe nad 10 let.</b>			
<i>Test o nezávislosti</i>			
Typ	Délka		Celkem
	Do 10 let	Nad 10 let	
Konstruktivistické organizační formy	89 (102.79;-1.36)	327 (313.21;0.78)	416
Tradiční organizační formy	124 (110.21;1.31)	322 (335.79;-0.75)	446
Celkem	213	649	862
$\chi^2=4.41 \cdot df=1 \cdot \text{Cramer's } V=0.07 \cdot \text{Fisher's } p=0.0328$			

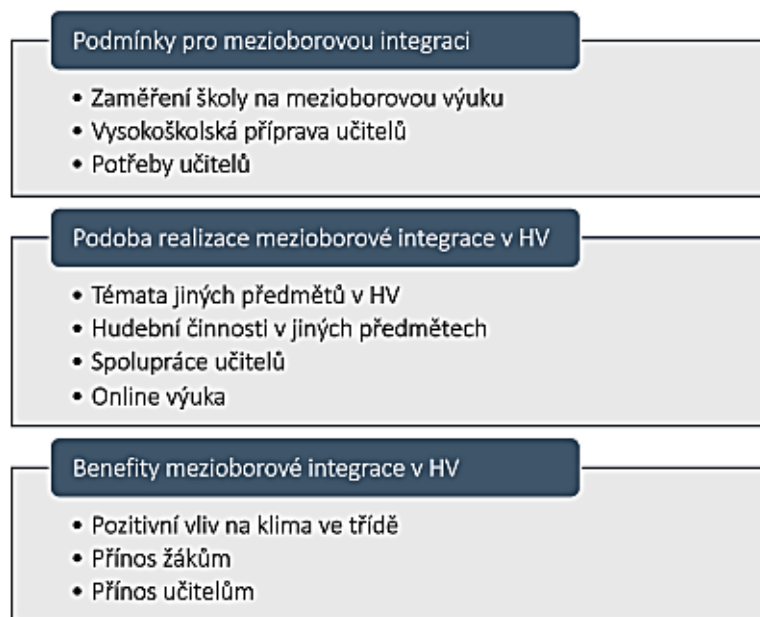
**Tabulka 25** *Ověření H7*

Test nezávislosti byl proveden za účelem zjištění závislosti mezi znaky „typ“ a „délka“. Výsledek testu je  $\chi^2(1, N = 862) = 4.41, p < 0.05$ . Máme dostatek důkazů pro zamítnutí nulové hypotézy. Existuje statisticky významná závislost mezi znaky „typ“ a „délka“.

Byla **vyvrácena hypotéza**, že učitelé s délkou praxe pod 10 let uplatňují v hudební výchově na 1. stupni ZŠ více konstruktivistické organizační formy než učitelé s délkou praxe nad 10 let.

### 7.3 Výsledky rozhovorů

Následovat bude popis výsledků strukturovaných rozhovorů, který bude obsahovat kvantifikaci a srovnání odpovědí na stanovené otázky. Pro analýzu rozhovorů byly stanoveny tři hlavní oblasti – podmínky pro mezioborovou integraci, podoba realizace mezioborové integrace v HV a benefity mezioborové integrace v HV. Z těch vycházejí další podoblasti – viz Obrázek 4. Interpretace získaných dat má za cíl srovnat sledované oblasti u různých participantů.



**Obrázek 4** Přehled hledisek strukturovaného rozhovoru

Všechna data získaná pečlivou transkripcí rozhovorů s učiteli byla zaznamenána v programu Microsoft Word a následně převedena do programu Microsoft Excel v podobě tabulek pro snazší vyhodnocení četnosti odpovědí. Tabulky níže obsahují tyto výsledky, doplněné o přesná vyjádření participantů.

## **I) Podmínky pro mezioborovou integraci**

### ***a) Zaměření školy na mezioborovou výuku***

<b>Odpověď</b>	<b>Absolutní četnost</b>
Ano	9
Ne	1

**Tabulka 26** Zaměření školy na mezioborovou integraci

Získaná data prokázala, že téměř všechny školy, na kterých dotázané učitelky vyučují, se zaměřují na mezioborovou integraci. Tuto skutečnost potvrdilo 9 učitelek, negativně se vyjádřila pouze 1 učitelka. Jako příklad uváděly učitelky např. podporu projektové výuky.

**U2:** „Ano, 1x měsíčně má každý učitel splnit projektový den - celý den se vyučuje v blocích a tak, jak si naplánuje třídní učitel se svou třídou. Já si zařazuji hudební výchovu velmi často do těchto dnů, protože se dá dobře kombinovat s dalšími předměty.“

**b) Vysokoškolská příprava učitelů**

Odpověď	Absolutní četnost
Dostatečná	3
Nedostatečná	6
Nevzpomíná si	1

**Tabulka 27** Vysokoškolská příprava učitelů

Dále nás zajímalo, jak jsou učitelé základních škol na realizaci mezioborové výuky připraveni. Jako dostatečnou hodnotily vysokoškolskou přípravu 3 učitelky, nedostatečnou ji vnímá 6 učitelek, 1 si na své studium nevzpomíná. Zejména učitelky s délkou praxe nad 10 let popisovaly, že během jejich studií byly didaktiky vyučovány samostatně bez mezioborového přesahu. **U3:** „*Nebyla jsem připravována. My jsme měli předměty oddělené od sebe a nějak se to neprolínalo do ostatních předmětů v rámci didaktik.*“ Na to ostatně upozorňuje Korvas & Cacek (2009), že učitelé byli v minulosti zvyklí fungovat dle systému předmětového kurikula. Objevily se naopak i názory s dostatečnou vysokoškolskou přípravou na mezioborovou integraci. **U7:** „*Pamatuju si, že jsme to na výšce hodně dělali, že musí být mezipředmětové vztahy. Na přednáškách, na seminářích.*“. Stejnou zkušenost má i **U2**, která navíc zmiňuje, že jejich příprava na tento typ výuky probíhala „*...formou připravovaných projektů...*“. Je proto potřeba brát v úvahu subjektivní názory respondentů a zvážit, zda tyto výsledky plně odrážejí objektivní kvalitu vysokoškolské přípravy učitelů.

**c) Potřeby učitelů**

Odpověď	Absolutní četnost
Úprava podmínek vyučování	3
Vzdělávací kurzy	3
Zlepšení instrumentálních dovedností	1
Učebnice s mezioborovým přesahem	2
Větší spolupráce s kolegy	1

**Tabulka 28** Potřeby učitelů

Z rozhovorů bylo zjištěno, že 7 učitelek z 10 nepocítuje nedostatky ve vlastní způsobilosti pro využívání mezioborové integrace v HV. I tak většina dotázaných učitelek uvedla aspekty, které by jim mohly v oblasti mezioborové integrace pomoci. Nejvíce zmiňovány byly vzdělávací kurzy a úpravy podmínek vyučování. Do podmínek vyučování učitelé řadili využití různorodých organizačních forem (projektová výuka, integrovaná tematická výuka) či časovou úpravu rozvrhu (např. učení v blocích). Potřebu se neustále vzdělávat uvedla U1: „...člověk narazí na nějaké svoje limity, že něco přesně neví. Další kurzy by se určitě hodily.“ U2 zase uvádí: „Mohla bych například hrát lépe na klavír...“. Obtíže s dovzděláním a nedostatečnými dovednostmi hry na klavír by mohly být řešeny DVPP, kurzy či v případě hry na nástroj soukromým učitelem. Dále pro lepší přípravy hodin by mohla pomoc spočívat v metodické opoře a dostupnosti učebních textů s mezioborovou integrací.

## **II. Podoba realizace mezioborové integrace v HV**

### ***a) Témata jiných předmětů v HV***

<b>Odpověď</b>	<b>Absolutní četnost</b>
Svátky	4
Měsíce	1
Roční období	1
Rodina	1
Příroda	2
Kraje	1
Státní symboly	1
Kultura jiných etnik	6
Ochrana životního prostředí	5

**Tabulka 29** *Témata jiných předmětů v HV*

V otázce témat jiných předmětů v HV jsme navázali na dotazníkovou otázku „5. Které předměty nejčastěji integrujete do hudební výchovy?“. Z výsledků je patrné, že učitelé zahrnují do výuky hudební výchovy poměrně rozmanitá témata. Nejvíce se zaměřují na témata kultury jiných etnik, která zmiňuje až 6 participantek, což může být v souladu s

trendem současného multikulturního prostředí a důrazu na interkulturní výchovu. **U10:** „...tak třeba jsme zpívali romské písničky. Nebo slovenské. Anebo si povídáme o folkloru cizích zemí, jak se tam tančí, jinak se tančí, jinak je to rytmicky, melodika je jiná.“. Také témata ochrany životního prostředí a svátků byla zmíněna více než jednou, což může svědčit o zvýšeném zájmu o environmentální výchovu a o kulturní tradice. Nejméně byly zmíněny témata měsíců, ročních období, krajin a státních symbolů.

Dále nás zajímalo, jestli mají žáci možnost volit si téma. To může mít pozitivní vliv na motivaci žáků a aktivní zapojení do hodiny. Ukázalo se, že většinou žáci tuto možnost nemají, nebo jen v omezené míře. Záporně se k této možnosti staví 6 učitelek. 4 učitelky tuto možnost žákům dávají, přičemž ve většině případů hovořily o částečném výběru.

#### **b) Hudební činnosti v jiných předmětech**

<b>Odpověď</b>	<b>Absolutní četnost</b>
Pěvecké činnosti	8
Hudebně pohybové činnosti	7
Poslechové činnosti	1
Instrumentální činnosti	1

**Tabulka 30** Hudební činnosti v jiných předmětech

V této otázce jsme navázali na dotazníkovou otázku „7. Do kterých předmětů zařazujete nejčastěji hudební činnosti?“. Analýza dat prokázala největší oblibu ve využívání pěveckých činností, které uvedlo 8 učitelek. V českém jazyce uvedlo využívání **pěveckých činností** 5 učitelek, v matematice 1 učitelka a ve vlastivědě 2 učitelky. Příklad z českého jazyka uvedla **U6:** „...v českém jazyce ve vyjmenovaných slovech zpíváme písničky Dády Patrasové.“ Ve vlastivědě **U4** zmínila: „...ukázali jsme si vždy místo, o kterém jsme si zpívali (Okolo Třeboně, Kolíne, Kolíne, Kdyby byla Morava...).“ Zastoupení **hudebně pohybových činností** uvedlo celkem 7 učitelek. Jejich využití v českém jazyce zmínilo 5 učitelek, v matematice 4 učitelky a v tělesné výchově 2 učitelky. Nejčastěji se jedná o tance, pohybové aktivity a rytmizaci. **U2** zmínila v souvislosti s rytmizací využití boomwhackers v matematice při počítání do 10, 20, jedná se tedy zároveň o **instrumentální činnosti**. Využití **poslechových činností** uvádí **U1** ve výtvarné výchově např. v podobě „barevného vyjádření hudby“. Můžeme konstatovat, že pěvecké a hudebně pohybové činnosti se jeví jako účinné



způsoby zapojení žáků do výuky jiných předmětů, zatímco méně využívané poslechové a instrumentální činnosti mohou být pro učitele náročnější na realizaci a vybavení.

### c) Spolupráce učitelů

Odpověď	Absolutní četnost
Spolupracuje	5
Nespolupracuje	5

**Tabulka 31** *Spolupráce učitelů*

V otázce spolupráce výpovědi učitelek vyšly 50:50, tedy 5 učitelek konstatovalo fungující spolupráci s kolegy a 5 učitelek uvedlo naopak nespolečenskou spolupráci s kolegy. Tento výsledek je zarážející, neboť jsme předpokládali, že spolupráce mezi učiteli se bude objevovat ve větší míře. Jako zdroj nefungující spolupráce uváděly učitelky např. špatné vztahy v učitelském sboru: **U2:** „*Nespolupracuji, nemáme s kolegyněmi dobré vztahy.*“. Naopak dobrý příklad z praxe zmiňuje **U5:** „*...posíláme si různé náměty, necháváme si k dispozici materiály, tady to funguje dobře ten kolektiv.*“ Materiální pomoc a osvědčené tipy na výuku je pro učitele oboustranným přínosem. Prospěšná může být i spolupráce mimo školu s dalšími odborníky. Takovou formu spolupráce popisuje **U4:** „*Využívám hráče na jednotlivé hudební nástroje ze strany dětí, rodičů, kolegů, spolupracujeme se ZUŠ a s konzervatoří.*“. Díky tomu mohou učitelé zkvalitnit předávání hudebních znalostí, dovedností a prožitků žákům.

V souvislosti se spoluprací učitelů vyvstala otázka, zda učitelé na škole využívají tandemovou výuku. Kladně se vyjádřily 3 učitelky, záporně 7. Tento způsob výuky přináší mnoho výhod a je a bude v budoucnu diskutovaným tématem, ovšem v praxi naráží na úskalí spočívající v personálních, organizačních či finančních hlediscích.

### d) Online výuka

Odpověď	Absolutní četnost
Probíhající	3
Neprobíhající	7

**Tabulka 32** *Online výuka*

Rozhovory s učitelkami potvrdily skutečnost, že v tomto období výuka hudební výchovy neprobíhala. Učitelky se vyjadřovaly k nedostatku času, kdy upřednostnily naukové předměty. **U6:** „*Na hudebku taky nebyl čas vůbec. Do toho časového tlaku, kdy bylo hlavně na ty hlavní předměty málo času.*“ Ovšem o to víc by to mělo znamenat potřebu hudební činnosti integrovat do jiných předmětů. Jako výzvu to přijaly 3 učitelky a integrovanou výuku z pohledu hudební výchovy určitým způsobem realizovaly. Nadšení z nových možností online výuky projevila **U1:** „*No právě nádherně. Protože když si představíte hudebku jako takovou, tak ta moc jako nešla, že jo. Právě tam začlo možná takové moje největší uvědomování si toho, jak se dá integrovat.*“ Právě tento podnět zmiňuje ve svém příspěvku i Homone (2021). Z rozhovorů vyplývá, že i přes náročnost vzniklé situace se přece jen dá najít cesta v realizování integrované výuky. Ovšem výsledky ukázaly, že tak činilo malé zastoupení učitelů.

V otázce online výuky bylo dále rozhovory zjištěno, že nejčastěji učitelé využívali videa a dostupné materiály z internetových stránek. S kolegy či odborníky spolupracovaly na přípravě integrované distanční výuky pouze 4 učitelky, 6 s nikým nespolečně pracovalo.

### **III. Benefity mezioborové integrace v HV**

#### ***a) Pozitivní vliv na klima ve třídě***

<b>Odpověď</b>	<b>Absolutní četnost</b>
Spokojenost žáků ve třídě	5
Motivace žáků	3
Posílení vzájemných vztahů ve třídě	2

**Tabulka 33** *Pozitivní vliv na klima ve třídě*

Pozitivní vliv mezioborové integrace na klima ve třídě potvrdily všechny participantky. Polovina učitelek zmiňovala v důsledku toho spokojenost žáků ve třídě. **U8:** „*Já mám pocit, že se to dětem líbí, že se jim to propojuje. Jsou spokojení, že se jim to propojuje.*“ Dále učitelky zmiňovaly zvýšenou motivaci žáků. **U9:** „*Na klima je to dobré, protože děti to prostě baví. Takže ta atmosféra, ta energie jde z dětí a chtějí zpívat...*“ Pozitivní vliv byl spatřován i v posílení vzájemných vztahů ve třídě, jak uvádí **U1:** „*...učíme se poslouchat se navzájem, učíme se respektovat názor toho druhého.*“ V podporujícím klimatu se žáci

mnohem lépe rozvíjejí po sociální, ale i kognitivní stránce. Je potěšujícím zjištěním, že tento pozitivní vliv vnímají všechny dotázané učitelky.

### b) Přínos žákům

Odpověď	Absolutní četnost
Vnímání mezioborových souvislostí	6
Spojení s životní praxí	5
Zvýšená motivace žáků	5
Samostatné přemýšlení žáků	2
Obliba hudebních činností	2

Tabulka 34 Přínos žákům

Co se týče přínosu žákům, učitelky v rozhovoru nejčastěji uváděly vnímání mezioborových souvislostí (6x), spolu se spojením s životní praxí (5x) a zvýšenou motivací žáků (5x). K vnímání mezioborových souvislostí uvedla U8: „*Já myslím, že ty souvislosti jsou strašně důležité, aby nebrali ty předměty jako každý zvlášť.*“ Na tuto skutečnost poukazuje i odborná literatura. Příklad uvedla U10: „*A dokážou už říct, že my jsme to dělali v češtině, nebo my jsme se teď dívali tam na to a řečnili jsme o přírodě.*“ V neposlední řadě je pozitivním efektem obliba hudebních činností žáky. U2: „*...zpívání písní napříč předměty, to mají rádi.*“ Dle rozhovorů vyplynula zjištění o mnohých benefitech mezioborová integrace. Tyto výsledky by mohly být inspirací pro učitele, kteří o takovém způsobu učení doposud váhají.

### c) Přínos učitelům

Odpověď	Absolutní četnost
Efektivnější využití času ve výuce	4
Záliba učitele	1

Tabulka 35 Přínos učitelům

Z přínosu pro učitele z výpovědí participantek lze vypíchnout efektivnější využití času ve výuce, na kterém se shodly 4 učitelky. U6: „*...nemusím to pak tolik probírat v jiném*

*předmětu, když se to spojí dohromady.*“ K zálibě v realizaci mezioborové integrace zmínila U1: *„Tak mě to baví. Mě to baví objevovat a mě to baví, když si děti můžou přijít na to, když jim člověk dá tu nabídku, tu možnost objevit, že to, co se učí, tak není jenom oddělený předmět.“* Z toho lze usoudit, že mezioborová integrace může být pro učitele nejen efektivním nástrojem pro výuku, ale také příjemnou a motivující záležitostí.

## 8 ZÁVĚREČNÁ DISKUZE

Praktická část práce se zabývala vyhodnocením dat získaných dotazníky a rozhovory s učiteli 1. stupně ZŠ. Po podrobném popisu výsledků výzkumného šetření a ověření hypotéz je možné odpovědět na dílčí výzkumné otázky, díky kterým získáme odpověď na hlavní výzkumnou otázku: **Jak učitelé uplatňují mezioborovou integraci v hudební výchově na 1. stupni ZŠ?**

- **VO<sub>1</sub>**: S jakými předměty propojují učitelé hudební výchovu na 1. stupni ZŠ?

V této otázce nás zajímala integrace jiných předmětů do hudební výchovy a integrace hudebních činností do jiných předmětů. Pro zodpovězení VO<sub>1</sub> nám sloužily 2 dotazníkové položky a 2 hypotézy. Výsledky dotazníkového šetření ukázaly nejčastější propojení hudební výchovy s českým jazykem (82 % respondentů). Byla tak **vyvrácena H1** (H1: Učitelé propojují hudební výchovu s výtvarnou výchovou častěji než s českým jazykem.). Tento výsledek je překvapivý, neboť jsme předpokládali častější propojování hudební a výtvarné výchovy právě kvůli jejich umělecké blízkosti. Jak ukázala dotazníková položka č. 5, výtvarná výchova skončila na druhém místě, následována prvoukou. Tělesná výchova, matematika, anglický jazyk a vlastivěda jsou integrovány méně často, zatímco předměty jako přírodověda, pracovní činnosti a informatika jsou integrovány nejméně často. Jak už bylo zmíněno, integrace hudební výchovy s českým jazykem může být učiteli preferována pravděpodobně kvůli spojení hudby a jazyka jakožto komunikačních disciplín. Nabízí se také použití hudby jako prostředku pro vyjádření emocí a interpretaci literárních děl.

Z rozhovorů s participantkami dále vyplynula témata, která v rámci předmětů integrují do hudební výchovy nejčastěji. Největší důraz kladou na kulturu jiných etnik, kterou zmínilo až šest participantek. To může být dáno současným trendem multikulturalismu a významem interkulturní výchovy. Dále byla zmíněna témata ochrany životního prostředí, přírody, svátků, měsíců, ročních období, rodiny, krajin a státních symbolů.

**Potvrzena** byla **H2** (H2: Méně než 50 % učitelů integruje hudební činnosti do přírodovědy.), což pro nás nebylo překvapením. Tento fakt může být vnímán jako ztráta potenciálu pro zapojení a rozvíjení žáků v obou disciplínách. Z dotazníkové položky č. 7 lze sledovat nejčastější integraci hudebních činností do českého jazyka (80 % respondentů), což odpovídá výsledkům předchozí otázky o začlenění učiva českého jazyka do hudební výchovy. Na druhém a třetím místě skončila prvouka a výtvarná výchova. Méně často jsou hudební činnosti integrovány do anglického jazyka, tělesné výchovy, matematiky či

pracovních činností. Nejméně označována byla vlastivěda, přírodověda a informatika. Vysvětlením může být fakt, že jsou tyto předměty vyučovány až ve 2. období ZŠ, a tudíž nemají tak široké zastoupení. Na základě zjištěných výsledků můžeme konstatovat, že některé předměty jsou více propojitelné s hudební výchovou než jiné, a že existují jasné preference učitelů při integraci hudebních činností do vybraných předmětů.

V rozhovoru s participantkami bylo zjišťováno zastoupení daných hudebních činností v jednotlivých předmětech. Nejčastěji jsou využívány pěvecké činnosti, které se vyskytovaly ve výpovědích 8 učitelek. Ty využívají učitelky nejvíce v českém jazyce, vlastivědě a matematice. Hned za pěveckými činnostmi se umístily hudebně pohybové činnosti (7), které jsou využívány v českém jazyce, matematice a tělesné výchově. Nejmenší zastoupení bylo odhaleno u poslechových (1) a instrumentálních (1) činností. Ty mohou být pro učitele náročnější na realizaci a materiální vybavení. Přestože nebyla zjištěna konkrétní statistická data, můžeme předpokládat, že využívání hudebních činností v jiných předmětech může být pro žáky motivující k zapojení do výuky a osvojení učiva.

Dále bylo naším cílem zjistit frekvenci uplatňování mezioborové integrace z pohledu hudební výchovy na 1. stupni ZŠ.

- **VO<sub>2</sub>**: Jak často uplatňují učitelé mezioborovou integraci z pohledu hudební výchovy na 1. stupni ZŠ?

K ověření VO<sub>2</sub> nám sloužily 2 hypotézy, které jsme zkoumali prostřednictvím 3 dotazníkových položek. Byla **potvrzena H3** (H3: Učitelé s délkou praxe nad 10 let integrují do hodiny hudební výchovy na 1. stupni ZŠ učivo jiných předmětů častěji než učitelé s délkou praxe pod 10 let.). Tento výsledek naznačuje, že učitelé s delší praxí mají větší zkušenosti s plánováním a realizací integrované výuky hudební výchovy. Náš výsledek je tak v rozporu se zjištěním Šimíčkové (2003), dle které se s narůstající praxí stávají učitelé konzervativnější v uplatňování inovativních změn.

Dotazníková položka č. 6 dále prokázala, že největší podíl všech učitelů integruje do hodiny hudební výchovy učivo jiných předmětů nepravidelně (37 %), což naznačuje, že se jedná o neplánovanou či spontánní činnost. Stejný nejpočetnější výsledek získala ve svém výzkumu Pechová (2018), která se ovšem zaměřovala na integraci složek výtvarné výchovy. Dále jsme zjistili, že 18 % respondentů tuto formu integrace využívá pravidelně 2x za měsíc. Menší procento respondentů (7 % a 11 %) integruje učivo jiných předmětů do hudební výchovy

častěji, konkrétně 3x nebo 4x za měsíc. Nejčastěji (více než 4x za měsíc) tuto formu integrace využívá 13 % respondentů.

Naopak byla **vyvrácena H4** (H4: Učitelé s délkou praxe nad 10 let integrují v jiných předmětech na 1. stupni ZŠ učivo hudební výchovy častěji než učitelé s délkou praxe pod 10 let.). Nepotvrdil se významný statistický rozdíl. V tomto případě se můžeme domnívat, že délka praxe učitele na 1. stupni ZŠ nemá vliv na to, jak integruje hudební výchovu do jiných předmětů. To znamená, že i učitelé s kratší praxí mohou být stejně schopni integrovat hudební činnosti do výuky jiných předmětů jako učitelé s delší praxí.

V dotazníkové položce č. 8 bylo dále prokázáno, že většina respondentů integruje učivo hudební výchovy do jiných předmětů nepravidelně (42 %). Překvapivé je zjištění že nejčastěji (častěji než 4x za měsíc) integruje hudební činnosti do jiných předmětů 26 % respondentů. V porovnání s dotazníkovou položkou č. 6. byl zjištěna zajímavá skutečnost, a tedy, že větší podíl učitelů (26 %) integruje učivo hudební výchovy do jiných předmětů častěji než jiné předměty do hudební výchovy (13 %). To vypovídá o tom, že hudební činnosti poskytují učitelům větší rozmanitost pro jejich integraci do jiných předmětů než opačný případ integrace učiva jiných předmětů do hudební výchovy.

Další výzkumná otázka si kladla za cíl identifikovat faktory ovlivňující mezioborovou integraci v hudební výchově na 1. stupně ZŠ.

- **VO<sub>3</sub>**: Jaké faktory ovlivňující mezioborovou integraci v hudební výchově na 1. stupni ZŠ identifikují učitelé?

Pro ověření VO<sub>3</sub> jsme se zaměřili na 2 dotazníkové položky, které sloužily k testování 2 hypotéz. Byla **potvrzena H5** (H5: Jako úskalí realizace mezioborové integrace v HV označují učitelé časovou náročnost oproti své vlastní nedostatečné pedagogické praxi.). Předpokládali jsme, že učitelé budou shledávat překážky více v nedostatku času, což se dle dotazníkového šetření potvrdilo v 35 % případech. Časová náročnost může být způsobena nedostatkem času na přípravu a realizaci mezioborové výuky, což úzce souvisí s organizační a plánovací náročností. Ty se také projevíly hned za časovou náročností. Dále se prokázaly překážky v podobě nedostatku učebních materiálů (16 %), či nedostatečné nabídky vzdělávání v této oblasti (12 %). Na nedostupnost učebních textů upozorňoval také Podroužek (2002) a Hesová (2011). Nejméně byla označována nedostatečná pedagogická praxe (5 %). Také rozhovory s učitelkami potvrdily, že většina učitelek nevnímá nedostatky ve vlastní způsobilosti pro využívání mezioborové integrace, což koresponduje s výsledky

dotazníku. Celkově lze předpokládat, že učitelé jsou přesvědčeni o tom, že jejich pedagogické dovednosti jsou dostatečné pro realizaci mezioborové výuky.

Zajímavé je porovnat tato zjištění s výzkumem Spousty (1997). Ten se ve svém výzkumu zaměřil na integraci různých druhů umění, kde jako hlavní úskalí zjistil nízkou časovou dotaci uměnovýchovných předmětů a organizační bariéru spočívající v systému vyučovacích předmětů. Další překážkou byla dle jeho výzkumu vlastní nedostatečná pedagogická připravenost učitelů. Na tu ostatně upozorňuje i Hesová (2011). V našem výzkumu byl tento aspekt označován učiteli jako poslední. Můžeme z toho vyvodit, že se od doby uskutečnění autorova výzkumu udála z hlediska pedagogické připravenosti pozitivní změna. Za tou může stát zvyšující se odbornost učitelů a širší pedagogický rozhled, který učitelé získávají díky kvalitnímu studiu, dalším vzděláváním v oboru a lepší dostupnosti informací o nových výzkumech a trendech v oblasti pedagogiky.

**Potvrzena** byla rovněž **H6** (H6: Více jak 50 % učitelů vnímá při realizaci mezioborové integrace v hudební výchově na 1. stupni ZŠ pozitivní vliv na klima třídy.), což jsme předpokládali. Z výzkumu vyplývá, že 91 % respondentů se shoduje s tvrzením, že mezioborová integrace v hudební výchově pozitivně ovlivňuje klima ve třídě. Z toho 39% je přesvědčeno naprosto, zatímco 52 % odpovědělo spíše ano. Výsledek je velmi povzbudivý, protože ukazuje, že učitelé silně věří v přínosy mezioborové integrace pro zlepšení klimatu ve třídě. Pozitivně vnímaný vliv byl potvrzen také všemi participantkami v rozhovoru. Ten se dle výpovědí učitelek odráží ve spokojenosti žáků ve třídě, motivaci žáků k učivu a posílení vzájemných vztahů ve třídě. Pokud panuje v třídě podporující klima, žáci se lépe rozvíjejí jak z hlediska sociálního, tak kognitivního. Na to ostatně upozorňuje i Stadlerová (2001).

Vedle pozitivního vlivu mezioborové integrace na klima třídy nás zajímalo, jaký vliv má na kvalitu spolupráce učitelů. Překvapilo nás, že zdaleka ne všichni učitelé označili spolupráci mezi kolegy a dalšími odborníky za fungující. Dotazníková položka č. 15 prokázala až v 73 % případech nespolečenskou spolupráci učitelů. Jako překážku uvádí Kulich (2019) nedostatečnou kolegiální podporu. Z doplňujících rozhovorů vyšlo najevo, že pouze 5 z 10 dotazovaných učitelek spolupracuje se svými kolegy či dalšími odborníky na přípravě mezioborové integrace. Dále pouze 3 učitelky z 10 využívají tandemovou výuku. Existuje zde tedy prostor pro zlepšení spolupráce a komunikace mezi učiteli za účelem zefektivnění integrované výuky.



Dalším faktorem ovlivňujícím mezioborovou integraci je zaměření školy na mezioborovou výuku. Učitelky participující na rozhovoru potvrdily tuto skutečnost v 9 z 10 případů. Vidíme tak podporu mezioborové výuky ze strany škol.

Důležitým předpokladem pro efektivní realizaci mezioborové integrace je rovněž vysokoškolská příprava učitelů na takový způsob výuky. Vysokoškolské přípravě se věnuje mnoho studií (např. Hesová, 2011; Homerová, 2012; Pastorová, 2019). Dotazníkové šetření prokázalo, že většina respondentů (77 %) odpověděla negativně, pouze 23 % respondentů uvedlo, že je vysokoškolské studium na realizaci mezioborové integrace připravilo. Podobné výsledky přinesly rozhovory s učitelkami, z nichž pouze 3 hodnotily vysokoškolskou přípravu jako dostatečnou. Ovšem nutno podotknout, že výzkumu se účastnily zejména starší učitelky, které byly za dob svých studií připravovány na fungování dle systému předmětového kurikula, jak potvrzuje i Korvas & Cacek (2009). S novými moderními pedagogickými proudy a aktuálním trendem mezioborového přesahu lze předpokládat v současnosti daleko lepší situaci ve vysokoškolské přípravě učitelů.

Poslední výzkumná otázka se věnovala identifikaci organizačních forem, které učitelé uplatňují při mezioborové integraci v hudební výchově na 1. stupni ZŠ.

- **VO4:** Jaké organizační formy uplatňují učitelé při mezioborové integraci v hudební výchově na 1. stupni ZŠ?

Pro zodpovězení VO4 sloužily 2 dotazníkové položky, dle nichž byla ověřena 1 hypotéza. **H7** (H7: Učitelé s délkou praxe pod 10 let uplatňují v hudební výchově na 1. stupni ZŠ více konstruktivistické organizační formy než učitelé s délkou praxe nad 10 let.) byla **vyvrácena**. Toto zjištění nás překvapilo, neboť jsme předpokládali, že učitelé s kratší praxí, většinou nedávnými absolventi pedagogických fakult, jsou více obeznámeni s moderními vzdělávacími přístupy, včetně konstruktivismu, a tudíž jsou více motivováni k využívání konstruktivistických organizačních forem. Ovšem výsledky prokázaly opak. Možným vysvětlením tohoto faktu může být, že starší učitelé mají více zkušeností a v průběhu let si internalizovali různé techniky, včetně konstruktivistických organizačních forem, které jim umožňují efektivněji propojovat různé předměty. Fakt při vyhodnocování výsledků sehrála i mnohem větší účast učitelů s délkou praxe nad 10 let na výzkumu.

Co se týče druhů organizačních forem, dotazníková položka č. 9 ukázala, že nejčastěji využívanou formou při výuce hudební výchovy s mezipředmětovými vztahy je skupinová výuka (71 % respondentů), dále pak projektová výuka (49 % respondentů) a integrovaná

tematická výuka (41 % respondentů). Kudličková (2018) rovněž zjistila využívání projektové výuky k mezioborové integraci u poloviny respondentů, ovšem nejčastěji dle jejího výzkumu učitelé uplatňují mezipředmětové vztahy v běžné vyučovací hodině.

V závěru diskuze představíme ještě dvě zkoumaná hlediska, kterými byla online výuka a benefity mezioborové integrace v hudební výchově na 1. stupni ZŠ.

Homone (2021) přinesla zajímavý příspěvek, ve kterém popisuje, jak učitelé našli v online výuce v rámci distančního vzdělávání smysl ve využívání mezipředmětových aktivit jako nového a efektivního způsobu výuky. To vedlo k našemu zájmu o to, zda i u českých učitelů došlo k podobnému koncepčnímu obratu. Výsledky dotazníku ukázaly, že mezioborovou integraci v online výuce hudební výchovy využívala pouze třetina učitelů (33 %), zatímco většina (67 %) tuto možnost nevyužívala. Většina učitelů v rozhovoru také zmiňovala jako hlavní důvod zrušení výuky HV a upřednostnění naukových předmětů. Příležitost z nových možností výuky, která mohla učitele podnítit k větší vzájemné spolupráci a koncipování výuky mezioborově, tak nebyla plnohodnotně využita. Téma mezioborové online výuky nebylo zahrnuto do našich výzkumných otázek, ovšem mohlo by se stát podnětem pro další výzkumnou práci, stejně jako využití moderních technologií a aplikací, které se s tím pojí.

Závěrečnou diskuzi završíme shrnutím přínosu mezioborové výuky. Výsledky dotazníkové položky č. 10 naznačují, že mezioborová integrace v rámci výuky hudební výchovy má pro většinu respondentů pozitivní význam. Téměř všichni (94 %) vidí v této formě výuky nějaký přínos, což je pozitivním zjištěním. Pechová (2018) také ve své výzkumu potvrdila připisování velkého významu integraci stran učitelů.

Rozhovory byl zjišťován přínos žákům a přínos učitelům. Participantky uváděly přínosy zahrnující zvýšenou motivaci žáků, vnímání mezioborových souvislostí či spojení s životní praxí. Zároveň žáci projevují zájem o hudební aktivity, které jsou v rámci mezioborové integrace realizovány. Také Spousta (1997) odhalil ve svém výzkumu zvýšenou motivaci žáků v podobě jejich zvýšené pozornosti a aktivity. Kudličková (2018) naopak ve své práci získala výsledky, že jako největší přínos vnímají učitelé rozšiřování a prohlubování dovedností žáků. Kromě toho uvádějí participantky, že mezioborová integrace může být pro ně samotné užitečným nástrojem pro výuku, která jim mimo zmiňovaného efektivního využití času zároveň přináší radost a motivaci. Tyto výsledky by mohly přispět k přesvědčení učitelů, kteří dosud o prospěšnosti využití mezioborové integrace ve své výuce váhají.

Na základě výše zodpovězených výzkumných otázek a dalších zjištěných faktů můžeme nyní odpovědět na hlavní výzkumnou otázku: **Jak učitelé uplatňují mezioborovou integraci v hudební výchově na 1. stupni ZŠ?**

Interpretace dílčích výzkumných otázek přinesla komplexní pohled na uplatňování mezioborové integrace v hudební výchově na 1. stupni ZŠ. Na základě zjištěných informací lze říci, že učitelé na 1. stupni ZŠ často uplatňují mezioborovou integraci v hudební výchově, především propojováním hudební výchovy s českým jazykem. To se potvrdilo jak u otázky integrace jiných předmětů do hudební výchovy, tak u otázky integrace hudebních činností do jiných předmětů. Zároveň vyšlo najevo, že učitelé s délkou praxe nad 10 let integrují jiné předměty do hudební výchovy častěji než jejich kolegové s délkou praxe pod 10 let. U integrace učiva hudební výchovy do jiných předmětů ovšem statisticky významný rozdíl mezi učiteli s odlišnou délkou praxe nalezen nebyl. Dokázáno bylo, že učitelé s délkou praxe nad 10 let využívají více konstruktivistické organizační formy. Z výzkumu dále vyplývá, že učitelé vnímají mezioborovou integraci pozitivně, což se odráží například na klimatu třídy. Nicméně hlavním úskalím je pro ně nedostatek času, který jim brání v plnění svých mezioborových cílů. Dále se ukázalo, že větší podíl učitelů nepřipravuje mezioborovou výuku ve spolupráci s kolegy a odborníky.

Celkově lze tedy říci, že mezioborová integrace je v hudební výchově na 1. stupni ZŠ často uplatňována, ale stále existují výzvy, které brání v širším a koordinovanějším využívání tohoto přístupu. Nicméně převažují benefity, které mezioborová výuka v hudební výchově na 1. stupni základní školy nepochybně má a díky kterým nabývá na významu.

## 8.1 Doporučení pro praxi

Na základě zjištěných údajů o edukační realitě v oblasti uplatňování mezioborové integrace v hudební výchově na 1. stupni základní školy vplynulo několik doporučení pro pedagogickou praxi. Některá již byla zmíněna v interpretaci výsledků výzkumného šetření.

Jako největší úskalí výzkum odhalil časovou náročnost, která učitelům znesnadňuje přípravu a realizaci mezioborové výuky v hudební výchově. S tím úzce souvisí organizační i plánovací náročnost. Návrhem řešení může být vytváření rozvrhu, který by učitelům umožnil integraci předmětů (např. učení v blocích). Škola by měla vytvářet takové prostředí, které podporuje mezioborovou výuku, jako jsou například projektové dny a týdny. Tím by se podpořila rovněž spolupráce mezi učiteli, aby mohli společně vytvářet projekty, aktivity a předávat si navzájem své know-how. Zajímavým řešením je také učit v tandemu. Usnadnění

by mohly přinést také pomůcky a využití moderních technologií, jako jsou interaktivní tabule, online nástroje a aplikace, které jsou užitečné pro přípravu mezioborové výuky.

Dotazníkové šetření ukázalo, že by učitelé uvítali učební texty k usnadnění výuky s mezioborovým přesahem. Na poptávku po učebnicích, metodických materiálech či pracovních listech by mohla reagovat nakladatelství, odborné instituce, vzdělávací a metodická centra či ministerstvo školství.

Z výsledků vyšlo najevo nízké zastoupení poslechových a instrumentálních činností v integraci do jiných předmětů. Domníváme se, že důvod pramení z nedostatečných instrumentálních schopností učitelů či nedostatku materiálního vybavení. Tyto hudební činnosti by mohly být posíleny zajištěním digitální techniky umožňující poslech hudby a zakoupením hudebních nástrojů do tříd (např. Orffův instrumentář), které by učitelé i žáci mohli využívat. Pokud učitelé shledávají nedostatky ve svých hráčských dovednostech, řešením může být dozdělení prostřednictvím kurzů či soukromého učitele nástroje.

Na potřebu dalšího vzdělávání ostatně naráží i výsledky dotazníku a rozhovoru. Jelikož v mezioborové integraci je spatřována budoucnost ve vzdělávání, budou učitelé potřebovat kompetence pro její realizaci. Na to již v současné době reagují různé instituce s nabídkou kurzů zaměřených na tuto problematiku. Učitelům doporučujeme sledovat kurzy České školy bez hranic, Tvořivé školy a webináře volně dostupné na stránkách UČITELNICE.cz.

Důležité je také, aby vysoké školy reagovaly na potřebu vzdělávání budoucích učitelů v oblasti mezioborové integrace. Ve svých programech mohou nabízet specializované předměty, které by se zaměřovaly na téma mezioborové integrace a poskytly studentům potřebné teoretické znalosti a praktické zkušenosti. Dalším způsobem může být začlenění tématu mezioborové integrace do již existujících předmětů například v rámci didaktik. Vysoké školy by také mohly využít odborníků z praxe, kteří by studentům ukázali konkrétní příklady a možnosti, jak lze mezioborovou integraci využít při výuce.

Nakonec navrhujeme možné oblasti zkoumání, kterým by se mohly věnovat další výzkumné práce. Další výzkumy by se mohly zaměřit například na dlouhodobé dopady mezioborové integrace na žáky a jejich postoj k učení, zhodnocení efektivity různých strategií mezioborové integrace v jednotlivých předmětech dle ročníku, možnosti zapojení nových technologií do mezioborové integrace, srovnání využívání mezioborové integrace v různých zemích, či postoje a připravenost učitelů na realizaci mezioborové výuky.

## 8.2 Limity výzkumu

V závěru práce bychom chtěli upozornit na limity výzkumu.

V první řadě je limit spatřován v rozsahu práce. Jelikož se jedná o komplexní téma, bylo těžké jej pojmut v užším rámci. Byl proto mírně přesažen doporučený rozsah práce, čehož jsme si vědomi. Zároveň jsme nechtěli omezovat množství provedených analýz či teoretické ukotvení problematiky, aby to neubralo na relevantnosti práce.

Obtížné bylo dále nalézt výzkumy zaměřené na mezioborovou integraci právě v hudební výchově na 1. stupni ZŠ. Nepodařilo se, proto jsou uvedeny ke srovnání podobné výzkumy, které se týkají mezioborové integrace či mezipředmětových vztahů, ovšem ne v souvislosti s předmětem hudební výchova.

S jistými obtížemi jsme se setkali při realizaci rozhovorů s participantkami, neboť některé z nich musely být kontaktovány prostřednictvím videohovorů a měly tak odlišné podmínky. Nevýhodu lze spatřovat i ve formě rozhovoru, který byl strukturovaný. To neumožnilo pokládat vysvětlující připomínky či navazující otázky, které by více dokreslily edukační realitu. Pokud by se volila jiná forma rozhovoru, mohla by být získána další užitečná data. Nicméně výhodou naší formy rozhovoru byl snadnější a systematictější popis dat, který se držel předem jasně stanovených hledisek.

Možnost dalšího zlepšení spatřujeme ve výzkumném cíli práce, jenž se věnuje identifikaci organizačních forem, které učitelé uplatňují při mezioborové integraci v hudební výchově na 1. stupni ZŠ. Původně jsme se chtěli věnovat také metodám výuky, díky kterým bychom mohli podat celistvý obraz, jak učitelé využívají didaktické strategie při uplatňování mezioborové integrace. Těm se ovšem v této práci nevěnujeme z důvodu, že by práce byla mnohem členitější. Zkoumání organizačních forem v otázce mezioborové integrace se zaměřuje na strukturu a organizaci vzdělávacího procesu, včetně například plánování, koordinace a spolupráce mezi různými učiteli a předměty. Tyto faktory mají klíčový vliv na úspěšnost implementace mezioborové integrace. Na druhé straně zkoumání metod výuky souvisí s konkrétními pedagogickými postupy, které mohou být použity v rámci výuky. Tyto faktory jsou důležité, ale nemusí být tak významné jako organizační faktory, které mohou ovlivnit celý proces vzdělávání. Proto jsme volili cestu zjišťování organizačních forem. Věříme ale, že zde existuje prostor pro prozkoumání metod výuky v otázce mezioborové integrace, což může být podnětem pro další výzkumné práce.

## 9 ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala mezioborovou integrací v hudební výchově na 1. stupni základní školy. Smyslem diplomové práce bylo poskytnout přehled teoretického poznání v oblasti mezioborové integrace v hudební výchově na 1. stupni základní školy a popsat aktuální stav uplatňování mezioborové integrace učiteli v hudební výchově na 1. stupni základní školy v České republice.

Práce byla rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické. V teoretické části jsme se snažili vymezit mezioborovou integraci v hudební výchově na 1. stupni ZŠ a postihnout hlediska, která s ní souvisí. Empirická část se zabývala naším výzkumem. Popsána byla metodologie, v rámci které jsme představili výzkumné cíle, otázky a hypotézy, dále byly specifikovány naše výzkumné metody, které sloužily ke sběru dat k zodpovězení stanovených výzkumných otázek. Jednalo se o dotazníkové šetření a strukturovaný rozhovor. Výzkumný soubor tvořilo 342 respondentů, z toho 10 participantek se účastnilo doplňujícího rozhovoru. Výsledky byly kvantitativně vyhodnoceny. K vyhodnocení dotazníku byla použita popisná statistika, pomocí které jsme interpretovali zjištění jednotlivých otázek zobrazených v tabulkách a grafech. Na základě výsledků dotazníkových položek jsme byli schopni potvrdit či vyvrátit stanovené hypotézy. Následoval popis a interpretace výsledků získaných rozhovory s participantkami, četnosti odpovědí byly zobrazeny v tabulkách.

Cílem výzkumu bylo odpovědět na hlavní výzkumnou otázku, jak učitelé uplatňují mezioborovou integraci v hudební výchově na 1. stupni ZŠ. Hlavní i dílčí cíle se podařilo naplnit. Naše výsledky ukázaly, že učitelé na 1. stupni ZŠ často uplatňují mezioborovou integraci v hudební výchově, zejména ve spojení s českým jazykem. Učitelé s délkou praxe nad 10 let integrují jiné předměty do hudební výchovy častěji než učitelé s délkou praxe pod 10 let a také využívají více konstruktivistické organizační formy. U integrace hudebních činností do jiných předmětů nebyl nalezen statisticky významný rozdíl v délce praxe učitelů. K našemu překvapení větší podíl učitelů nespolupracuje s kolegy a odborníky. Většinové zastoupení učitelů spatřuje přínos v mezioborové integraci, pozitivně vnímají vliv na klima třídy. Nedostatek času je hlavním problémem, který brání realizaci mezioborové integrace.

Praktickou část práce zakončuje doporučení pro praxi a zhodnocení limitů práce. V rámci doporučení vycházejícího z výsledků výzkumného šetření podáváme návrhy ke zkvalitnění mezioborové výuky, které by mohlo spočívat v pružnějším řešení rozvrhu hodin, větší dostupnosti učebních textů, materiálů a pomůcek pro učitele a podpory vzdělávání učitelů.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] Appel, M. P. (2006). Arts integration across the curriculum. *Leadership*, 36(2), 14–17. Dostupné z <https://eric.ed.gov/?id=EJ771707>.
- [2] Bautista, A., Tan, L. S., Ponnusamy, L. D., & Yau, X. (2016). Curriculum integration in arts education: connecting multiple art forms through the idea of ‘space’. *Journal of Curriculum Studies*, 48(5), 610–629. doi:<https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1089940>.
- [3] Bělohávková, P., & Ptáček, M. (2006). Projektové vyučování v hudební výchově?. *Hudební výchova: Časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*, 2(14), 29–31. Dostupné z [https://hudebnivychova.pedf.cuni.cz/Archiv/pdf%202006/HV2\\_2006.pdf](https://hudebnivychova.pedf.cuni.cz/Archiv/pdf%202006/HV2_2006.pdf).
- [4] Cipro, M. (2002). *Encyklopedie prameny výchovy: Galerie světových pedagogů*. Praha: Vlastním nákladem.
- [5] Coppi, A. (2017). Seeing music, music to see—Interdisciplinary Relations between Musical and Visual Art Education in Italian Pre-School and Primary School. *Proceedings*, 1(9), 1–8. doi:<https://doi.org/10.3390/proceedings1091079>.
- [6] Crha, B. (2010). Aktuální stav všeobecné hudební výchovy v ČR 2010. In P. Hala (Ed.), *Musica viva in schola XXII* (s. 6–29). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z [https://www.ped.muni.cz/wmus/studium/sborniky/musica\\_viva\\_in\\_schola\\_xxii.pdf](https://www.ped.muni.cz/wmus/studium/sborniky/musica_viva_in_schola_xxii.pdf).
- [7] Čadílek, M., & Stejskalová, P. (2001). *Didaktika praktického vyučování II*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z <http://boss.ped.muni.cz/vyuka/material/puvodni/skripta/dpv/dpv2.pdf>.
- [8] Černá, M. (2016). Implementace hudební výchovy do dalších vzdělávacích oblastí na 1. stupni ZŠ. *Teoretické reflexe hudební výchovy*, 12(2), 1–8. Dostupné z [https://www.ped.muni.cz/wmus/studium/doktor/teoreticke\\_reflexe\\_hv\\_12\\_2/cerna\\_m.pdf](https://www.ped.muni.cz/wmus/studium/doktor/teoreticke_reflexe_hv_12_2/cerna_m.pdf).
- [9] Činčera, J., Štindl, P., Bílek, M., Králíček, I., Loudová, I., Machková, V., Musílek, M., Švarcová, & E., Vízek, L. (2019). *Interdisciplinární přístup: Metodický text pro studenty učitelství*. Hradec Králové: Gaudeamus. Dostupné z [https://www.lipka.cz/soubory/interdisciplinari\\_pristup\\_metodicka-prirucka\\_final\\_1--f12031.pdf](https://www.lipka.cz/soubory/interdisciplinari_pristup_metodicka-prirucka_final_1--f12031.pdf).
- [10] Dostál, J. (2015). *Badatelsky orientovaná výuka: pojetí, podstata, význam a přínosy*. Olomouc: Univerzita Palackého. doi:[10.5507/pdf.15.24443935](https://doi.org/10.5507/pdf.15.24443935).

- [11] Doulík, P. (2016). *Vybrané základy metodologie pedagogického výzkumu*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- [12] Drábek, V (2006). Hudební výchova v rámci nové školské reformy. *Hudební výchova: Časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*, 2(14), 23–24. Dostupné z [https://hudebnivychova.pedf.cuni.cz/Archiv/pdf%202006/HV2\\_2006.pdf](https://hudebnivychova.pedf.cuni.cz/Archiv/pdf%202006/HV2_2006.pdf).
- [13] Dvořáček, J. (2009). *Kompendium pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova.
- [14] Eurydice (2011). *Science education in Europe: national policies, practices and research*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Dostupné z [https://webstorage.cienciaviva.pt/public/pt.cienciaviva.io/wwwcentros/2730\\_a8677dd51e08459c27cf04284bc0a5b8.pdf](https://webstorage.cienciaviva.pt/public/pt.cienciaviva.io/wwwcentros/2730_a8677dd51e08459c27cf04284bc0a5b8.pdf).
- [15] Fraser, D. (2013). Curriculum Integration. In D. Fraser, V. Aitken, & B. Whyte (Eds.), *Connecting Curriculum, Linking Learning* (s. 18–33). New Zealand: NZCER. Dostupné z <https://www.nzcer.org.nz/nzcerpress/connecting-curriculum-linking-learning>.
- [16] Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- [17] Havelková, B., & Lisnerová, R. (2007). *Integrace vzdělávacích obsahů*. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1679/integrace-vzdelavacich-obsahu.html>.
- [18] Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- [19] Hesová, A. (2011). *Integrace ve výuce*. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/12039/INTEGRACE-VE-VYUCE.html>.
- [20] Hejnová, E. (2011). Integrovaná výuka přírodovědných předmětů na základních školách v českých zemích – minulost a současnost. *Scientia in educatione*, 2(2), 77–90. Dostupné z [https://www.academia.edu/58963755/Integrovan%C3%A1\\_v%C3%BDuka\\_p%C5%99%C3%ADrodov%C4%9Bdn%C3%BDch\\_p%C5%99edm%C4%9Bt%C5%AF\\_na\\_z%C3%A1kladn%C3%ADch\\_%C5%A1kol%C3%A1ch\\_v\\_%C4%8Desk%C3%BDch\\_zem%C3%A1Dch\\_minulost\\_a\\_sou%C4%8Dasnost?msclid=eeece6c1b6c611ec95e236f6d01f3202](https://www.academia.edu/58963755/Integrovan%C3%A1_v%C3%BDuka_p%C5%99%C3%ADrodov%C4%9Bdn%C3%BDch_p%C5%99edm%C4%9Bt%C5%AF_na_z%C3%A1kladn%C3%ADch_%C5%A1kol%C3%A1ch_v_%C4%8Desk%C3%BDch_zem%C3%A1Dch_minulost_a_sou%C4%8Dasnost?msclid=eeece6c1b6c611ec95e236f6d01f3202).
- [21] Herink, J. (2014). *Týmové mezipředmětové vyučování (Team teaching, kolegium vyučujících)*. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/18501/TYMOVE-MEZIPREDMETOVE-VYUCOVANI-%28TEAM-TEACHING%2C-KOLEGIUM-VYUCUJICICH%29.html>.



- [22] Holas, M. (2001). *Malý slovník základních pojmů z hudební pedagogiky a hudební psychologie*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, hudební fakulta.
- [23] Homerová, M. (2012). Mezipředmětové vztahy ve výuce společenských věd (výsledky evropského výzkumu). *Učitelství*. Dostupné z <http://www.ucitelske-listy.cz/2012/07/marie-homerova-mezipredmetove-vztahy-ve.html>.
- [24] Homone, A. I. (2021). Interdisciplinary aspects in organizing the Music Education lessons. *Artes. Journal of Musicology*, 24(1), 252–261. doi:<http://dx.doi.org/10.2478/ajm-2021-0015>.
- [25] Charalambidis, A. (2004). *Postavení hudební výchovy v RVP ZV a její metodologická východiska*. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/42/POSTAVENI-HUDEBNI-VYCHOVY-V-RVP-ZV-A-JEJI-METODOLOGICKA-VYCHODISKA.html>.
- [26] Charalambidis, A. (2004). *Komplexnost hudební výchovy*. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/89/KOMPLEXNOST-HUDEBNI-VYCHOVY.html>.
- [27] Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
- [28] Knoblochová, L. (2015). Mezioborové vztahy ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ. In *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*, 4(3), 32–35. Praha: Univerzita Karlova. Dostupné z <https://pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova/files/2016/06/VV-c3-4-r2015rs.pdf>.
- [29] Kolář, Z., Raudenská, V., Rymešová, J., Šikulová, R., & Vališová, A. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada. Dostupné z <https://www.bookport.cz/e-kniha/vykladovy-slovník-z-pedagogiky-788741/>.
- [30] Kotvaltová Sezemská, K. (2019). Interdisciplinární přístup a výuka vybraných interdisciplinárních témat v chemii a biologii v prostředí českých středních škol. *BiCheZ*, 28(1), 1–13. Dostupné z <https://bichez.pedf.cuni.cz/archiv/article/73?msclid=18c332ebb6c911ec94cec45d02fdf7c5>.
- [31] Korvas, P., & Cacek, J. (2009). *Integrovaná výuka a tělesná výchova na základní škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- [32] Kudláčková, B. (2007). *Člověk a výchova v dějinách evropského myšlení*. Trnava: Trnavská univerzita.

- [33] Kudličková, L. (2018). *Rozvíjení mezipředmětových vztahů prostřednictvím pracovních činností na 1. stupni ZŠ*. Olomouc: Univerzita Palackého. Dostupné z <https://theses.cz/id/ptjqyb/25082335>.
- [34] Kulich, J. (2019). *Analýza bariér omezujících práci učitele při rozvíjení odpovědného jednání žáků vůči přírodě a lidem*. Brno: Sever. Dostupné z [https://www.lipka.cz/soubory/shrnuti\\_pozorovanych\\_barier\\_final--f11949.pdf](https://www.lipka.cz/soubory/shrnuti_pozorovanych_barier_final--f11949.pdf).
- [35] Kasíková, H. (2010). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.
- [36] Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
- [37] Machů, E. (2014). *Hudební výchova v mateřské škole. Studijní opora*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati. Dostupné z <https://fhs.utb.cz/mdocs-posts/hudebni-vychova-v-ms/>.
- [38] Maňák, J. (1997). *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita.
- [39] Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- [40] Maňák, J., Švec, V., & Janík, T. (2017). *O vzdělávání, o učitelství a tak trochu i o pedagogice. Rozhovory na průsečíku tří generací*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/886>.
- [41] MŠMT. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z <http://archiv-nuv.npi.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani.html>.
- [42] Národní pedagogický institut ČR. (2023). *Návrh koncepce revize vzdělávací oblasti Umění a kultura*. Dostupné z <https://velke-revize-zv.rvp.cz/files/koncepce-uak.pdf>.
- [43] Pastorová, M. (2019). *Podkladová studie: Hudební výchova*. Praha: NÚV. Dostupné z [https://www.npi.cz/images/podkladov%C3%A1\\_studie/hudebni\\_vychova.pdf](https://www.npi.cz/images/podkladov%C3%A1_studie/hudebni_vychova.pdf).
- [44] Pastorová, M. (2016). *Hudební výchova: Metodické komentáře a úlohy ke Standardům pro základní vzdělávání*. Praha: NÚV. Dostupné z [https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/21389/metodicke\\_komentare\\_a\\_ulohy\\_ke\\_standardum\\_zv\\_hudebni\\_vychova.pdf](https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/21389/metodicke_komentare_a_ulohy_ke_standardum_zv_hudebni_vychova.pdf).
- [45] Pechová, Z. (2015). Přístup učitelů k integraci složek výtvarné výchovy do neuměleckých předmětů na 1. stupni ZŠ. In *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*, 4(3), 23–27. Praha: Univerzita Karlova.

Dostupné z <https://pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova/files/2016/06/VV-c3-4-r2015rs.pdf>.

[46] Petlák, E. (2006). *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris.

[47] Podroužek, L. (2002). *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*. Plzeň: Fraus.

[48] Poláková, R. (2016). Integrace hudební výchovy do vyučovacích předmětů. In M. Slavíková & J., Král (Eds.), *Sborník příspěvků studentské vědecké konference: teorie a praxe hudební výchovy dětí předškolního a mladšího školního věku*, 1–9. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity. Dostupné z <https://otik.uk.zcu.cz/handle/11025/22448>.

[49] Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

[50] Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

[51] Račková, Z. (2013). *Využitie medzipredmetových vzťahov v projektovom vyučovaní na ZŠ: Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. Dostupné z [https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/4\\_ops\\_rackova\\_zuzana\\_-\\_vyuzitie\\_medzipredmetovych\\_vztahov\\_v\\_projektovom\\_vyucovani\\_na\\_zs.pdf?msclkid=3727ba67ab9211ec9bba86170640d38c](https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/4_ops_rackova_zuzana_-_vyuzitie_medzipredmetovych_vztahov_v_projektovom_vyucovani_na_zs.pdf?msclkid=3727ba67ab9211ec9bba86170640d38c).

[52] Rakoušová, A. (2008). *Integrace obsahu vyučování*. Praha: Grada.

[53] Sedlák, F., & Váňová, H. (2013). *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum.

[54] Siegllová, D. (2019). *Konec školní nudy: Didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada.

[55] Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.

[56] Stadlerová, H. (2001). *Výtvarný výchova v pojetí integrované výuky na prvním stupni základní školy*. Brno: Masarykova univerzita.

[57] Starý, K., & Rusek, M. (2019). *Rozvoj mezipředmětových vztahů ve škole: Metodický materiál pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova. Dostupné z [https://pages.pedf.cuni.cz/sc25/files/2020/02/Rozvoj\\_mezipredmetovych\\_vztahu.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/sc25/files/2020/02/Rozvoj_mezipredmetovych_vztahu.pdf).

[58] Spousta, V. (1997). *Integrace základních druhů umění ve výchově*. Brno: Masarykova univerzita.

- [59] Šafránková, D. (2019). *Pedagogika*. Praha: Grada. Dostupné z <https://www.bookport.cz/e-kniha/pedagogika-240995/>.
- [60] Šimíčková, H. (2003). *Prvky integrovaného vyučování v primární škole*. Ostrava: Pedagogická fakulta ostravské univerzity.
- [61] Trna, J. (2005). Nastává éra mezioborových didaktik?. *Pedagogická orientace*, 15(1), 89–97. Dostupné z <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1396?msclkiid=47f39a01b6c711ecb8f1622f1b0bbc16>
- [62] *Zásady implementace metodického přístupu badatelsky orientovaná výuka*. (2017). Brno: Tereza. Dostupné z [https://www.lipka.cz/soubory/zasady-implementace-navrh\\_fin\\_globe--f9655.pdf](https://www.lipka.cz/soubory/zasady-implementace-navrh_fin_globe--f9655.pdf)
- [63] Zormanová, M. (2012). *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada. Dostupné z <https://www.bookport.cz/e-kniha/vyukove-metody-v-pedagogice-993428/>
- [64] Zormanová, L. (2017). *Obecná didaktika*. Praha: Grada. Dostupné z <https://www.bookport.cz/e-kniha/didaktika-dospelych-1280813/#>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

Atd.	A tak dále.
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků.
H	Hypotéza.
HV	Hudební výchova.
ITC	Informační a komunikační technologie.
Mj.	Mimo jiné.
Např.	Například.
NIDV	Národní institut dalšího vzdělávání.
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.
ŠVP	Školní vzdělávací program.
Tzn.	To znamená.
Tzv.	Takzvaně.
Viz	Odkaz na další zdroj/kapitolu.
VO	Výzkumná otázka.
ZŠ	Základní škola.
ZUŠ	Základní umělecká škola.

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1 Třísložkový model integrace .....	15
Obrázek 2 Vznik integrovaného předmětu .....	17
Obrázek 3 Roviny integrace .....	18
Obrázek 4 Přehled hledisek strukturovaného rozhovoru .....	77

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Přehled participantů .....	48
Tabulka 2 Délka praxe .....	49
Tabulka 3 Typ školy .....	50
Tabulka 4 Využívání mezipředmětových vztahu ve výuce HV .....	52
Tabulka 5 Zájem o změnu v zařazování mezipředmětových vztahu ve výuce .....	53
Tabulka 6 Předměty integrované do HV .....	54
Tabulka 7 Frekvence využívání mezipředmětových vztahů v HV .....	56
Tabulka 8 Hudební činnosti integrované do jiných předmětů .....	57
Tabulka 9 Frekvence využívání učiva hudební výchovy v jiných předmětech .....	58
Tabulka 10 Organizační formy ve výuce HV s mezipředmětovými vztahy.....	60
Tabulka 11 Přínos mezioborové integrace ve výuce HV .....	61
Tabulka 12 Úskalí realizace mezioborové integrace v HV .....	63
Tabulka 13 Klima ve třídě .....	64
Tabulka 14 Způsobilost pro využívání mezioborové integrace ve výuce HV .....	66
Tabulka 15 Příprava na mezioborovou integraci ve výuce HV na VŠ.....	67
Tabulka 16 Spolupráce s jinými učiteli či odborníky na přípravě integrované výuky HV .	68
Tabulka 17 Forma pomoci na podporu mezioborové integrace v HV .....	69
Tabulka 18 Využívání mezioborové integrace v online výuce HV .....	71
Tabulka 19 Ověření H1.....	72
Tabulka 20 Ověření H2.....	72
Tabulka 21 Ověření H3.....	73
Tabulka 22 Ověření H4.....	74
Tabulka 23 Ověření H5.....	74
Tabulka 24 Ověření H6.....	75
Tabulka 25 Ověření H7.....	76

---

Tabulka 26 Zaměření školy na mezioborovou integraci .....	77
Tabulka 27 Vysokoškolská příprava učitelů.....	78
Tabulka 28 Potřeby učitelů .....	78
Tabulka 29 Témata jiných předmětů v HV .....	79
Tabulka 30 Hudební činnosti v jiných předmětech .....	80
Tabulka 31 Spolupráce učitelů .....	81
Tabulka 32 Online výuka.....	81
Tabulka 33 Pozitivní vliv na klima ve třídě.....	82
Tabulka 34 Přínos žákům .....	83
Tabulka 35 Přínos učitelům .....	83



**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1 Délka praxe.....	50
Graf 2 Typ školy.....	51
Graf 3 Využívání mezipředmětových vztahů ve výuce HV .....	52
Graf 4 Zájem o změnu v zařazování mezipředmětových vztahů ve výuce .....	53
Graf 5 Předměty integrované do HV .....	54
Graf 6 Frekvence využívání mezipředmětových vztahů v HV.....	56
Graf 7 Hudební činnosti integrované do jiných předmětů.....	57
Graf 8 Frekvence využívání učiva hudební výchovy v jiných předmětech.....	59
Graf 9 Organizační formy ve výuce HV s mezipředmětovými vztahy .....	60
Graf 10 Přínos mezioborové integrace ve výuce HV .....	62
Graf 11 Úskalí realizace mezioborové integrace v HV .....	63
Graf 12 Klima ve třídě .....	65
Graf 13 Způsobilost pro využívání mezioborové integrace ve výuce HV .....	66
Graf 14 Příprava na mezioborovou integraci ve výuce HV na VŠ.....	67
Graf 15 Spolupráce s jinými učiteli či odborníky na přípravě integrované výuky HV .....	68
Graf 16 Forma pomoci na podporu mezioborové integrace v HV .....	70
Graf 17 Využívání mezioborové integrace v online výuce HV.....	71

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha P I: Ukázka dotazníku

Příloha P II: Ukázka návrhu otázek rozšiřující dotazníkovou položku č. 4

Příloha P III: Ukázka transkripce strukturovaného rozhovoru

## PŘÍLOHA P I: UKÁZKA DOTAZNÍKU

Vážené respondentky, vážení respondenti,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, který Vám nezabere déle než 10 minut. Dotazník je určen učitelům 1. stupně ZŠ, je anonymní a odpovědi poslouží pouze ke zpracování diplomové práce.

Výsledky dotazníku poslouží jako podklad pro mou diplomovou práci na téma „Možnosti mezioborové integrace v hudební výchově na 1. stupni základní školy.“.

Předem Vám děkuji za Váš čas a spolupráci.

Miroslava Soukalová

Studentka 5. ročníku Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

V mezioborové integraci jde o pojmy, které jsou vysvětleny níže.

**Mezioborová integrace** - chápeme ji jako integraci vyučovacích předmětů (obsahů předmětů), tedy „*Spojování předmětů blízkých svým obsahem nebo podstatnou částí obsahů.*“ (Kolář et al., 2012, s. 154)

**Mezipředmětové vztahy** - „*Mezipředmětové vztahy znamenají souvislosti, vztahy mezi jevy, ději, situacemi a jejich promítnutí do soustavy učebních předmětů.*“ (Rakoušová, 2008, s. 16)

**Integrovaná výuka** - „*Spojení učiva jednotlivých učebních předmětů nebo kognitivně blízkých vzdělávacích oblastí v jeden celek s důrazem na komplexnost a globálnost poznávání, kde se uplatňuje řada mezipředmětových vztahů.*“ (Podroužek, 2002, s. 11)

### 1. Jaká je délka Vaší praxe?

- Do 3 let
- 4-6 let
- 7-10 let
- 11-15 let
- 16-20 let
- Nad 20 let

### 2. V jakém typu školy pracujete?

- Klasická základní škola
- Malotřídní škola
- Alternativní škola
- Jiné:

### 3. Využíváte mezipředmětové vztahy ve výuce hudební výchovy?

*Pokud odpovíte ano, pokračujte na otázku č. 5.*

- Ano
- Ne

**4. Pokud mezioborovou integraci ve své výuce nezařazujete, máte zájem to změnit?**

*Pokud je Vaše odpověď kladná, v dotazníku pokračujte na otázku č. 18.*

*Pokud je Vaše odpověď záporná, v dotazníku dále nepokračujte.*

- Ano, chtěla bych ji v budoucnu ve své výuce reflektovat
- Ne, neuvažuji o tom, že bych ji v budoucnu reflektovala

**5. Které předměty nejčastěji integrujete do hudební výchovy?**

*(Např. téma z matematiky v HV).*

*Uvedte prosím nejvíce 5 možností.*

- Český jazyk
- Matematika
- Anglický jazyk
- Prvouka
- Přírodověda
- Vlastivěda
- Informatika
- Výtvarná výchova
- Tělesná výchova
- Pracovní činnosti

**6. Jak často v měsíci integrujete do hodiny hudební výchovy učivo jiných předmětů?**

- 1x za měsíc
- 2x za měsíc
- 3x za měsíc
- 4x za měsíc
- Častěji než 4x za měsíc
- Nepravidelně

**7. Do kterých předmětů zařazujete nejčastěji hudební činnosti?**

*(Např. zpěv písně v prvouce)*

*Uvedte prosím nejvíce 5 možností.*

- Český jazyk
- Matematika
- Anglický jazyk
- Prvouka
- Přírodověda
- Vlastivěda
- Informatika
- Výtvarná výchova
- Tělesná výchova
- Pracovní činnosti

**8. Jak často v měsíci integrujete v jiných předmětech učivo hudební výchovy?**

- 1x za měsíc
- 2 za měsíc
- 3x za měsíc
- 4x za měsíc
- Častěji než 4x za měsíc
- Nepravidelně

**9. Jaké organizační formy, vedle frontální výuky, nejčastěji využíváte při výuce hudební výchovy s mezipředmětovými vztahy?**

*Zde můžete uvést více možností*

**Projektová výuka** - komplexní pracovní úkol, při jehož řešení si žáci současně osvojují potřebné vědomosti a dovednosti. Ruší systém hodin, učitel je v pozadí v roli poradce. Výsledkem je produkt žáka. (Jůva, 1994, podle Podroužek, 2002)

**Integrovaná tematická výuka** - učivo se integruje kolem klíčových tematických celků/témat. ITV má multidisciplinární charakter, umožňující plnění cílů několika předmětů najednou. Příklad: v jednom období se v několika předmětech zároveň vyučuje stejné téma (např. město, voda, peníze). (Hesová, 2011; Lukášová, 2010)

**Badatelsky orientovaná výuka** - využívá takové situace, které odporují žákovu dosavadnímu porozumění světu. Právě tyto situace vzbuzují v žácích touhu "bádat". Podstatou je kladení otázek, formulace hypotéz, provádění pokusů k jejich ověření, vyhodnocení výsledků a prezentace závěrů ostatním. (Zásady implementace metodického přístupu badatelsky orientovaná výuka, 2017; Petr, 2010, podle Dostál)

**Problémové vyučování** - poznání (učení) je výsledkem žákovské činnosti a praktické zkušenosti. Žáci jsou vedeni k vyhledávání, posuzování a propojování informací z různých oborů. (Šafránková, 2019)

**Skupinová výuka** - učení, které probíhá v rámci malé sociální skupiny (3-5 žáků). (Průcha, Walterová & Mareš, 2003; Maňák, 1997)

**Kooperativní výuka** – komplexní výuková metoda, která klade důraz na spolupráci mezi žáky při řešení problémů. "Vyšší stupeň" skupinové výuky. (Maňák & Švec, 2003)

**Individualizovaná výuka** - předpokládá individuální přístup k jednotlivým žákům v rámci celé třídy. (Zormanová, 2017)

- Projektová výuka
- Integrovaná tematická výuka
- Badatelsky orientovaná výuka
- Problémové vyučování
- Skupinová výuka
- Kooperativní výuka
- Individualizovaná výuka
- Jiné:

**10. Spatřujete přínos mezioborové integrace ve výuce hudební výchovy?**

- Rozhodně ano
- Ano
- Nevím
- Spíše ne
- Ne

**11. Jaká jsou pro Vás největší úskalí realizace mezioborové integrace v hudební výchově?**

*Zde můžete uvést více možností.*

- Časová náročnost
- Organizační náročnost
- Plánovací náročnost
- Nedostatek učebních textů
- Nedostatečná nabídka vzdělávání v této oblasti (DVPP, kurzy)
- Nedostatečná pedagogická příprava
- Problémy nespátřuji
- Jiné:

**12. Ovlivňuje podle Vás pozitivně mezioborová integrace v hudební výchově klima ve třídě?**

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Rozhodně ne

**13. Jak vnímáte svou způsobilost pro využívání mezioborové integrace ve výuce hudební výchovy?**

- Nemám obtíže
- Mám obtíže
- Nedokážu posoudit

**14. Byl/a jste během Vašeho vysokoškolského studia připravován/a na realizaci mezioborové integrace ve výuce hudební výchovy?**

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

**15. Spolupracujete s jinými učiteli či odborníky na přípravě integrované výuky hudební výchovy?**

- Ano
- Ne

**16. Jakou formu pomoci byste uvítal/a na podporu mezioborové integrace?**

*Zde můžete uvést více možností*

- Učební texty (metodické materiály, učebnice, pracovní listy)
- Větší spolupráce mezi kolegy (společné plánování výuky)
- Spolupráce s odborníky z praxe (učitelé ZUŠ, hudebníci)
- Další vzdělávání (DVPP, kurzy, semináře)
- Nepotřebuji v tomto směru pomoc
- Jiné:

**17. Využíval/a jste mezioborovou integraci v online výuce hudební výchovy?**

- Ano
- Ne

**18. Souhlasíte s uskutečněním doplňujícího rozhovoru?**

Byla bych ráda, kdybyste se mnou vedli rozhovor. Pokud souhlasíte, uveďte v následující položce kontaktní údaj (email, na který Vás můžu kontaktovat). Pokud nesouhlasíte, nevyplňujte. Děkuji Vám za Váš čas.

## **PŘÍLOHA P II: UKÁZKA NÁVRHU OTÁZEK ROZŠIŘUJÍCÍ DOTAZNÍKOVOU POLOŽKU Č. 4**

Návrh otázek pro respondenty, jejichž odpověď v dotazníku na otázku č. 4 „**Pokud mezioborovou integraci ve výuce hudební výchovy nezařazujete, máte zájem to změnit?**“ je: „*Ano, chtěla bych je v budoucnu ve své výuce reflektovat*“.

- 1. Už jste se někdy setkal/a s pojmem mezioborová integrace?**
- 2. Co Vám doposud bránilo v nezařazování mezioborové integrace ve výuce HV?**
- 3. Jaké předměty jsou dle Vašeho názoru vhodné pro integraci do hudební výchovy?**
- 4. Jaké hudební činnosti jsou dle Vašeho názoru vhodné pro integraci do jiných předmětů?**
- 5. Jakou formu pomoci byste uvítal/a na podporu přípravy Vaší výuky HV s využitím mezioborové integrace?**



## **PŘÍLOHA P III: UKÁZKA TRANSKRIPCE STRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU**

### **1) Zaměřuje se Vaše škola na integrovanou výuku? Pokud ano, jakým způsobem?**

**Odpověď:** Účelově ne, není to jakoby účelově nařízený. Ale každý si propojuje a integruje předměty jak je potřeba, jak uzná za vhodný. Jo, takže já můžu propojit Člověk a jeho svět, hudebku, tělocvik, prostě cokoli. Nebo děláme projektový dny – teď jsme měli svatého Martina. Takže namalujeme, vyrobíme, zazpíváme, přečteme. Mám 2. třídu, takže jsme měli druhy vět, které jsme k tomu určovali. Takže určitě integrovaná výuka ano.

### **2) Témata jakých předmětů začleňujete do hudební výchovy nejčastěji? Jakým způsobem?**

**Odpověď:** Do hudební výchovy asi nejvíc začleňuju Člověk a jeho svět, to se tam nejvíc prolíná. Dál třeba i tělocvik, teď jsem děti učila mazurku, tu jsme se naučili v tělocviku a tančíme si ji i tady v hudební výchově. A témata co se tak hodí během toho roku. Teď jsou ty svátky svatý Martin, svatý Václav. Tak to vlastně spojíme s hudebkou. Nebo se učíme čas, měsíce v Člověk a jeho svět, tak si hned zazpíváme písničku o měsících. Nebo teď tam máme rodinu, tak já mám písničku, která se jmenuje Mímino, další se jmenuje Já mám tetu, ty máš tetu a šupnu to do té hudební výchovy. Ale dělám to já, nemyslím si úplně, že by to tak dělali i ostatní.

### **3) Hlediska jakých výchov zohledňujete v rámci mezioborové integrace v HV? Jakým způsobem?**

Hlediska:

- Výtvarná výchova
- Tělesná výchova
- Dramatická výchova
- Etická výchova
- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova
- Osobnostní a sociální výchova, Výchova k občanství
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Mediální výchova
- Filmová/audiovizuální výchova
- Taneční a pohybová výchova

**Odpověď:** To, co můžu nakreslit, tak nakreslím. Zatancuju v rámci tělocviků nějaký tanec. Dramatickou výchovu upřímně teda nedělám. Etickou výchovu začleňuju u starších. Multikulturní ano, když máme nějaké zahraniční písničky. Environmentální asi ne u těch malých dětí, co mám já, spíš jen tak okrajově. Tu taneční a pohybovou ano. Ale spíš to spojím s nějakým tím zvykem, teďka že jo v tom adventu, prostě to spojuju dohromady s výtvarkou, s Člověk a jeho svět. Dám tam vlastně všechno – češtinu, matiku, všechno mám k nějakému tématu.

#### 4) Jaké konkrétní hudební činnosti zahrnujete do jiných předmětů?

**Odpověď:** No tak jak? Zpíváme písničku k tématu a známe pár jednoduchých tanečků. Napadá mě v matematice, tam jsme měli Měla babka čtyři jabka, byla na to slovní úloha, tak mě napadlo, že si to zazpíváme a zatancujeme.

#### 5) Jaké jsou pro Vás největší benefity realizace mezioborové integrace v HV?

- Vnímání mezioborových souvislostí
- Efektivnější využití času ve výuce
- Zvýšená motivace žáků
- Spojení s životní praxí

**Odpověď:** Tak zaprvé mezioborové souvislosti určitě ano, to už jsem vám říkala, že ty předměty tam prolínám vlastně všechny. Efektivnější využití času ve výuce – to si úplně nejsem jistá. Zvýšená motivace žáků asi ano. A teď to spojujeme s těmi zvyky a tradicemi, jak tam máte to spojení s životní praxí.

#### 6) Jak by se Vámi vybrané problémy spojené s realizací mezioborové integrace v HV daly podle Vás řešit? (souvisí s tím, jaká odpověď byla Vámi zvolená v dotazníku – otázka č. 11)

**Odpověď:** Já jsem vám tam dala, že z mého hlediska problémy nespátřuji, protože s hraním na nástroj a s tímhletem opravdu nemám problém vůbec. Ale pozoruju u kolegů, že prostě ano. Protože spousta lidí pustí dětem písničky na Youtube a považují to za odučenou hudebku. Což jako já vidím jako velký problém. Bohužel tak to dneska vypadá.

#### 7) Jak působí na klima ve třídě mezioborová integrace v HV?

**Odpověď:** To si myslím, že není o hudební výchově, buď to klima je dobrý nebo špatný. A když ty děti jsou zvyklý poslouchat a zpívat, tak podle mě není problém. A já třeba momentálně mám klima ve třídě fakt supr, že ta třída je dobrá, pracuje se mi tam velice dobře. I když tam mám slabý žáky, ukrajinský žáky, tak si myslím, že všichni jako celek fungují velmi dobře. Ale teda držím je zkrátka, máme přesně stanovený mantinely.

#### 8) Jaký způsob mezioborové integrace v HV je vítáný ze strany žáků?

**Odpověď:** Za mě moje děti zpívají rády. Tím, že jsou na to zvyklé od první třídy, od začátku, tak prostě zpívají a tancují všichni.

#### 9) Necháváte výběr tématu na žácích?

**Odpověď:** Ne, nenechávám, učím malé děti, nenechávám. U těch starších se můžeme pobavit, ale u těch malých ne.

#### 10) Jaká zlepšení pozorujete u svých žáků díky využívání mezioborové integrace?

**Odpověď:** Já mám radost, že je to baví, že tleskají, zpívají, zlepšení nevím. Rozvíjíme paměť, rozvíjíme zpěv, rozvíjíme logopedii – děláme jazykolamy, cvičíme pusy, uši

trénujeme, rytmickou výchovu, tleskají z not. Hudební nástroje, poznáváme hudební nástroje. Všechno rozvíjí.

**11) V čem spatřujete své nedostatky ve vlastní způsobilosti pro využívání mezioborové integrace v HV? (Pokud jste v dotazníku v otázce č. 13 odpověděla „mám potíže“)**

**Odpověď:** Ne, nemám potíže. Já mám 2 cykly v ZUŠce, takže si myslím, že opravdu ne. Ale vím, že ostatní problém mají, kdo fakt na nic nehrál, tak fakt tam problém je.

**12) Jakým způsobem jste byl/a během Vašeho vysokoškolského studia připravován/a na realizaci mezioborové integrace ve výuce HV?**

**Odpověď:** Nebyla jsem připravována. My jsme měli předměty oddělené od sebe a nějak se to neprolínalo do ostatních předmětů v rámci didaktik, což je taky podle mě chyba. Ale já už jsem studovala před dvaceti lety, takže to nemůžete brát. Doufám, že už se to změnilo.

**13) Jak často spolupracujete s učiteli či odborníky na přípravě integrované výuky hudební výchovy? Jakým způsobem?**

**Odpověď:** No spolupracovala jsem s kolegyní z VOŠky, která tam učí klavíry. S tou jsme řešili, jak učit hudební nauku. Jinak já se s hudebními odborníky moc jako nesetkávám. I těch školení si myslím, že je málo.

**14) Využíváte tandemovou výuku?**

**Odpověď:** To ne, to není možné. To mě nenapadá, jak by se to dalo reálně skloubit s rozvrhem. Ještě když jsem měla fajn asistentku, tak s tou jsem mohla spolupracovat, ale zase ne všichni asistenci jsou toho schopni. Když máte asistenta, o kterého se musíte postarat, a je to práce spíš navíc pro toho třídního, než abyste měla tandemovou výuku s asistentem. Jinak ne, s kolegama určitě ne. To pouze, když jedeme na výlet, dneska jsme byli v zoo, když bereme dvě třídy naráz, tak máme společný dozor, ale jinak ne.

**15) Jakým způsobem probíhala integrovaná výuka v době pandemie covid-19?**

**Odpověď:** To vám upřímně řeknu, že výchovy šly úplně bokem. Jediné co, tak jsme posílali dobrovolné úkoly typu „pokud děti chcete, máte čas a chuť, můžete ho splnit a dostanete jedničku“. Ale řeknu vám, že i za dobrovolný úkol na mě poslala jedna maminka inspekci, což jsme řešili teda. A inspekce teda dala za pravdu té mamince, i když jsem dětem jasně říkala, že je to pro ty, kteří chtějí, není to povinné. Takže jsem byla popotahována ještě na inspekci kvůli dobrovolnému úkolu do hudební výchovy. Takže ty výchovy šly úplně bokem. I kolegyni popotahovali po inspekcích rodiče, když jim poslala dobrovolný úkol do výtvarky „tak děti, během 2 týdnů mi nakreslete nějaký obrázek“. Takže nám chyběli i známky, výchovy šly stranou. Měli jsme češtiny, matiky, Člověk a jeho svět. Výchovy se zanedbaly. Já mám teda tu zkušenost, že za dobrovolný domácí úkol jsem byla na inspekci.

**16) Využíval/a jste vzdělávacích webů a aplikací pro začlenění mezipředmětových vztahů ve své výuce? Jakých? Jakým způsobem?**

**Odpověď:** To ne, já jsem učila klasicky podle učebnice a pracovního sešitu, co jsme používali ve škole. A to že někde něco najdu na internetu, tak najdu a použiju to.

**17) Spolupracoval/a jste s kolegy/odborníky na přípravě integrované výuky v distančním vzdělávání v době pandemie covid-19?**

**Odpověď:** To asi ne, na to vůbec nebyl prostor. To jen co se týkalo češtiny, matiky, tak jsme si třeba dali nějaký tip, kde by se co dalo najít, ale to už vám teď neřeknu přesně jaké stránky. Hudebku určitě ne, to se neřešilo vůbec.