

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA HUDEBNÍ VÝCHOVY A KULTURY

**MOTIVACE ŽÁKŮ PROSTŘEDNICTVÍM DIDAKTICKÝCH HER
V HODINÁCH HUDEBNÍ VÝCHOVY**
DIPLOMOVÁ PRÁCE

Dominika Podlenová

Učitelství pro 2. stupeň základní školy

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Daniela Mandysová

Plzeň, 2024

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni dne

.....
vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ

Touto cestou bych chtěla poděkovat všem, kteří přispěli ke tvorbě a zhotovení mé diplomové práce. Děkuji především vedení Sportovní soukromé základní školy v Litvínově, které mi umožnilo absolvovat zde pedagogickou praxi ve třídách prvního i druhého stupně. V rámci přípravy na mé budoucí povolání byla tato zkušenost velice přínosná.

Jmenovitě bych chtěla poděkovat Mgr. Ivaně Janovské, jejíž vedení žáků v hudební výchově pro mne bylo velmi podnětné a inspirující, a která mi byla velice nápomocna nejen při pedagogické praxi, ale i při sběru výzkumných dat. Mé poděkování patří také vedoucí mé diplomové práce, doc. PaedDr. Daniele Mandysové za odborné vedení a cenné podněty.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	3
ÚVOD	4
1 OTÁZKA MOTIVACE	6
1.1 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ MOTIVACI	6
1.1.1 Vnitřní a vnější motivace	8
1.1.2 Intrinsická a extrinsická motivace	9
1.2 MOTIVACE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	10
1.2.1 Motivace v Rámcovém vzdělávacím programu	10
2 MOTIVACE ŽÁKŮ K UČENÍ.....	12
2.1 INDIVIDUALITA ŽÁKŮ VE VZTAHU K VÝKONOVÉ MOTIVACI.....	12
2.1.1 Úroveň úzkosti a strachu.....	12
2.1.2 Prožitek úspěchu a neúspěchu.....	14
2.1.3 Extraverze a introverze	16
2.2 MOTIVAČNÍ PŘÍSTUP UČITELE VE VÝUCE.....	17
2.2.1 Učitel jako vzor	18
2.2.2 Klima třídy	19
2.2.3 Komunikace	20
2.2.4 Metody a organizační formy výuky	22
2.2.5 Hodnocení	24
2.3 MĚŘITELNOST VÝKONOVÉ MOTIVACE	26
2.3.1 Potřeba úspěšného výkonu.....	26
2.3.2 Potřeba vyhnout se neúspěchu.....	27
2.3.3 Měření výkonové motivace.....	27
3 ROLE DIDAKTICKÝCH HER V UČEBNÍM PROCESU	31
3.1 PODSTATA HER.....	31
3.2 HRA V RÁMCI VYUČOVÁNÍ	33
3.2.1 Aktivizace.....	34
3.2.2 Vliv na třídní klima.....	34
3.2.3 Vliv na sociální vztahy.....	35
3.2.4 Využití technologií.....	37
4 DIDAKTICKÉ HRY V HUDEBNÍ VÝCHOVĚ.....	39
4.1 DIDAKTICKÉ HRY V JEDNOTLIVÝCH ČINNOSTECH HUDEBNÍ VÝCHOVY	40
4.1.1 Hry v pěveckých činnostech	40
4.1.2 Hry v instrumentálních činnostech	41
4.1.3 Hry v poslechových činnostech	43
4.1.4 Hry v hudebně pohybových činnostech	44
4.1.5 Digitální hry v hudební výchově	45
5 VÝZKUM MOTIVACE A VYUŽITÍ DIDAKTICKÝCH HER V HODINÁCH HV	47
5.1 PŘEDMĚT VÝZKUMU.....	47
5.2 ZKOUMANÝ OBJEKT.....	47
5.3 CÍLE VÝZKUMU	48
5.4 OČEKÁVANÉ VÝSLEDKY ŠETŘENÍ.....	48
5.5 VÝZKUMNÉ METODY	49
5.6 PRŮBĚH VÝZKUMU.....	49
5.7 STRUKTURA DOTAZNÍKU	50

5.7.1	Osobní údaje žáků	50
5.7.2	Osobní údaje učitelů.....	51
5.7.3	Otázky týkající se motivace žáků v HV z pohledu žáků	51
5.7.4	Otázky týkající se motivace žáků v HV z pohledu učitelů.....	53
5.7.5	Otázky týkající se využití didaktických her v HV z pohledu žáků.....	54
5.7.6	Otázky týkající se využití didaktických her v HV z pohledu učitelů	55
5.8	ZPRACOVÁNÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	56
5.8.1	Odpovědi žáků.....	57
5.8.2	Odpovědi učitelů	77
5.9	VERIFIKACE HYPOTÉZ.....	89
5.10	VÝSLEDKY VÝZKUMU	90
6	ROZBOR HODINY HUDEBNÍ VÝCHOVY POMOCÍ METODIKY 3A	92
6.1	ANOTACE	92
6.2	ANALÝZA.....	97
6.2.1	Zpětná vazba	98
6.3	ALTERACE.....	105
	ZÁVĚR.....	106
	RESUMÉ.....	107
	SUMMARY	108
	SEZNAM LITERATURY	109
	ELEKTRONICKÉ ZDROJE.....	112
	SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ	113
	SEZNAM PŘÍLOH	115
	PŘÍLOHY.....	I–XXV

SEZNAM ZKRATEK

AI – artificial intelligence (umělá inteligence)

HV – hudební výchova

PÚV – potřeba úspěšného výkonu

PVN – potřeba vyhnoutí se neúspěchu

RVP ZV – rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SŠ – střední škola

ZŠ – základní škola

ZUŠ – základní umělecká škola

Úvod

Hlavním podnětem pro náplň mé diplomové práce byla vlastní zkušenost s výukou na základní škole. Hudební výchova je jedním z předmětů, které jsou v porovnání s ostatními předměty v pozadí, jelikož žáci tento předmět nepotřebují k budoucímu studiu, pokud se nevydají směrem hudebního odvětví. Hudební výchova však má mnoho pozitiv, které žáky rozvíjí z různých hledisek. Ať jsou to fyziologické aspekty spojené se správným dýcháním, kulturou jazykového projevu a koordinací pohybu, nebo psychologické aspekty, které spočívají v prožitku hudby a emocí, ale také v oblasti kreativity, vlastní tvorby nebo sociálních vztahů. I přesto, že je spektrum kladných faktorů široké, žáci vnímají hudební výchovu často jako zbytečný předmět, který nemá co nabídnout. Z tohoto důvodu jsem zvolila takové téma, které motivuje žáky k učení a k zájmu o předmět a obor.

Didaktické hry jsou jednou z metod výuky, které mohou probudit zájem žáků o oblast hudby a aktivizovat je k učení. Hry jsou totiž jedním z faktorů, které člověka formují již od raného dětství a provázejí celý jeho život. Je to jedna z nejpřirozenějších aktivit člověka. Pokud se tedy podaří propojit hry s výukou, učení se stává zábavným a je ze strany žáků lépe přijímáno.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části, a to teoretickou a praktickou. Teoretická část je zaměřena na obecné informace týkající se motivace, jejích faktorů a toho, co motivaci nejvíce ovlivňuje. Od obecného výtahu směřuji dále k motivaci ve školním prostředí a výuce. Zde se zaměřuji jak na aspekty ovlivňující motivaci žáka, tak na motivační přístup učitele. V poslední části už se věnuji přímo didaktickým hrám a jejich pozitivním účinkům v této oblasti. Kapitola je zároveň pojata z pohledu hudební výchovy a jednotlivých hudebních činností.

V praktické části jsou zpracovány výsledky výzkumu, který jsem podnikla v rámci získání poznatků z pedagogické praxe. Výzkum žáků proběhl na Sportovní soukromé základní škole v Litvínově, kde mi také byla umožněna výuka. Žákům byly pokládány otázky prostřednictvím online dotazníku. Cílem výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem žáci k hudební výchově přistupují a jak vnímají didaktické hry a jejich účinky. Výzkum učitelů sledoval podobné aspekty dané oblasti. Učitelé hudební výchovy základní, střední nebo

základní umělecké školy odpovídali na otázky rovněž pomocí metody online dotazníku. Vyhodnocení výsledků má určující hodnotu jak ze strany žáků, tak ze strany učitelů.

V závěrečné části je rozebrána konkrétní hodina hudební výchovy, kterou jsem měla možnost realizovat v rámci pedagogické praxe na výše uvedené základní škole. Náplní hodiny byla didaktická hra založená na smyšleném příběhu. Cílem bylo získat vlastní zkušenost s touto aktivizující metodou a ověřit si vlastní názor v otázce vlivu didaktických her na motivaci žáků ve výuce.

1 OTÁZKA MOTIVACE

„Motivace je proces usměrňování a udržování chování, který, i když vychází z biologických zdrojů, je psychický fenomén, je to psychikou řízený zdroj regulace.“¹

Tato stručná definice motivace je z hlediska psychologie naprosto výstižná, tedy je to reakce organismu na motivy, které vychází přímo z potřeb jedince, ať už primárně – biologické potřeby (potrava, spánek, bezpečí), nebo sekundárně – psychické a kulturní potřeby (socializace, vztahy, tvořivost, pomoc druhým atd.). Pokud bychom chtěli tento pojem vyjádřit jinými slovy, nabízí se metaforické přirovnání, tedy že se jedná o pomyslný motor, který člověka pohání k jednotlivým činům a ovlivňuje tak jeho jednání. I samotné slovo *motivace* pochází z latinského *movere*, které v překladu znamená *hýbatí, pohybovatí*.²

Širší definici nalezneme například také v *Pedagogickém slovníku*³, kde je uvedeno, že motivace je souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které aktivují lidské jednání a orientují jej určitým směrem k dosažení cíle, který si jedinec stanovil, a zároveň mu dodávají dostatek energie a usměrňují jeho chování při snaze získat kladné výsledky. Každý tento výsledek, ať již kladný nebo záporný, vede k dalšímu formování motivace, jedná se především o prožití úspěchu nebo neúspěchu, kdy je jedinec buď motivován úspěchem, tudíž výsledek je hodnocen kladně a dosažení cíle bylo úspěšné, nebo naopak neúspěchem, kdy je výsledek hodnocen záporně a jedinec musí volit jinou strategii k dosažení vyžadovaného cíle. Pokud není možno potřebu uspokojit a dosáhnout tak cíle, nastává frustrace.

1.1 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ MOTIVACI

Motivaci můžeme považovat u každého jedince za naprosto individuální proces, jelikož každý člověk má jiné potřeby, u kterých vyžaduje jejich uspokojení, a cíle, kterých se snaží dosáhnout. Také podmínky, které vedou k dosažení stanovených cílů, jsou u každého člověka zcela odlišné. Tato rozdílnost je formována již od raného dětství a buduje se po celý život. Mimo biologického základu je velice důležité prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje, ať je to rodina, přátelé, škola nebo později i zaměstnání, role ve společnosti atd.

¹ NAKONEČNÝ, Milan, 1997, s. 105, In: PRŮCHA, Jan. Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2020, s. 94.

² ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, s. 66.

³ PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, s. 159.

s tím mimo jiné souvisí aspekt věku, jelikož se během života mění naše cíle, tím pádem se mění také naše motivace.

Cíle neboli motivy, ke kterým směřujeme, již definoval A. Maslow⁴ ve své pyramidě potřeb. Každý člověk se snaží uspokojit jednotlivé potřeby, jako jsou základní fyziologické potřeby, potřeby bezpečí a jistoty, potřeby sounáležitosti a lásky, potřeby uznání a sebeúcty a nakonec seberealizace. Pokud není uspokojena některá z potřeb v nižších patrech pyramidy, není možné dosáhnout uspokojení potřeb v patrech vyšších. V tomto ohledu je pro jedince velice důležité právě již zmíněné prostředí. Pokud jedinec vyrůstá v rodině, která mu neposkytuje uspokojení základních potřeb jako je obživa nebo potřeba bezpečí a lásky, v budoucnu se tento deficit může projevit v oblasti uznání, sebeúcty nebo seberealizace. Jedná se například o napodobení špatných rodinných vzorců, nechť studovat, chybějící snahu plnit si dané cíle a s tím spojené získání kvalitního zaměstnání, budování vztahů s okolím apod.⁵

Další takovou hierarchií potřeb je teorie ERG⁶, která je zobrazena v následujícím obrázku.



Obrázek 1 – Hierarchie potřeb podle teorie ERG

Pyramida zobrazuje jednotlivé stupně, které jsou řazeny podobně jako u předchozí zmiňované Maslowovy pyramidy potřeb. Základnu tvoří opět primární potřeby existence

⁴ Abraham Harold Maslow (1908–1970) byl americký psycholog, je jedním z nejcitovanějších autorů 20. století, je autorem teorie hierarchie potřeb (1943).

⁵ FONTANA, David. Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]. Praha: Portál, 1997, s. 214–217.

⁶ „Podle angl. *Existence*, tj. základní potřeby spojené s přežitím; *Relatedness*, tj. sociální potřeby; *Growth*, tj. potřeby rozvoje, osobního růstu“ LOKŠOVÁ, Irena a LOKŠA, Jozef. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 1999, s. 14.

jako jsou potraviny, tekutiny nebo finance. Druhý stupeň je zastoupen vztahy. Konkrétně se jedná o kontakt s lidmi, lásku, přátelství, ale také soutěž. Tyto oblasti jsou spojeny se získáním prestiže a vlastního postavení ve společnosti. Nejvyšší patro pyramidy pak tvoří osobní rozvoj, sebeúcta a vlastní růst člověka, který vede ke spokojenému a naplněnému životu. Pokud jsou uspokojeny základní materiální potřeby, vzrůstá význam potřeb vyšších a naopak. Motivace se vždy odvíjí od satisfakce potřeb v jednotlivých úrovních pyramidy.⁷

1.1.1 VNITŘNÍ A VNĚJŠÍ MOTIVACE

Jak již bylo zmíněno výše, motivace je tzv. hybným činitelem, který zahrnuje souhrn činitelů v činnostech, učení a v osobnosti. Tyto činitele jedince podněcují, podporují nebo naopak tlumí ve výkonu a v činnosti. „*Motivace zahrnuje jednak vnější pobídky a cíle, jednak vnitřní motivy.*“⁸

Vnitřní motivace je právě taková, která je vytvářena samotnou biologickou a psychickou výbavou jedince čili jeho vlastnostmi, osobní zdatností, osobními hodnotami, cíli a tužbami. Vnější motivace je potom definována výše zmiňovaným prostředím neboli působením okolí na jedince, které člověka nějakým způsobem formuje, jedná se především o rodiče, přátele a v neposlední řadě učitele. Vnější motivace je často spojena s ohodnocením (pochvaly, odměny, tresty, např. známkování ve škole atd.).⁹ Zatímco v nižším věku převládá motivace vnější, kdy je člověk nejvíce motivován vnějšími činiteli jako je odměna nebo trest, u starších jedinců je motivace stimulována spíše vnitřními pohnutkami, např. vlastním zájmem o danou problematiku.¹⁰

Dále můžeme hovořit o výkonové motivaci, což je „*potřeba jedince dosáhnout určitého cíle s vynaložením úsilí, vlastní vytrvalosti, překonáváním překážek apod.*“¹¹ Je to tedy vzájemné působení vnitřní a vnější motivace. Výkonové potřeby nejsou vrozené, ale postupně se vytvářejí, navíc se aktualizují v každé situaci, která vede k možnému hodnocení výkonu.

⁷ LOKŠOVÁ, Irena a LOKŠA, Jozef. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 1999, s. 14.

⁸ ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, s. 66.

⁹ PRŮCHA, Jan. Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2020, s. 94.

¹⁰ LOKŠOVÁ, Irena a LOKŠA, Jozef. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 1999, s. 18–19.

¹¹ PRŮCHA, Jan. Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2020, s. 94.

Výkonová motivace se velice často uplatňuje ve školním prostředí, jelikož základem efektivního učebního procesu je mimo jiné také motivace k dosažení cíle, výkon v průběhu jeho získávání a hodnocení výsledku.¹²

1.1.2 INTRINSICKÁ A EXTRINSICKÁ MOTIVACE

Motivace se dále může rozlišovat přímo ve školním prostředí, a to na intrinsickou a extrinsickou. Intrinsická motivace zahrnuje veškeré bádání a objevování, které je vrozené, avšak ovlivňované okolím a prostředím, ve kterém se jedinec vyvíjí. Pokud například není jeho objevování dále rozvíjeno a podporováno, přesune svůj zájem jinam. Dále se zde jedná o vlastní zájem jedince, co ho baví, jaké jsou jeho záliby, a jak si tedy vytváří vztah k učivu na základě těchto předpokladů. I proto je ve vzdělávání kladen důraz na propojování školního prostředí s vnějším světem.¹³

Extrinsická varianta je oproti tomu vnější motivace převážně v podobě hodnocení (např. známkování, vysvědčení, ale i pochvala). Úspěšnost v tomto hledisku zajišťuje jedinci budování prestiže jak mezi vrstevníky, tak v očích autorit jako jsou učitelé nebo rodiče. Efektivita extrinsické motivace však tkví ve správném přizpůsobení výuky a učebního prostředí.¹⁴

Z uvedeného vyplývá, že v učebním prostředí můžeme rozlišovat tři typy potřeb, a to poznávací, sociální a výkonové. Poznávací potřeby se týkají veškerých nových poznatků, se kterými se žák ve škole setká. Sociální potřeba je zastoupena interakcí se všemi aktéry učebního procesu, tj. spolužáky, vyučujícími, ale také rodiči. Mezi nejvýznamnější potřeby se řadí potřeba pozitivních vztahů a potřeba sociálního vlivu neboli prestiže. Mezi výkonové potřeby patří potřeba úspěšného výkonu (dále také PUV) a potřeba vyhnutí se neúspěchu (dále také PVN).^{15 16}

¹² PRŮCHA, Jan. Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2020, s. 95.

¹³ FONTANA, David. Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]. Praha: Portál, 1997, s. 153.

¹⁴ Ibid., s. 153–154.

¹⁵ viz kapitola 2.3 Měřitelnost výkonové motivace

¹⁶ LOKŠOVÁ, Irena a LOKŠA, Jozef. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 1999, s. 14, 31–32.

1.2 MOTIVACE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Pokud se zamyslíme nad samotnou podstatou školy a její funkce, vyvstane nám v myslí mimo jiné i pojem motivace neboli touha se něco učit, poznat, připravit se na budoucí povolání, zkrátka dosáhnout v životě úspěchu, který nám předurčuje lepší budoucnost. Motivace ve školním prostředí by měla být v zásadě pozitivního rázu, jelikož platí pravidlo, že co nás zajímá a baví, tomu se chceme věnovat a máme vůli se dále v tomto směru rozvíjet. To dokládá také Lokšová: *„Pozitivní motivace učební činnosti je důležitou, pokud ne přímo zásadní podmínkou jeho školní úspěšnosti.“*¹⁷

Jak již bylo zmíněno, každý jedinec je individuální, má jiné zájmy, jiné cíle, jiný psychobiologický základ. Školní prostředí by na toto mělo být připraveno a mělo tak umět pracovat s každým jedincem a dbát na jeho individualitu. Tento proces je však velice náročný a vyžaduje odbornost a angažovanost pedagogického personálu.

1.2.1 MOTIVACE V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU

Také v Rámcovém vzdělávacím programu (dále jen RVP) se objevuje provázanost učebního procesu s motivací zejména v oblasti dosahování cílů a klíčových kompetencí ve výuce. Motivace je zde zastoupena vhodnou volbou forem a metod výuky. RVP neboli povinný rámec učiva pro základní školy taktéž poukazuje na individualitu jedinců a klade důraz na propojování výuky s praktickým životem a životem žáků mimo školu, tedy s jejich zaměřením, zájmy atd. Dovolím si zde přímo citovat úryvek z RVP pro ZŠ: *„Pojetí základního vzdělávání na 2.stupni je budováno na širokém rozvoji zájmů žáků, na vyšších učebních možnostech žáků a na provázanosti vzdělávání a života školy se životem mimo školu.“* ... *„Základní vzdělávání vyžaduje na 1. i na 2.stupni podnětné a tvůrčí školní prostředí. Je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka. Zajišťuje, aby se každý žák prostřednictvím výuky přizpůsobené individuálním potřebám, případně s využitím podpůrných opatření, optimálně vyvíjel a dosahoval svého osobního maxima. K tomu se vytvářejí i odpovídající podmínky pro vzdělávání všech žáků. Hodnocení žáků musí být postaveno na plnění konkrétních a splnitelných úkolů, na*

¹⁷ LOKŠOVÁ, Irena a LOKŠA, Jozef. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 1999, s. 9.

posuzování individuálních změn žáka a pozitivně laděných hodnotících soudech. Žákům musí být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní.”¹⁸

Škola je tedy v životě člověka jedním z hlavních činitelů, který motivuje jedince ke vzdělávání, jeho seberozvoji, upevnění vlastních hodnot a názorů, stanovení cílů a touze po seberealizaci. Z toho vyplývá, že pojetí výuky je z hlediska motivace žáků velice důležité nejen v oblasti pochopení probírané látky a kladného hodnocení, ale také z hlediska dalšího zájmu o učivo a obor, vlastní angažovanosti a bádání a v neposlední řadě upevňování vztahů s okolím a formování vlastní osobnosti člověka.

¹⁸ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In Praha, MŠMT, 2023 (RVP ZV 2023 s vytyčenými změnami (PDF) [cit. 2024-01-24]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>), s. 8.

2 MOTIVACE ŽÁKŮ K UČENÍ

Motivace k učení je jedním z nejdůležitějších předpokladů efektivní výuky a ve školním prostředí by rozhodně měla být co nejvíce podněcována. Bohužel neexistuje přesně daný vzorec, podle kterého bychom se mohli řídit a dosáhnout tak motivovanosti v učení každého jedince. Můžeme se však držet základních pravidel, které mohou motivaci v žácích probudit. Je tudíž na učiteli, jakým způsobem pojme výuku, aby žáky zaujal a v nejlepší případě nadchl pro ne vždy příjemné a zábavné učivo. Každý jedinec je však vybavený unikátním souborem biologických a psychických faktorů, a i úroveň těchto je u každého člověka jiná, proto je zde úloha učitele značně náročná.

2.1 INDIVIDUALITA ŽÁKŮ VE VZTAHU K VÝKONOVÉ MOTIVACI

Ve školním prostředí se odlišnost a individualita neprojevuje pouze na úrovni kognitivní, tudíž v inteligenci, zpracování informace nebo tvořivosti, ale i v oblasti afektivní neboli citové, s čímž souvisí zráním, věk a pohlaví jedince, sociální prostředí, studijní návyky, a právě motivace. Mezi hlavní afektivní činitele můžeme řadit úzkost, sebepojetí a extraverci/introverzi. Zásadním aspektem je také aspirační úroveň, která souvisí s prožitkem úspěchu a neúspěchu.¹⁹

2.1.1 ÚROVEŇ ÚZKOSTI A STRACHU

Úroveň úzkosti je zásadním aspektem v učebním procesu. Zatímco mírná úzkost se může projevovat jako pozitivní motivace, velký zásah úzkosti může jedinci naopak bránit v učení. Stupeň a úroveň úzkosti se opět u každého liší, některé děti jsou náchylnější k úzkosti, jiné zase odolnější. Jedním z největších zdrojů úzkosti je však strach ze selhání. Právě strach z nezdaru a neúspěchu, který je podpořen myšlenkou na to, co si o nás pomyslí okolí a jaký bude následovat trest, je jednou z velkých pohnutek, které nás motivují k učení. Jedná se o hodnocení v podobě negativních reakcí okolí, tedy jak ze strany rodičů, tak se strany učitele a spolužáků.

Vnímání úzkosti má velice tenkou hranici, která často přechází do strachu, tento naopak ovlivňuje učení spíše negativně. Díky přiměřenému strachu se můžeme lépe soustředit, rychleji pracovat a celkový výkon je podpořen. Oproti tomu strach, který překračuje vlastní

¹⁹ FONTANA, David. Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]. Praha: Portál, 1997, s. 151–152.

míru, omezuje náš výkon ve smyslu soustředění se, chybovosti nebo ovlivňování paměti (ve školní praxi tzv. okno). Může se jednat o stresové situace, které vedou u žáka ke značným obtížím nejen v učebním procesu, ale v celkovém psychickém i fyzickém vnímání. Strach se tedy může projevat také v psychosomatické rovině. Z psychických příznaků můžeme pozorovat například zvýšenou nervozitu, nesoustředěnost, poruchy paměti, výkyvy nálad, stranění se kolektivu atd. Tyto jsou doplněny tělesnými příznaky jako je nespavost, zvýšený krevní tlak, poruchy srdečního rytmu, nechutenství, bolesti hlavy, pocení, třes, nebo nepohoda trávicího traktu.^{20 21}

Úzkostlivost a zvládání stresových situací a strachu je podmíněno řadou faktorů. Není to pouze povahový rys, který s těmito aspekty souvisí, je to zejména také naučený vzorec chování, který každý jedinec přejímá z rodinného prostředí. Dominující styl rodičovské výchovy přímo působí na vývoj a získání úrovně výkonové motivace. Nejohroženější skupiny žáků jsou děti pocházející z rodin, které jsou přehnaně pečující nebo perfekcionistické. Žáci, za které rodiče přebírají veškerou zodpovědnost, nemají možnost se prosadit a v domácím prostředí nepociťují autonomii a pocit důvěry. Namísto toho žáci, kteří jsou doma neustále kritizováni a ze strany rodičů chybí ocenění a pochvala, jsou vystavováni přehnaně vysokým nárokům a požadavkům. Obě skupiny jsou náchylné k úzkostem a sebevědomí je u nich velmi nízké. Podle výzkumu A. M. Fontaineové²² je rozdílnost výkonové motivace vázána na sociální odlišnosti rodin žáků. Zkoumané zde byly výchovné styly rodin; autoritářský, autonomní a očekávající; přičemž očekávající styl je takový styl, kde rodiče vkládají důvěru ve své děti, v jejich úspěch a podporují je k dalšímu studiu a získání budoucí profese. Z výzkumu²³ vyplynulo, že *„žáci s vyšší výkonovou motivací mají v rodinách menší autonomii než žáci s nižší motivací. Autoritativní výchova nepřekáží rozvoji výkonové motivace dětí.“*²⁴

²⁰ Tyto obtíže (nejčastěji bolest břicha nebo hlavy) se často vyskytují u některých žáků epizodicky, tedy během dopoledne v čase vyučování nebo večer při vidině opětovné školní docházky druhý den. Ve dnech volna (např. víkend, svátky, prázdniny atd.) se obtíže neobjevují, znovu nastanou až v předvečer školního dne (např. neděle večer).

²¹ KROWATSCHKEK, Dieter a DOMSCH, Holger. Do školy beze strachu: [jak překonat obavy dětí z nepříjemných zážitků: rady pro rodiče dětí od 1. třídy do maturity]. Brno: Computer Press, 2007, s. 11–13.

²² Anne Marie Fontaine (1994) je portugalská psycholožka, která se zabývala rozdílností výkonové motivace u dětí, které pochází z rodin zastávajících odlišné výchovné styly.

²³ Výzkum byl uskutečněn v Portugalsku, kde je autoritativnost základem vzdělávání zejména v dělnických rodinách. Je tedy nutné dívat se na celistvý pohled rozdílnosti výchovných stylů rodin s odlišným sociálním statutem ve vztahu k motivování dětí ve vzdělávání.

²⁴ PRŮCHA, Jan. Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2020, s. 100.

V posledních letech jsou děti stále pod větším tlakem. Ať už se jedná o orientaci na výkon ve škole nebo v osobním životě (např. některé zájmy jako sport, hra na hudební nástroj, ale také tlak sociálních sítí a přemíra vjemů a podnětů v online prostoru). Často jsou to právě rodiče, kteří si pro své dítě přejí to nejlepší i za cenu toho, že je cíl nepřiměřený jeho schopnostem. Tato očekávání rodičů jsou většinou důsledkem nevyplněných osobních tužeb a přání, které jsou pak přenášeny na vlastní děti.

Nepřiměřené nároky mohou být rovněž kladeny na děti, které mají některou z poruch učení. U těchto dětí je velice důležité, aby byla porucha co nejdříve rozpoznána a jedinec tak nebyl vystaven mimořádně velkému tlaku a pocitu selhání. Nadměrné přetížení může totiž vést k trvalému stresu, který snadno vyústí právě v úzkost a strach ze školy.²⁵

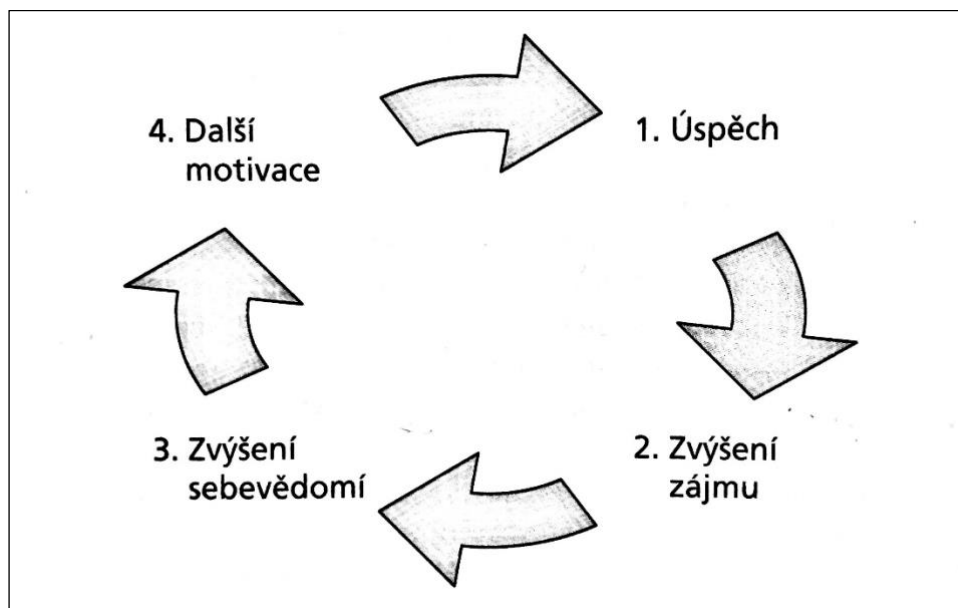
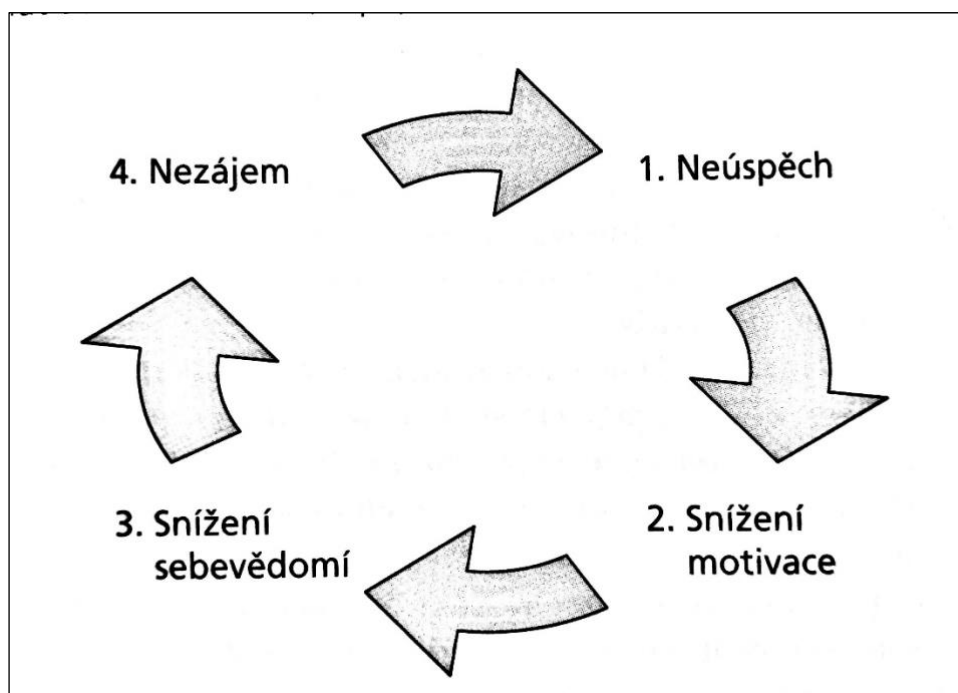
2.1.2 PROŽITEK ÚSPĚCHU A NEÚSPĚCHU

Právě tyto výše zmíněné reakce okolí mají vliv na další afektivní činitel, kterým je sebepojetí. Úroveň sebedůvěry a sebevědomí je v procesu učení taktéž velice důležitá, poněvadž ovlivňuje nejen příjem znalostí, ale samotnou osobnost jedince. Proto je nezbytné každému žákovi poskytnout příležitost úspěchu a projev důvěry v jeho schopnosti i při zažívání neúspěchu.

Je to zejména studijní úspěch, který pomáhá jedinci zvyšovat sebevědomí. I přes to, že někteří žáci nemají zájem o probíranou látku, učivo nebo celkový předmět, mohou být motivováni úspěchem, oceněním ze strany vrstevníků, učitelů a samozřejmě rodičů. Tento motivační činitel je mnohdy v učení ze všech činitelů nejvýraznější a nejsilnější.

Může však nastat i opačný efekt. Tak jako úspěch podporuje a posiluje sebevědomí, neúspěch jej nejen naopak velmi snižuje, ale také kvůli němu u žáka dochází k nezájmu. Pro názornost zde předkládám tzv. kruh úspěchu a kruh neúspěchu.

²⁵ KROWATSCHEK, Dieter a DOMSCH, Holger. Do školy beze strachu: [jak překonat obavy dětí z nepříjemných zážitků: rady pro rodiče dětí od 1. třídy do maturity]. Brno: Computer Press, 2007, s. 37–40.

Obrázek 2 – Kruh úspěchu²⁶Obrázek 3 – Kruh neúspěchu²⁷

²⁶ SITNÁ, Dagmar. Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013, s. 20.

²⁷ Ibid., s. 21.

„Úspěch či neúspěch ve škole není jen záležitostí školního prostředí, ale zasahuje i do rodinných vztahů, případně do budoucích plánů žáka i jeho rodiny, do představ o dalších krocích ve studiu...“ „V širším pojetí je školní úspěšnost chápána jako školní výkon a zahrnuje i subjektivní prožívání výkonu žákem.“²⁸ Školní úspěšnost je definována jako „ideální školní zdatnost, tzn. do jaké míry je žák úspěšný v naplňování vzdělávacích cílů školy.“²⁹

Cíle, které si jedinec stanovuje a kterých se snaží dosáhnout, nazýváme aspirační úroveň. „Aspirační úroveň můžeme definovat jako úroveň cílů, které si člověk vytyčuje a jejichž dosažení očekává.“³⁰ Přiměřenost cílů schopnostem jedince je přímo závislá na úrovni jeho výkonových potřeb.³¹ Dále pak poměr mezi těmito potřebami, kde je potřeba úspěšného výkonu zastoupena silněji než potřeba vyhnoutí se neúspěchu, zajišťuje plné využití jedincových schopností při dosahování cílů. V opačném případě, kdy míra PVN převyšuje PUV, je úroveň aspirace neadekvátní. Nepřiměřenost nároků na jedince se projevuje v nadměrné obtížnosti a nereálnosti dosažení cíle, nebo naopak v přílišné jednoduchosti, kdy není zcela využít jedincův potenciál.³²

2.1.3 EXTRAVERZE A INTROVERZE

Dále je též potřebné rozlišovat mezi extraverty a introverty, jelikož i to je aspekt, který ovlivňuje učení. Zatímco extraverti vyžadují aktivní společenské činnosti, introverti se naopak efektivněji učí v klidném prostředí. Učitel by v tomto ohledu měl učební prostředí přizpůsobovat tak, aby bylo pro oba dva typy osobností přijatelné, podnětné a rozvíjející. Pokud jsou podmínky příznivé, oba dva typy se v tomto prostředí cítí v bezpečí, což přispívá k efektivitě učení.³³

Introverti i extraverti si přirozeně vybírají takové situace, které jim jsou blízké a které vycházejí z jejich osobní podstaty. Člověk je velice přizpůsobivým tvorem, proto se také dokáže adaptovat v prostředí, které mu není tolik příjemné. S tímto negativním pocitem

²⁸ KOSÍKOVÁ, Věra. Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011, s. 150.

²⁹ Ibid., s. 151.

³⁰ HRABAL, Vladimír; MAN, František a PAVELKOVÁ, Isabella. Psychologické otázky motivace ve škole. 2., upr. vyd. Knižnice psychologické literatury. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, s. 60.

³¹ viz kapitola 2.3 Měřitelnost výkonové motivace

³² HRABAL, Vladimír; MAN, František a PAVELKOVÁ, Isabella. Psychologické otázky motivace ve škole. 2., upr. vyd. Knižnice psychologické literatury. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, s. 60–61.

³³ LÖHKEN, Sylvia. Introverti a extroverti: jak spolu vycházet a vzájemně se doplňovat. Praha: Grada, 2014, s. 155.

ovšem dokáže pracovat a získat z něj co největší benefity pro sebe sama. To platí i ve školním prostředí. Jelikož je náročné vyhovět každému jedinci v kolektivu, výukové metody musí být rozmanité. Učitel by tedy měl volit takový přístup, který bude spravedlivě zahrnovat jak aktivity vyžadované introverty, tak aktivity, které formují více extraverty.³⁴

Učební prostředí tak může představovat místo, kde se oba typy spolu učí kooperovat a zároveň poznávat podstatu vlastní osobnosti. Extravertní typ má možnost poznat, vyzkoušet si a pochopit, jak pracuje a jak se učí introvertní jedinec a naopak. Při těchto činnostech pak každý žák v průběhu výuky zažívá chvíle, které můžeme považovat za výzvu. I to pomáhá každého jedince formovat a rozvíjet se, jelikož se jedná mimo jiné o trénink pro budoucí život, zaměstnání, sociální roli atd. Často se totiž ocitáme v situacích, které nejsou kompatibilní s naším povahovým rysem, a musíme se s touto pravděpodobností naučit pracovat. Pomocí aktivit, které jsou dobře zvoleny, mohou například introvertní typy překonat strach z projevu před třídním kolektivem, extravertní typy se zase mohou zhlédnout v úlohách vyžadujících klid a soustředění, za jejichž splnění budou náležitě odměněny. Velice důležité je oba dva typy oceňovat, podporovat a přijímat takové, jaké jsou.³⁵

2.2 MOTIVAČNÍ PŘÍSTUP UČITELE VE VÝUCE

Motivace žáků k učení je ovlivněna mnoha faktory. Z předchozí kapitoly vyplývá, že je to působení rodinného prostředí, vztahů v rodině a přístup a také vliv vrstevníků. Každý člověk má sociální potřebu, kterou potřebuje naplnit tím, že je součástí kolektivu, ve kterém buduje vztahy s okolím a svou prestiž. Mimo tyto zmíněné je to samozřejmě školní prostředí, které ovlivňuje motivaci žáků k učení. Prožití úspěchu a neúspěchu ve výuce je klíčové pro další žákovo snažení. V tomto případě je to zejména učitel, který uzpůsobuje učební prostředí tak, aby byla výuka efektivní a žáci se mohli plynule rozvíjet v kognitivní, afektivní i psychomotorické oblasti³⁶.

³⁴ LÖHKEN, Sylvia. *Introverti a extroverti: jak spolu vycházet a vzájemně se doplňovat*. Praha: Grada, 2014, s. 145–155.

³⁵ *Ibid.*, s. 145–155.

³⁶ Vzdělávací cíle podle amerického psychologa Benjamina Blooma, tzv. Bloomova taxonomie (1956) Podle tohoto rozdělení by žáci měli být formováni a rozvíjeni ve všech uvedených oblastech.

2.2.1 UČITEL JAKO VZOR

*„Učitel je pedagogickou osobností, která svými postoji, svým jednáním, svou přesvědčivostí je dítěti tím nejúčinnějším podnětem, aby se také jako osobnost rozvíjelo. Je vůdčím aktérem výuky osobnostně rozvíjející.“*³⁷ Učitel ve školním prostředí zastává nesnadnou roli. Nejen že jsou na něj kladeny požadavky z hlediska vzdělání, naprosté znalosti vyučovaného oboru a nabytých vědomostí, ale zároveň je staven do pozice psychologa, který musí umět pracovat s třídním kolektivem, ale i s jednotlivci, a disponovat dovednostmi předávat učivo tak, aby bylo uzpůsobené schopnostem a věku žáků.

Tato dvě hlediska není snadné propojit. Můžeme rozlišit dva typy osobností učitelů podle toho, které zaměření u těchto převažuje. Učitel, který se více zaměřuje na obor, snaží se v žácích probudit zájem o učivo a předává žákům velké množství informací daného předmětu, se nazývá tzv. Logotrop. Tento typ učitele se může setkávat s nepochopením zejména u žáků, kteří nemají o obor zájem. Na druhé straně učitel, který se zajímá spíše o osobnost žáků, kterým se snaží přiblížit a vidět učivo a problém jejich očima, se nazývá tzv. Paidotrop. I tento typ však není naprosto ideální, jelikož se učitel často ubírá do přílišné shovívavosti a snižuje tak nároky na žáky, nebo dokonce přejímá problémy žákova osobního života. Tento typ je přirovnáván k „ochraňující matce“. Je tedy zřejmé, že pokud je učitelova osobnost zastoupena pouze jedním z uvedených typů, žáci nejsou motivováni k dalšímu učení.³⁸

Škola má v životě každého jedince neodmyslitelnou a důležitou úlohu. Je to místo, kde člověk tráví velké množství času a probíhá zde značná část jeho vývoje (od předškolního věku až do dospělosti). Je to rovněž místo, kde se jedinec poprvé setkává s kolektivem vrstevníků (přechod z rodinného prostředí do mateřské školy).

Kromě rozvoje kognitivních schopností se zde rozvíjí po stránce sociální, buduje vztahy s ostatními a učí se vzájemnému respektu. Učitel se tak stává jednou z důležitých osobností žákova života, poněvadž je to právě on, kdo formuje žákovu osobnost ve smyslu sociálního zapojení, rozvíjí u žáka potřebu poznávací a zároveň žáka motivuje k zájmu o obor, tudíž

³⁷ HELUS, Zdeněk. Sociální psychologie pro pedagogy. 2., přepracované a doplněné vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015, s. 327.

³⁸ ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, s. 305–306.

k dalšímu zájmu o studium. Učení by tak nemělo být bráno jako povinnost, kterou je potřeba splnit, ale jako přístup k životu, jako jeden z aspektů, který nás dlouhodobě motivuje. Proto je nutné nalézt především radost v učení.³⁹

Učitel může vzbudit zájem o studovaný obor a radost z učení převážně svým vlastním zájmem. Jak již bylo zmíněno výše, v pedagogické praxi nestačí pouze získané vzdělání a znalosti, které jsou nabyty v průběhu přípravy na povolání, ale je to také vlastní angažovanost, aktualizace poznatků, sledování požadavků na vyučování, hledání inspirace a nových metod výuky, krok s dobou z hlediska vývoje technologií atd.

Právě svým přístupem a jednáním učitel nevědomky předává žákům své vlastní postoje, morální hodnoty, ale taktéž odkrývá svůj charakter. Mnoho mladistvých je tímto přístupem ovlivněno a učitele přijímá jako autoritu, která se stává jejich vzorem. „*Napodobení a identifikace se vzorem zajišťují formování osobnosti mladého člověka často účinněji než třeba odměny a tresty.*“⁴⁰ Volba vzoru je často ovlivněna společností a sociálními skupinami – ten, kdo je většinou považován za autoritu, jde snadněji příkladem i pro jednotlivé členy skupiny.⁴¹

2.2.2 KLIMA TŘÍDY

Teprve v posledních třiceti letech se otázka efektivního učení začala rozebírat komplexně. Studium se začalo propojovat s psychologickými fakty týkajícími se vývoje žáka a jeho potřeb v různých věkových obdobích. Výzkum se rozvinul jak v oblasti komunikace mezi žáky a pedagogy, tak v oblasti učebního prostředí a učebního klimatu, které na žáka při učení působí.⁴²

Klima třídy můžeme považovat za prostor pro práci žáků a vyučujícího. Je to systém komunikace a řešení problémů, který je závislý na složení třídy, a hlavně na osobnosti učitele. V každé třídě je klima jiné, neboť skladba žáků je zcela odlišná, ale může se proměňovat i v rámci jednotlivých předmětů, což je způsobeno přístupem pedagoga,

³⁹ CHYTKOVÁ, Dagmar a ČERNÝ, Michal. Efektivní učení: techniky přemýšlení, soustředění a komunikace s využitím myšlenkových map. V Brně: BizBooks, 2016, s. 21.

⁴⁰ ČÁP, Jan a MAREŠ, Jirí. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, s. 302.

⁴¹ Vzor může působit jak pozitivně, tak negativně. Vše se odvíjí od jedincových vlastních zkušeností a náchylnosti k jednotlivým vjemům. To, co je mu přirozené přebírá za své (například nevhodná výchova ze stran rodičů), proto je mnohdy obtížné tyto negativní vzorce napravit.

⁴² PRŮCHA, Jan. Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2020, s. 142.

oblíbou předmětu nebo také obtížností učiva. V porovnání s atmosférou třídy⁴³ je klima trvalé a z dlouhodobějšího hlediska neměnné.

Svým přístupem učitel vytváří základnu pro třídní klima. V zájmu učitele i žáků je nastavení pracovního prostředí tak, aby bylo přijatelné a podporující pro obě strany. Toto prostředí samozřejmě ovlivňuje celkovou efektivitu učení a motivaci každého jednotlivce pro další studium.

Existuje několik faktorů, kterými učitel bezděky ovlivňuje klima třídy. Jedná se o převážně vrozené aspekty jako je temperament, inteligence nebo také povaha. Podporu v učebním prostředí však může nastolit i různými nástroji jako jsou vhodné výukové metody a aktivity, které podněcují sounáležitost, interpersonální vztahy a vzájemný respekt mezi žáky. Dále je to hodnocení, které velmi ovlivňuje třídní klima, poněvadž je velmi důležité správně pracovat s úspěchem a neúspěchem žáků a s tím spojeným strachem z výukových situací⁴⁴. Samozřejmě je to rovněž nastolení pravidel ve třídě, které podporují kázeň a seberegulaci žáků například v podobě odměn a trestů. V neposlední řadě je to komunikace mezi žákem a učitelem, otevřenost a vzájemné porozumění a důvěra. Všechny tyto aspekty hrají velkou roli při vytváření suportivního třídního klimatu.⁴⁵

2.2.3 KOMUNIKACE

Komunikace ve školním prostředí je jedním z faktorů, který zásadně ovlivňuje učební proces. Určuje, jakým směrem se bude ubírat klima třídy. Každý učitel se při výuce vyjadřuje jinak a používá jiný výukový styl. Někteří učitelé volí styl, který je zaměřený spíše na učivo, vyjadřují se odborně, snaží se žákům předat co nejvíce informací a v hodnocení jsou přísní. Jiní učitelé zase volí přátelštější přístup, hodiny obohacují svým smyslem pro humor a mluvu přizpůsobují věku žáků. Zde se nabízí otázka, který z uvedených komunikačních stylů je ten pravý. Velice záleží na složení třídního kolektivu, jeho potřebách a orientaci na výkon. V každém případě by zde opět měl být kladen důraz na individualitu. Individuální

⁴³ Krátkodobá nálada třídy, ovlivněna například vyučováním časem hodiny a s ním spojenou únavou žáků, nesoustředěnost žáků kvůli nacházejícím volným dnům (víkend, prázdniny, státní svátek), nebo napětí před zkoušením, testem atd.

⁴⁴ viz kapitola 2.1 Individualita žáků ve vztahu k výkonové motivaci

⁴⁵ Suportivní neboli podporující klima. „*Klimatický aspekt znamená vytváření takového pozitivního prostředí, jaké je pro edukaci ve třídě nejlepší: otevřené, bezpečné, inspirativní, zábavné a pomáhající.*“ ČAPEK, Robert. Líný učitel: jak učit dobře a efektivně. Dobrá škola. Praha: Raabe, 2017, s. 13.

přístup ke každému žáku je pro formování jeho schopností a kompetencí naprosto klíčový. Tím, že učitel žákovi dává najevo svůj zájem, podporuje u něj motivaci se dále rozvíjet z hlediska učení i chování.

Stejně tak je zde důležitý výchovný styl, který učitel ve výuce volí. Můžeme rozlišit tři typy výchovných stylů: autokratický, liberální a demokratický.

Autokratický neboli autoritativní styl se vyznačuje přílišnou dominancí v hodinách ze strany pedagoga. Učitel nerespektuje přání a potřeby žáků, nekládá důvěru v jejich samostatnost a jako motivační činitel často volí tresty. To má za následek, že je prostředí nepřátelské jak mezi žáky navzájem, tak směrem k vyučujícímu. Zároveň jsou v tomto prostředí navozovány úzkost a strach z učení. Žáci se projevují buďto submisivně, nebo naopak agresivně, kdy se bouří proti autoritám.⁴⁶

Liberální styl je opačná forma výchovy, kdy učitel nechává veškerou zodpovědnost na žácích, neklade na ně žádné požadavky a výuku nijak systematicky neřídí. Z hlediska psychologie je tento přístup přijatelnější než předchozí styl, neboť působí příznivěji v sociální oblasti. Učení v tomto prostředí není ovlivněno strachem. Liberální styl ovšem také není ideální, poněvadž žáci nemají stanovené žádné normy a hranice.⁴⁷

Demokratický neboli sociálně integrační styl je nejlepší variantou z těchto tří jmenovaných přístupů. Pedagog zde k učebnímu procesu přistupuje strukturalizovaně a iniciativu přenechává i žákům. Žáci mají přehled o stanovených cílech a posunu v učivu. Vyučující zároveň bere v úvahu individualitu jednotlivých žáků a klade na ně přiměřené požadavky. Výuka je postavena na spolupráci mezi všemi aktéry, což podporuje příznivé vztahy a klima třídy. I z hlediska motivace je tento styl nejvíce vhodný, jelikož v tomto prostředí nic nebrání formování celkové osobnosti jedince.⁴⁸

Jiné rozdělení výukových stylů předkládá Fenstermacher, který ve své publikaci⁴⁹ hovoří o stylu exekutivním, facilitačním a liberálním. Exekutivní styl se orientuje především na dobré výsledky žáků – učitel zde zastává roli manažera, jehož úkolem je zajistit úspěch všech jedinců prostřednictvím propracovaných učeních materiálů a ověřených forem, které

⁴⁶ ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, s. 309–310.

⁴⁷ Ibid.

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ FENSTERMACHER, Gary D. a SOLTIS, Jonas F. Vyučovací styly učitelů. Praha: Portál, 2008.

podporují učení žáků. Druhý uvedený styl je zaměřen na vlastní zkušenosti žáků, se kterými již do školy vstupují – učitel pomáhá žákům rozvíjet jejich osobnost a dosahovat seberealizace. Liberální styl má poté podobnou definici jako stejnojmenný styl v textu výše – učitel vede žáky k otevřenosti a předkládá žákům široké spektrum poznatků. Každý žák má možnost najít si svůj vlastní nejefektivnější způsob učení.⁵⁰

2.2.4 METODY A ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY

Tradiční způsob výuky je založen na transmisi učiva, kdy je učitel hlavním aktérem výuky, který předává žákům obsah vyučovaného předmětu, požaduje po nich, aby si nové učivo osvojili a následně hodnotí, zda bylo nabytí nových poznatků úspěšné nebo neúspěšné. Tento tradiční systém výuky v mnohých vyvolává pocit odporu, zbytečné práce a nucené povinnosti, proto se v současném školství tato tendence začíná měnit. Směr výuky se stáčí směrem k žákovi, jeho potřebám, individuálním schopnostem a zkušenostem. Od klasických výukových metod, jako jsou přednášky a jednostranný výklad učitele, se přechází směrem k aktivizujícím metodám – diskuzi, řešení problému, didaktickým hrám nebo metodám zaměřeným na propojení teoretických poznatků s praxí.

„Každý člověk je vnímán jako unikát. Každý člověk má vlastní životní příběh, zkušenost, zážitky, které jej doprovází na vlastní cestě vzdělávání se. Není možné říci, že jedna metoda či postup je ten pravý, že existuje postup, který člověka naučí zázračně lépe než všechny ostatní... aktivní učení je především učením se pro sebe a s radostí, byť neznamená vždy bezbolestně, přímou cestou nebo bez pádů a zaváhání, což jsou skutečnosti, které k lidskému životu neodmyslitelně patří.“⁵¹ Učitel tedy nemůže spoléhat na plošné využití jednotlivých učebních metod, poněvadž každý kolektiv a každý jedinec v tomto kolektivu je jiný. Z toho vyplývá, že i motivace k učení z hlediska vybraných metod je odlišná.

Výukové metody musí být vždy v souladu se stylem žákova učení tak, aby podporovaly možnost jeho autoregulace učení. Vhodná metoda tudíž zastává motivační, aktivizující funkci, která dává žákovi prostor pro poznávání a objevování a řešení problému.⁵²

⁵⁰ FENSTERMACHER, Gary D. a SOLTIS, Jonas F. Vyučovací styly učitelů. Praha: Portál, 2008, s. 17–18.

⁵¹ CHYTKOVÁ, Dagmar a ČERNÝ, Michal. Efektivní učení: techniky přemýšlení, soustředění a komunikace s využitím myšlenkových map. V Brně: BizBooks, 2016, s. 21.

⁵² KOSÍKOVÁ, Věra. Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011, s. 87.

V publikaci *Efektivní učení: techniky přemýšlení, soustředění a komunikace s využitím myšlenkových map* jsou uvedeny výsledky šetření zabývajících se motivací prostřednictvím vybraných metod, které doporučují zaměřovat se především na oblast osobního rozvoje a růstu, což velmi značně přispívá k dosahování pozitivních výsledků⁵³ Osobní růst je dle různých výzkumů nejvíce rozvíjen takovými metodami, které zaměstnávají hlavně žáka. Díky těmto metodám je uspokojena jeho poznávací potřeba, a také učení je mnohem efektivnější. To, na co žák vlastním bádáním přijde sám, rozvíjí nejen jeho logické a kritické myšlení, ale zároveň si tyto informace lépe zapamatuje.

Velice výhodnou organizační formou pro rozvíjení jednotlivých kompetencí⁵⁴ žáků je práce ve skupinách. Je to právě skupinová práce, která též vhodně přispívá podstatě klimatu dané třídy. Aktivity ve skupinách jsou více podnětné, zábavné a zajímavé. Žáci při této formě výuky přebírají odpovědnost za svou práci v učebních činnostech, zároveň spolupracují s ostatními žáky, budují vztahy a vzájemný respekt k jejich postojům a názorům. Tím se také rozvíjí jejich komunikační schopnosti. Komunikace mezi žáky a vzájemné učení je rovněž velmi efektivní technikou, jelikož předání informace mezi vrstevníky, spolužáky nebo kamarády probíhá na stejné komunikační úrovni, která není ovlivněna věkem ani postavením jednotlivých aktérů. Předání učiva tedy může být srozumitelnější, lépe pochopitelné a snadněji zapamatovatelné.

Učitel se tak stává mentorem, který zastává především podpůrnou roli, při níž povzbuzuje snažení žáků a zároveň usměrňuje jejich bádání správným směrem pomocí zpětné vazby. Vzhledem k tomu, že žáci přebírají hlavní úlohu vyučování, učitel má více prostoru věnovat se jednotlivcům a přistupovat ke každému jedinci individuálně. Čím více jsou žáci oproti vyučujícímu v hodině aktivní, tím je učební proces kvalitnější a efektivnější.⁵⁵

Dalším významným faktorem, na který by při výběru metod nemělo být zapomenáno, je komplexní zaměření na učivo. Již bylo zmíněno, že jednou z variant komplexnosti

⁵³ „*Tam, kde byly zařazené aktivity na rozvoj metakognitivních dovedností (tedy schopnosti vedoucí k vlastní analýze a řízení vzdělávání na úrovni jednotlivce) docházelo, podle výzkumu provedeného v Estonsku, ke čtyřnásobně lepším výsledkům v běžných předmětech než tam, kde se učilo jen běžnými metodami.*”

CHYTKOVÁ, Dagmar a ČERNÝ, Michal. *Efektivní učení: techniky přemýšlení, soustředění a komunikace s využitím myšlenkových map*. V Brně: BizBooks, 2016, s. 21.

⁵⁴ Kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence personální, sociální a občanské, kompetence komunikativní, kompetence digitální.

⁵⁵ ČAPEK, Robert. *Líný učitel: jak učit dobře a efektivně*. Dobrá škola. Praha: Raabe, 2017, s. 17–18.

je zaměřen na individualitu žáka a propojení učiva s praktickým životem. Propojování učiva je však klíčové i z hlediska jednotlivých předmětů. Mezipředmětové vazby, které by se měly v učivu objevovat, přispívají k větší orientaci v probírané látce, porozumění souvislostem a s ním spojenému rozvoji kritického myšlení. Žák tak má možnost učební obsah lépe pochopit a tím pádem lépe využít také vně školního prostředí.

2.2.5 HODNOCENÍ

Hodnocení je v učebním procesu považováno za jeden z nejvýznamnějších motivačních aspektů, díky kterému se jedinec dále rozvíjí a posouvá směrem k požadovanému cíli. Hodnocení neslouží jako zpětná vazba pouze pro žáky, ale rovněž jako reflexe pro učitele, jakým způsobem a v jaké míře je schopný učivo předat. Hodnocení tak zaznamenává celý proces učení, jeho kvalitu a efektivitu. Nesprávné pojetí hodnocení může mít negativní vliv na celý didaktický záměr a může působit velmi demotivačně⁵⁶ v souvislosti s učením žáků.

Velice důležitá je v tomto případě také práce s chybou. Ne bezdůvodně se traduje, že chybami se člověk učí. V tomto směru je však velice důležité k chybě přistupovat motivačně čili nepovažovat chybovost za selhání jedince v učení, ale naopak za nedílnou část procesu učení, která vede k pokroku a rozvoji jedince. Kromě včasné identifikace chyby a její interpretace neboli reflexe nad vlastním výkonem, je zde samozřejmě důležitá korekce chyby a její zdůvodnění. Tato zpětná vazba je velmi významná zejména z hlediska pochopení, ale i hodnocení, sebehodnocení a sebezpojetí obecně. Je zcela nezbytné identifikovat chybu již na začátku učební činnosti, poněvadž chybné pochopení postupu nebo pojmu se velmi špatně odnaučuje, obzvlášť pokud je vázáno na vlastní zkušenosti žáka a jeho emoční prožitek.⁵⁷

Hlavní podstatou hodnocení je formování žáka, které je podmínkou jeho účinného učení a zároveň rozvíjí sociální vztahy a ovlivňuje jeho přístup k obsahu předmětu nebo oboru. Formativní hodnocení je tak založeno na zpětné vazbě neboli informaci o tom, jaký je jedincův pokrok v učení. Tento progres je hodnocen individuálně vztahovou normou – je sledován z pohledu samotného jedince. Žák není srovnáván s ostatními spolužáky, ale

⁵⁶ viz kapitola 2.1.2 Prožitek úspěchu a neúspěchu

⁵⁷ KOSÍKOVÁ, Věra. Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011, s. 137–143.

hodnotí se jeho vlastní pokrok v určitém časovém období. To opět pozitivně působí na motivaci žáka k učení, neboť je oceněn za rozvoj svých vlastních schopností. Takové hodnocení podporuje úroveň a schopnost sebehodnocení. Žák dokáže adekvátně reflektovat svůj vlastní výkon, ocenit své silné stránky a posoudit své nedostatky. Vzájemné hodnocení žáků zároveň přispívá ke zdravému učebnímu klimatu. Nepanuje zde rivalita a tlak, tudíž prostředí je díky tomu přijatelné pro všechny členy třídního kolektivu.

V učebních situacích a jejich hodnocení je také velmi důležitá práce s kauzální atribucí, tj. připisováním příčin úspěchu nebo neúspěchu. Dle Hrabala, Mana a Pavelkové můžeme dělit tyto příčiny na stabilní a nestabilní. Stabilní příčiny jsou takové, které jsou v zásadě neproměnlivé čili připisování příčin úspěchu nebo neúspěchu se nemění. Nestabilní příčiny jsou oproti tomu definovány jako náhodný zásah a z dlouhodobějšího hlediska jsou proměnlivé.⁵⁸

Příčiny	Vnitřní		Vnější	
	stabilní	nestabilní	stabilní	nestabilní
nekontrolovatelné	schopnosti	nálada	obtížnost	náhoda
kontrolovatelné	typické úsilí	momentální úsilí	zaujatost učitele	neobvyklý zásah ostatních

Obrázek 4 - Typické příčiny atribuované úspěchu a neúspěchu⁵⁹

Tabulka rozděluje příčiny na vnitřní a vnější, zároveň rozlišuje jejich stabilitu a kontrolovatelnost. Pokud se zaměříme na políčko určené vnějším příčinám, které jsou stabilní a kontrolovatelné, můžeme si povšimnout také ovlivnění učitelem a jeho zaujatostí. Často je hodnocení ze strany vyučujícího zkresleno subjektivním pohledem na žáka a jeho vlastní snažení. Těmto chybám by se měl každý pedagog vyvarovat a nenechat se ovlivnit

⁵⁸ HRABAL, Vladimír a PAVELKOVÁ, Isabella. Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky. Evaluační nástroje. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011, s. 105–111.

⁵⁹ Klasifikace podle tří dimenzí kauzality (Weiner, 1979) HRABAL, Vladimír; MAN, František a PAVELKOVÁ, Isabella. Psychologické otázky motivace ve škole. 2., upr. vyd. Knižnice psychologické literatury. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, s. 109.

vlastním úsudkem a názorem, aby mu tento zkreslený dojem nebránil v objektivním a spravedlivém hodnocení.⁶⁰

2.3 MĚŘITELNOST VÝKONOVÉ MOTIVACE

Všechny tyto výše uvedené činitele souvisejí s již dříve zmiňovanou výkonovou motivací, která zastává neodmyslitelnou součást učebního procesu. Z uvedených faktorů vyplývá, že u každého jedince během života probíhá vývoj v těchto oblastech, zejména tedy v oblasti přijímání hodnocení a jeho následného působení na jeho osobnost. Hlavní otázkou pro určení míry výkonové motivace je, jak bylo k dítěti přistupováno v prostředí, ve kterém vyrůstalo. Zda byly kladené nároky přiměřené jeho schopnostem (nebyly vyšší ani nižší), nebo zda byl na dítě vytvářen neúměrný tlak. To vše má vliv na výkon jedince.

Dle amerického psychologa J. W. Atkinsona⁶¹ je výkonová motivace vztah dvou potřeb, a to potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnoutí se neúspěchu. Díky hodnocení, které můžeme považovat za reakce okolí na činnost jedince, si každý vytváří jiný systém vnitřní motivace, která je založena na různém poměru mezi těmito dvěma základními výkonovými potřebami.⁶²

2.3.1 POTŘEBA ÚSPĚŠNÉHO VÝKONU

Potřeba úspěšného výkonu je u jedince rozvíjena zejména v prostředí, které je podporující a přiměřené z hlediska požadavků na dítě, ať z pohledu náročnosti činností nebo stanovených cílů. Je zde také kladen důraz na autonomii dítěte. To je pak schopné sebehodnocení a sebereflexe vlastních schopností, díky kterým si osvojuje adekvátní aspirační úroveň. Důležité je, aby dítě samo mělo realistický pohled na úspěch a neúspěch. Úspěch je často připisován pozitivním vlastnostem jedince, ovšem neúspěch je v tomto případě považován za důsledek nedostatečného úsilí. Tyto příčiny kladných nebo naopak

⁶⁰ ČAPEK, Robert. Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků. 2., přeprac. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014, s. 118–121.

⁶¹ John William Atkinson (1923–2003), také známý jako Jack Atkinson, byl americký psycholog, který se zabýval studiem motivace, úspěchu a chování lidí.

⁶² HRABAL, Vladimír a PAVELKOVÁ, Isabella. Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky. Evaluační nástroje. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011, s. 105–111.

nepříznivých výsledků, celkově vedou k pozitivnímu sebehodnocení dítěte. To se pak promítá do vlídnějšího přijetí neúspěchu a snadnějšího vyrovnání se s nezdarem.

2.3.2 POTŘEBA VYHNUTÍ SE NEÚSPĚCHU

Časté přetěžování dítěte vede ke zvýšení míry potřeby vyhnutí se neúspěchu. Pokud jsou na dítě kladeny velké nároky, které není schopno zvládnout, je neustále vystavováno neúspěchu a své snažení považuje za selhání. To vede k vyhýbání se situacím, které jsou z tohoto pohledu náročné a které představují hrozbu. Obranným mechanismem dítěte je tak únik z těchto situací prostřednictvím volby nízkých cílů, snadných úloh nebo celkového vynechání činnosti. Úspěch pak tento jedinec vnímá jako štěstí, zatímco neúspěch připisuje svým vlastním nedostatečným schopnostem, což má velmi negativní vliv na jeho sebehodnocení.

2.3.3 MĚŘENÍ VÝKONOVÉ MOTIVACE

Výkonovou motivaci lze ve školním prostředí měřit pomocí dotazníků *Školní výkonová motivace žáků*.⁶³ Tato metoda výzkumu může pomoci pedagogovi rozlišit jednotlivé typy žáků, ale také třídních kolektivů podle toho, která z potřeb je v celkovém výsledku více zastoupena. Dotazník je tudíž velkým pomocníkem při nastavování systému a strukturalizace výuky. Slouží k podpoře individuality jednotlivých žáků při výuce. Podle toho, která z potřeb u jedinců ve výkonové situaci převažuje, můžeme rozlišit jednotlivé skupiny. Z tohoto hlediska se objevuje pět typů žáků⁶⁴:

1. Typ 1: Vysoká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnutí se neúspěchu

Tito žáci jsou motivováni k řešení úkolů a zároveň nemají obavu ze selhání. Své úspěchy připisují hlavně svým schopnostem a neúspěchy náročným úlohám. Jedinci tohoto typu mají lepší prospěch než žáci stejně inteligentní, ale se slabou výkonovou motivací.

2. Typ 2: Nízká potřeba úspěšného výkonu a současně vysoká potřeba vyhnutí se neúspěchu

⁶³ HRABAL, Vladimír a PAVELKOVÁ, Isabella. Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky. Evaluační nástroje. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011.

⁶⁴ Ibid., s. 11–13.

Tito žáci mají převážně strach z neúspěchu, který je zároveň jejich hlavní motivací. Vyhýbají se výkonovým situacím, které mohou nějakým způsobem odhalit jejich nedostatky a kde je pravděpodobná možnost neúspěchu. Úspěchy považují za náhodné, neúspěchy připisují vlastním schopnostem.

3. Typ 3: Vysoká potřeba úspěšného výkonu a zároveň vysoká potřeba vyhnoutí se neúspěchu

Jedná se o žáky, kteří se na jedné straně orientují na výkon, na druhé straně však úkolové situace prožívají úzkostně. Aspirační úroveň je extrémní na obou stranách škály čili příliš vysoká nebo naopak příliš nízká. U těchto žáků je tedy nutné snížit obavu z neúspěchu, která brání v dosažení požadovaného výsledku.

4. Typ 4: Nízká potřeba úspěšného výkonu a zároveň nízká potřeba vyhnoutí se neúspěchu

U těchto žáků výkonová motivace zcela chybí. Práce s tímto typem jedinců je z pohledu pedagogické praxe nejnáročnější, jelikož se velice nesnadno motivují. U tohoto typu se rovněž často nevyužívá jejich potenciálních schopností. Je nutné, aby učitel k těmto žákům přistupoval individuálně a snažil se probudit jejich zájem o obor. Nápomocný zde může být prožitek úspěchu, který dokáže motivovat žáky k dalšímu učení.

5. Typ 5: Nevyhraněný typ

Jedná se o žáky, u kterých se poměr mezi potřebou úspěšného výkonu a potřebou vyhnoutí se neúspěchu blíží průměru, tudíž výkonová motivace není hlavním činitelem ve školním výkonu jedince.

Poměr zastoupení jednotlivých typů žáků ve třídním kolektivu nám umožňuje rozlišit typy tříd z hlediska výkonové motivace. Toto rozdělení však slouží pouze jako námět pro učitele, jak s třídou pracovat, neboť výsledky mohou být nepřesné právě kvůli zkreslení výsledného průměru. Pedagog by tedy vždy měl vycházet z tabulky výsledků, která určuje přesné poměry mezi PÚV a PVN u jednotlivých žáků.

1. Silně výkonově orientovaná třída

Jedná se o třídy s vysokou úrovní PÚV a nízkou úrovní PVN. Třídní kolektiv je zde velmi motivován v úkolových situacích, spolupracuje s učitelem a při výuce je aktivní. Učitel by

měl volit přiměřenost probírané látky, poněvadž příliš obtížné nebo naopak příliš snadné úlohy mohou na žáky působit demotivačně a úroveň výkonové motivace tak snadno klesne. Zároveň je klima tohoto kolektivu velice náročné pro žáky, kteří mají větší míru PVN, jelikož prostředí, které je orientováno na výkon, může mít na tyto žáky negativní vliv, a ještě více podněcovat jejich obavy a snížené sebevědomí.

2. Úzkostná třída

Zde se objevuje silná PVN a slabá PÚV. Třída je silně motivována obavou z neúspěchu. Žáci zastupující tento typ třídy se projevují v hodinách převážně pasivně a pociťují nechuť vykonávat učební úlohy soutěžního charakteru. Učitel by se měl zaměřit především na odstranění obav z neúspěchu. Nastává zde však riziko toho, že odstraněním těchto obav zmizí u žáků veškerá motivace, proto musí učitel pracovat i na současném podněcování PÚV. Důležité je podporovat aspirační úroveň žáků, tedy stanovovat adekvátní cíle a reflektovat úspěchy, ale také neúspěchy. Jako vhodný motivační činitel zde může sloužit hodnocení pomocí individuální vztahové normy, kdy je žák posuzován a hodnocen z hlediska vlastního pokroku, který je považovaný za osobní úspěch.

3. Třída s oběma silnými tendencemi

Tyto třídy mají obě dvě potřeby silně zastoupeny. Práce s tímto typem není pro učitele jednoduchá, jelikož se zde objevuje přemotivovanost v oblasti výkonových aktivit, ale zároveň je zde i strach, který žáky negativně ovlivňuje, a díky němuž se žáci snaží vyhnout situacím, ve kterých hrozí jejich neúspěch. Vyučující tak musí nejen nastavovat a podporovat adekvátní aspirační úroveň žáků, ale současně musí snižovat obavu z neúspěchu.

4. Typ s oběma nízkými tendencemi

Jedná se o nejnáročnější typ pro práci v pedagogické praxi. PÚV a PVN jsou zde zastoupeny na velice nízké úrovni, žáci tedy nejsou nikterak motivováni a třídní klima je prostoupeno lhostejností k výkonovým aktivitám. Je na učiteli, aby se snažil motivaci v žácích probudit. Může se jednat například o aktivizaci jiných motivačních zdrojů z oblasti sociální nebo poznávací. Zároveň je v tomto případě nutné rozvinout potřebu úspěšného výkonu. Toho může docílit například vhodnou volbou úkolů z hlediska obtížnosti a srozumitelnosti,

a zároveň jejich adekvátním ohodnocením. Opět lze využít pozitivních účinků prožitku úspěchu na zvýšení motivace.

3 ROLE DIDAKTICKÝCH HER V UČEBNÍM PROCESU

„Škola hrou“ – tento princip se v českém školství objevuje již od 17. století, kdy jej vznesl vážený český pedagog Jan Amos Komenský⁶⁵. Současné školství si tuto metodu vykládá jako způsob výuky, který je převážně zábavný a poutavý.⁶⁶ Jedná se především o odklon od tradičního systému školství, kde je systém výuky pojat jednostranně, kdy veškerou aktivitu v hodinách přebírá pedagog a základ hodiny je postaven na učebních metodách jako je přednáška a výklad. Žáci se tak do učebního procesu nezapojují a veškeré informace přijímají pouze pasivně. V novém pojetí školství naopak ve výuce převažuje aktivita žáků, učitel zastává roli tzv. mentora, který reguluje chod učebního procesu, vytváří podnětné a příznivé prostředí a klima a dává žákům prostor k samostatnému bádání. Zároveň se snaží žáky motivovat k zájmu o vyučovaný předmět, obor, ale také je zde snaha o propojování učiva s praktickým životem, zájmy, a tím pádem uplatnění naučených znalostí v osobním životě každého jedince. Didaktické hry jsou jednou z aktivizačních metod, které přináší ve výuce obohacení a mohou žáky motivovat k dalšímu zájmu o učivo, předmět nebo i obor.

3.1 PODSTATA HER

Hra je neodmyslitelnou součástí vývoje každého jedince. Díky kvalitě hry v jednotlivých vývojových obdobích člověka můžeme sledovat kvalitu jeho rozvoje po fyzické i psychické stránce a jeho myšlenkových pochodů z hlediska představivosti, tvořivosti, ale například i rozvoje řeči. Zaměření hry se během života mění, v tomto smyslu můžeme rozlišit jednotlivé typy her⁶⁷:

⁶⁵ J. A. Komenský (1592–1670) byl významný teologický myslitel, filozof, humanista a zakladatel odborné pedagogiky.

⁶⁶ Původně je však slovní spojení „škola hrou“ spjata s názvem latinské divadelní hry „Schola ludus“. Jednalo se o živou encyklopedii, která sloužila k upevnění a procvičování látky, která byla zpracována v učebnici Brána jazyků otevřená. Tuto hru J. A. Komenský se svými žáky nacvičil a předvedl publiku. (PRESOVÁ, Eva. Ze slovního spojení ‚škola hrou‘ se stal slogan, takhle to Komenský nemyslel, míní odborník Urbánek Zdroj: https://www.lidovky.cz/domov/nekteri-ucitele-modernizovali-odkaz-komenskeho-az-prilis-jeho-dilo-ma-vetsi-presah-mysli-si-odbornik.A201114_154039_in_domov_liam. *Lidovky.cz* [online]. 2020 [cit. 2024-02-01]. Dostupné z: https://www.lidovky.cz/domov/nekteri-ucitele-modernizovali-odkaz-komenskeho-az-prilis-jeho-dilo-ma-vetsi-presah-mysli-si-odbornik.A201114_154039_in_domov_liam).

⁶⁷ FONTANA, David. Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4., s. 52–53.

- Senzomotorické hry – objevují se v prvním roce života jedince, jedná se o zkoumání objektů a manipulace s nimi.
- První předstírává hra – objekty používá správně ke svému účelu, orientuje se však stále ke svému tělu.
- Reorientace k objektům – předstírává hra se začíná obracet také k objektům (např. krmení panenek, plyšáků).
- Náhražková předstírává hra – projevuje se jako užívání předmětů k představování něčeho jiného, představy konkrétních objektů (např. kostka představuje auto).
- Sociodramatická hra – objevuje se především v předškolním věku, kdy dítě přejímá roli (např. lékař, matka, otec atd.).
- Uvědomění rolí – pokrok v přebírání role, kdy už dítě připisuje role ostatním a dochází zde k vědomému plánování herní činnosti.
- Hry s pravidly – nastává při zahájení školní docházky, dítě přechází z předstírávé hry ke hře se stanovenými pravidly.

Z uvedených typů vyplývá, že jednotlivé fáze vývoje hry se postupně z jedincova života vytrácí a nahrazují se novou formou. To však neplatí u poslední uvedené formy hry – hry s pravidly. Ta se nadále v životě každého jedince vyvíjí a nabývá na významu. Dokonce se může stát i životním stylem člověka a jeho zájmem například ve formě sportu.

Fontana ve své publikaci⁶⁸ uvádí fakt, že člověk má v sobě zakořeněný herní pud. Stejně jako další pudy, které slouží k přežití, je i tento vrozený. Velice důležitá je z tohoto pohledu interakce s okolím, která ve hře probíhá a formuje se. Opět se jedná o objevování okolního světa. Herní pud tedy motivuje dítě k tomu, aby prozkoumávalo okolí a interagovalo s objekty, zjišťovalo jejich funkčnost, jejich podstatu a smysl.⁶⁹ I tento proces prochází určitým vývojem. Hra nejprve probíhá samostatně a individuálně, s postupně přibývajícím věkem se dítě více socializuje, probíhá tak paralelní hra vedle ostatních, a nakonec se hra dostává do sdružující a kooperativní roviny, kdy nastává vzájemná interakce mezi aktéry.⁷⁰

⁶⁸ FONTANA, David. Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]. Praha: Portál, 1997.

⁶⁹ Ibid., s. 54.

⁷⁰ MILLAR, Susanna. Psychologie hry. Pyramida (Panorama). Praha: Panorama, 1978, s. 218.

Je tudíž zřejmé, že hra má v životě každého člověka nepostradatelnou funkci, která vede k rozvoji jeho myšlení, a především k učení. Toto učení však neprobíhá vědomě, jelikož dítě se nepouští do her za účelem poznat, jak něco funguje, nebo za účelem přebrání role, ale podstatná je zde radost, kterou aktivita přináší.⁷¹

3.2 HRA V RÁMCI VYUČOVÁNÍ

Jak již bylo zmíněno výše, hra je velice dobrým pomocníkem v procesu učení. Záleží však také na prostředí, které je pro hru uzpůsobeno. Pro prostředí, které není podnětné a ve kterém není dostatek materiálu pro realizaci hry, je nerozvíjející a pro herní aktivitu naprosto neadekvátní. Naopak prostředí, které je podnětné a zábavné, dítě z hlediska hry dále formuje a motivuje nejen ve smyslu poznávání, ale i učení a navazování interakcí. Školní prostředí by tudíž mělo být podnětné a zábavné, jelikož platí, že to, co nás baví, děláme nejlépe.

Čapek ve své publikaci⁷² uvádí rozdělení jednotlivých her v učebním procesu. Hry tak dělí na interakční, simulační a scénické. Interakční hry jsou převážně strategické hry, učební hry, společenské hry nebo hry s využitím modelů a stavebnic. Simulační hry jsou zaměřeny na přejímání rolí a řešení problémových nebo konfliktních situací. Scénické metody se pak vyznačují dramatizací určité simulované události.⁷³

Učení pomocí hry je tedy zábavnou formou vyučování, která může vést k dosahování velice pozitivních výsledků. Tato metoda by neměla být v pedagogické praxi znehodnocována a podceňována, jelikož může velmi přispívat k zájmu o učivo. Kromě zábavy a oživení vyučovacích hodin je to také psychický účinek, který hry u jedince vyvolávají. Hry dále rozvíjejí vnímání a senzomotorickou koordinaci, paměť, fantazii, soustředění pozornosti, volní vlastnosti a sociální role. Smysl zapojování her do výuky a jejich výhody dále rozvedu z hlediska jednotlivých aspektů.

⁷¹ FONTANA, David. Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]. Praha: Portál, 1997, s. 50–54.

⁷² ČAPEK, Robert. Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015, s. 212–213.

⁷³ Ibid.

3.2.1 AKTIVIZACE

Žáci přijímají učivo snáze, pokud je podané zajímavou, nápaditou a zábavnou formou. Jak již bylo zmíněno, učení skrze hry probíhá bezděčně. Je to právě důsledkem psychologického aspektu her. I přes to, že je hra předávána a strukturována učitelem ve snaze předání učiva, žáci si neuvědomují, že se učí, prožívají pouze radost a potěšení z herní činnosti. Hru vnímají jako nedůležitou část hodiny, která je do vyučování zapojena pro jejich rozptýlení.

Z hlediska motivace a aktivizace je tedy zapojování her do procesu učení velice zásadní. I méně záživné a neoblíbené učivo se může pomocí této metody žákům předat zábavně. Sitná ve své publikaci⁷⁴ uvádí jednotlivé požadavky na výuku z pohledu žáka, dovolím si uvést tři nejoblíbenější formy výuky⁷⁵:

- Skupinové vyučování (kooperativní výuka, diskuse, debaty, spolupráce v menších skupinách)
- Využívání ICT (počítače, interaktivní tabule)
- Hraní pedagogických her, soutěže, křížovky, kvízy

Z uvedených možností vyplývá, že žáci preferují v hodinách aktivní přístup zejména v podobě spolupráce a kooperace, využívání technologií a také soutěžení. Pestré vyučovací metody tudíž vedou ke zvýšení zájmu o učivo, získání nových informací a k aktivní účasti žáků ve výuce.

3.2.2 VLIV NA TŘÍDNÍ KLIMA

Stejně tak mohou mít hry a herní činnosti velmi pozitivní vliv na třídní klima právě díky tomu, že se jedná o zapojení aktivizující, zábavné a zajímavé činnosti do výuky. Aby však bylo třídní klima uvolněné a podnětné, musí být metoda hry uchopena správně. Velkou překážkou je nekooperativní prostředí, které se orientuje spíše na výkon a slabší žáci zde nemají prostor zažít úspěch. Tito žáci jsou poté k herním aktivitám lhostejní a vytváří si negativní postoj nejen k učení, ale k celkovému pojetí školního prostředí. Způsobilejší žáci oproti tomu mají v tomto prostředí tzv. postoj výhry za každou cenu⁷⁶, který vede

⁷⁴ SITNÁ, Dagmar. Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013

⁷⁵ Ibid., s. 13.

⁷⁶ HRABAL, Vladimír; MAN, František a PAVELKOVÁ, Isabella. Psychologické otázky motivace ve škole. 2., upr. vyd. Knižnice psychologické literatury. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, s. 139.

až k radosti z neúspěchu ostatních. Další chybou může být i nedostatek, nebo naopak nadbytek podnětů. Motivačně působí pouze taková úroveň herních činností, která je adekvátní schopnostem a dovednostem žáků, jejich věku, získaným znalostem a zkušenostem.

Pokud třídní klima není uzpůsobeno soutěžnímu charakteru, může působit nejen demotivačně, ale zároveň může v některých žácích vzbuzovat úzkost a strach z učení. Jsou to především slabší žáci, kterým není poskytnuta možnost výhry, a kteří jsou díky tomu vystavováni posměchu ze strany spolužáků. Dále jsou to také žáci, kteří mají nízké sebevědomí a s neúspěchem počítají, i přes své dostačující schopnosti. Je tedy na učiteli, aby vytvořil takové prostředí, ve kterém může zažít úspěch každý jedinec, a tím podporovat nejen jeho sebevědomí, ale i kvalitní vztahy a respekt mezi žáky.

Herní činnosti však mohou působit i opačně, a naopak úzkostlivost a strach z učení zmírňovat. Právě díky svému charakteru a psychologickým účinkům čili prožitku radosti a potěšení, může přispět k uvolněné a příznivé atmosféře během vyučování. Díky pestrosti nabízené metody se zde objevuje také menší pravděpodobnost nudy.

Nuda je z motivačního hlediska velmi závažný problém, jelikož určuje celkový emotivní prožitek žáka ze školy a přispívá k jejímu negativnímu hodnocení.⁷⁷ Hry nabízejí dostatečnou stimulaci, která předchází jednotvárnosti vyučování vedoucí k negativnímu přístupu a nudě. Kromě dostatku podnětů didaktické hry a soutěže nabízejí žákům například i vlastní seberealizaci v podobě zastání role, přijmutí zodpovědnosti, nebo angažovanosti a tvořivosti. Nuda ve školním prostředí vzniká i na základě subjektivně vnímané neužitečnosti předmětu.⁷⁸ Právě hry mohou zábavnou formou přispět k probuzení zájmu o učivo a předmět a motivovat jedince v podobě výhry a úspěchu.

3.2.3 VLIV NA SOCIÁLNÍ VZTAHY

Jak již bylo zmíněno, úloha didaktických her je podstatná pro rozvíjení interakce, kooperace a sociálních vztahů mezi spolužáky a vrstevníky. Žáci se tak zároveň učí poznávat své reakce i reakce okolí v různých situacích. Díky těmto činnostem se formuje jejich osobnost, neboť

⁷⁷ HRABAL, Vladimír; MAN, František a PAVELKOVÁ, Isabella. Psychologické otázky motivace ve škole. 2., upr. vyd. Knižnice psychologické literatury. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, s. 160.

⁷⁸ LOKŠOVÁ, Irena a LOKŠA, Jozef. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 1999, s. 20.

upevňují nejen své názory a postoje, ale zároveň morální hodnoty a respekt k ostatním. Soutěž též stimuluje potřebu vlivu a prestiže.

Hrabal, Man a Pavelková uvádí, že pokud je soutěž využívána rozumně, může být silným motivačním činitelem žákova učení. Pro to, aby metoda hry byla využita adekvátně a efektivně, je však nutno dodržovat několik pravidel pro její realizaci. Je to zejména pocit úspěchu, který by při hrách měli mít možnost pocítit všichni žáci. Herní aktivity by se tudíž měly střídat tak, aby měl možnost uspět každý jedinec v závislosti na úrovni jeho osobních schopností. Dále by neměl být kladen přílišný důraz na výkon a předhánění se mezi žáky, ale na pokrok každého jedince. Jednotlivé herní činnosti by se měly střídat také z hlediska formy. Někteří žáci preferují spíše písemné hry, křížovky, kvízy, jiní zase hry, u kterých je potřeba větší aktivita například ve formě pohybu. Pokud by byla herní činnost zaměřena pouze jedním směrem a neuspokojovala potřeby všech jedinců, mohla by působit naopak demotivačně, jelikož část kolektivu by byla frustrována.⁷⁹

Jak tedy vyplývá z textu výše, je nutné vybírat takové herní činnosti, které přispívají k budování sociálních vztahů a stmelování kolektivu. Takto mohou působit například skupinové soutěže, které jsou zaměřené na kooperaci žáků. Každý jedinec má své vlastní postavení a roli ve skupině, která funguje jako celek tak, aby dosáhla požadovaného cíle. Tím se formuje nejen osobnost jedince, ale je stimulována i potřeba sounáležitosti. Takovéto interakce mohou výrazným způsobem přispět v budování vztahů v pozdějším zaměstnání a ve společnosti.

Pro upevňování sociálních rolí je z hlediska her důležitý i další aspekt, a to jsou pravidla. Millarová ve své publikaci⁸⁰ uvádí: „*Organizované hry s pravidly mají tu přednost, že zmenšují třenice uvnitř skupiny, protože přesně vymezují role a pravidla chování. Poskytují skupině společný cíl. K jehož dosažení může každý přispět a cítit se takto platným členem, i když jen pro tuto chvíli.*”⁸¹ Právě díky pravidlům, která jsou daná, je možné hru realizovat. Při jejich překročení se žák snadno dostane do konfliktní situace, jejíž východiskem je trest.

⁷⁹ HRABAL, Vladimír; MAN, František a PAVELKOVÁ, Isabella. Psychologické otázky motivace ve škole. 2., upr. vyd. Knižnice psychologické literatury. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, s. 138–139.

⁸⁰ MILLAR, Susanna. Psychologie hry. Pyramida (Panorama). Praha: Panorama, 1978.

⁸¹ Ibid., s. 231.

To vše přispívá k přejímání společenských a etických norem ve společnosti. Každý jedinec si tak buduje morální hodnoty a postoje, které zároveň formují jeho charakter.

Zásadní součástí her je i konflikt mezi jednotlivými aktéry, který je při hraní her z hlediska soutěživosti velmi běžný. *„Boj ve hře, dobře sehraný boj, je už de facto spolupráce a převedení skutečného konfliktu do roviny hry může velmi posílit schopnosti hráčů se s konflikty vyrovnávat i v životě.“*⁸²

3.2.4 VYUŽITÍ TECHNOLOGIÍ

Digitalizace vzhledem k vývoji doby a technologickým pokrokům zcela ovládá společnost. Je tudíž přirozené, že se technologie stále častěji uplatňují mimo jiné i v oblasti školství a přispívají tak k efektivitě výuky z hlediska didaktiky a metodiky. Pohled na tuto problematiku se stále ze strany odborníků rozchází. Zatímco někteří spatřují v digitalizaci spíše negativa, jiní se ztotožňují s názorem, že technologický vývoj je velice přínosný. Moderní školství zastává takový pohled, který podporuje krok s dobou. Také v aktualizovaném rámcovém vzdělávacím programu⁸³ je upřednostňována digitální kompetence, na jejíž rozvoj by se měly školy více zaměřit z hlediska digitální gramotnosti⁸⁴.

Díky využití technologií ve výuce může být studium více efektivní. Žáci tak rozvíjejí kritické myšlení v podobě ověřování informací, lépe se orientují v online prostoru, jsou schopni rozpoznat hrozby, které v internetovém prostředí hrozí, a zároveň se učí formou, která je jim blízká a která je zábavná. Využití dotykových zařízení, ať už mobilních telefonů nebo tabletů, je v mnohých školách již běžnou výukovou praxí. Pedagogům se otevírá široká oblast využití technologií a digitálních materiálů. Efektivita pokrokových metod tkví především v proškolení vyučujících v této oblasti.⁸⁵

⁸² ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: Zdeněk Šimanovský. Vyd. 3. Praha: Portál, 2007, s. 29.

⁸³ Revize RVP ZV z roku 2021, v platnost vešla 1. 9. 2023.

⁸⁴ „Digitální gramotnost pojmáme jako soubor digitálních kompetencí, které potřebuje jedinec k bezpečnému, sebestátnému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií při práci, při učení, ve volném čase i při svém zapojení do společenského života.“ RVP ZV 2021 Digitální kompetence, [cit. 2024-03-01]. Dostupné z: <https://revize.edu.cz/files/infografika-rvp-zv-2021-web.pdf> [cit. 2024-03-01].

⁸⁵ KOPECKÝ, Kamil; SZOTKOWSKI, René; KUBALA, Lukáš; KREJČÍ, Veronika a HAVELKA, Martin. Moderní technologie ve výuce: (o moderních technologiích ve výuce s pedagogy pro pedagogy). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2021, s. 145–147.

Během období Covidu⁸⁶, kdy se výuka přesunula do online formy, se rozšířilo spektrum výukových her a aplikací. Nyní je dostupná celá řada edukačních materiálů, které mohou sloužit nejen jako oživení učební činnosti, ale i jako podpora v učení žáků. Podle Juhaňáka⁸⁷ se však tato metoda stále setkává s nepochopením ze strany rodičů. Je to převážně kvůli věkové propasti, která je mezi rodičem a dítětem zřejmá. S postupným vývojem doby se však tato propast zmenšuje, neboť nynější generace rodičů je již poznamenaná digitální dobou. Počítačové hry dle něho podporují kreativitu, schopnost řešení problémů a také týmovou spolupráci.⁸⁸

⁸⁶ Pandemie Covidu-19, která ovlivnila kulturní, vzdělávací, společenské a veřejné dění v ČR v letech 2020–2023.

⁸⁷ Libor Juhaňák – odborník z Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy, který se zabývá problematikou digitálních technologií ve vzdělávání.

⁸⁸ HOLEČEK, Petr. Počítačové hry naučí děti to, co ve škole nedostanou. Rodiče s nimi ale musí držet krok [online]. 2021 [cit. 2024-03-01]. Dostupné z: https://www.metro.cz/spolecnost/pocitacove-hry-nauci-deti-to-co-ve-skole-nedostanou-rodice-s-nimi-ale-musi-drzet-krok.A210318_170003_metro-spolecnost_hyr.

4 DIDAKTICKÉ HRY V HUDEBNÍ VÝCHOVĚ

Hudební výchova je v prostředí základní školy často považována za tzv. odpočinkový předmět čili takový předmět, který není náročný na soustředění a přijímání učebního obsahu, jako je tomu třeba v hodinách matematiky nebo českého jazyka. Hudební výchova by však v tomto směru zdaleka neměla být podceňována. Je sice pravda, že z hlediska učiva, pojmů a množství informací nezabírá mezi ostatními předměty první příčku, pokud se tedy nejedná o detailní učivo hudebních dějin nebo teorie, ale má velmi důležitou vazbu na rozvoj schopností a dovedností, které jsou přímo spojené s osobností člověka, jeho fyziologickou, psychickou i sociální stránkou.

Právě díky tomu, že hudba prostupuje život každého jedince, je možné motivovat žáky k dalšímu zájmu o toto odvětví. Rozvoj schopností a dovedností se tak v hodinách může realizovat zábavnou a podnětnou formou. Spojení didaktických her s hudební výchovou je tudíž velmi přirozené a logické. Většina činností a aktivit v hudební výchově se může s hrami překrývat, neboť je těžké definovat hranici jednotlivých výukových metod.

Hudební hry jsou jedním z nezastupitelných zdrojů dětské tvořivosti⁸⁹ a aktivity. Dětská tvořivost „vychází ve školním prostředí z momentální inspirace dětí a obsahuje aspekt hravosti a radosti“⁹⁰. Kromě zábavného a zajímavého charakteru navíc podněcují u dětí přirozenou hravost, jejich tvorbu, a rovněž mohou pomoci dětem snížit míru ostychu a trémy. Hry tak můžeme považovat za významný soulad tvorby a hudební praxe, přičemž tvořivost nevychází z nadání a předběžné průpravy žáků, ani neomezuje talentované jedince, ale úkoly jsou natolik rozmanité, že zde může každý uplatnit své schopnosti a zkušenosti. Tato metoda se tedy stává velmi přívětivou ve smyslu individuálního přístupu ke každé osobnosti.⁹¹

⁸⁹ „Tvořivost je v předmětu hudební výchova považována za jeden z ústředních principů a hudební výchova nabízí řadu příležitostí, ve kterých mohou děti svoji kreativitu rozvíjet.“ JIŘIČKOVÁ, Jiřina (ed.). Kapitoly z kreativní hudební výchovy. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2023, s. 37.

⁹⁰ Ibid., s. 24.

⁹¹ MAZUR, Pavel. Hudební činnosti žáků na základní škole: určeno pro posl. pedagog. fak. interního, dálkového i postgraduálního studia. Ostrava: Pedagogická fakulta, 1984, s. 25–27.

4.1 DIDAKTICKÉ HRY V JEDNOTLIVÝCH ČINNOSTECH HUDEBNÍ VÝCHOVY

Tak jako hudba v sobě ukrývá rozmanité spektrum aspektů od hudebně výrazových prostředků po jednotlivé žánry a styly, tak se hudební výchova snaží přiblížit každému jedinci podstatu hudby prostřednictvím jednotlivých hudebních činností. Každý jedinec má možnost nahlédnout do hudebního světa, osvojit si schopnosti a dovednosti, které jsou s ním spjaté, a podpořit tak svůj rozvoj. Právě díky širokému záběru jednotlivých činností má každý žák možnost seberealizace.

Ve výuce hudební výchovy se jednotlivé činnosti – pěvecké, poslechové, instrumentální a hudebně pohybové – vzájemně prolínají a navazují na sebe. Proces učení je tedy komplexní, poněvadž učení a aktualizace schopností probíhá zároveň z hlediska více směrů. To potvrzuje také Sedlák v publikaci *Didaktika hudební výchovy*⁹²: „Činnosti, které učitel s dětmi organizuje a uskutečňuje, nesmějí být izolované, bez vzájemného propojení a ovlivňování. Protože postihují hudbu jako komplexní estetický útvar, vytvářejí se mezi nimi funkční vztahy. Jedna vyrůstá bezprostředně z druhé.“⁹³

Velice důležitý je zde přímý kontakt s hudbou, ať již prostřednictvím prožitku ze znějící hudby nebo vlastní tvorby pomocí instrumentálních nástrojů nebo zpěvu. Hudební výchova tak není založena pouze na teorii, ale především na praktické činnosti.

4.1.1 HRY V PĚVECKÝCH ČINNOSTECH

Pěvecké činnosti jsou jednou z nejdůležitějších aktivit hudební výchovy, jelikož prostřednictvím nich žák hudbu nejen vnímá, ale zároveň získává zkušenost vlastní interpretace. Právě prožitek vlastního hudebního přínosu formuje a motivuje člověka k dalšímu zájmu o hudbu. Je zde velice důležité navodit pozitivní zážitek tak, aby měl jedinec pocit úspěchu. Mnohdy se při pěveckých činnostech objevuje tréma a ostych žáků, a to především v kolektivu, který je příliš kritický k chybám ostatních.

Bezprostřednost pěveckého projevu se rovněž proměňuje z hlediska věku. Zatímco děti v mateřské škole a později na prvním stupni nemají větší problém s realizací zpěvu, na

⁹² SEDLÁK, František. *Didaktika hudební výchovy na 2. stupni základní školy: učebnice pro posl. pedagog. fakult. 2., část. upr. vyd. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství)*. Praha: SPN, 1984.

⁹³ *Ibid.*, s. 77.

druhém stupni je pěvecký projev pro žáky o něco složitější. To souvisí především s obdobím puberty, kdy je pro každého jedince zásadní názor vrstevníků.⁹⁴

Právě metoda didaktických her může tento ostych postupně odbourat. Vzhledem k tomu, že hry navozují příjemné a zábavné prostředí, žáci se mohou cítit v bezpečí a jejich pěvecký projev není omezován strachem. Při pěvecké činnosti je důležité brát v potaz také vlastní potřeby a schopnosti jedince. Je třeba zapojovat pěvecké aktivity především skupinovou formou, nenutit žáky zpívat samostatně, v období mutace u chlapců pěvecké činnosti přizpůsobit atd. To vše souvisí s dodržováním hlasové hygieny a pravidel správné hlasové výchovy. Pěvecká činnost totiž není zaměřena pouze na pěvecký výkon, proces učení je zde mnohem složitější. Jedná se i o celkový rozvoj fyzické stránky člověka, tedy o podporu správného držení těla, dýchání, práci s hlasem a artikulaci, která je přímo spojena s mluvním projevem a řečí.⁹⁵

Často se také stává, že vyučující volí repertoár písní, které pro žáky nejsou dostatečně atraktivní a moderní. Díky pěveckým hrám je možné zprostředkovat písně různých žánrů tak, aby byly pro třídu zajímavé a zábavné. Pokud je učivo předáno hravou formou, žáci přistupují k dané písni lépe než při pouhém přezpívání skladby, kterou navíc nemají v oblibě. Opět je vhodné propojovat zpěv s jinými činnostmi. Velmi zábavnou metodou je příklad dramatizace písně nebo pěvecký kvíz, kdy žáci předzpívávají melodii a ostatní spolužáci hádají, o jakou píseň se jedná.

4.1.2 HRY V INSTRUMENTÁLNÍCH ČINNOSTECH

Instrumentální činnosti jsou zásadní zejména z hlediska rozvoje rytmického cítění. Rytmus provází život každého člověka, ať už se jedná o biorytmus⁹⁶ nebo o rytmus, který je dán funkcí lidských orgánů (tep srdce, dech, mozková aktivita atd.).⁹⁷ Stejně tak jako zpěv,

⁹⁴ SEDLÁK, František. Didaktika hudební výchovy na 2. stupni základní školy: učebnice pro posl. pedagog. fakult. 2., část. upr. vyd. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). Praha: SPN, 1984, s. 243–244.

⁹⁵ Ibid.

⁹⁶ „...biologicky vlastní cyklus změn určitého stavu, vlastnosti či hodnoty. Nejznámější jsou b. denní (cirkadiánní), měsíční a roční. K denním rytmům patří např. rytmus spánek-bdění, rytmické změny hladin některých hormonů v krvi (kortisolu) aj. Měsíčním rytmem je menstruační cyklus, roční rytmy jsou u civilizovaného člověka málo výrazné (u zvířat např. změny srsti, zásoby tělesného tuku před zimou aj.)” cit. dle Velký lékařský slovník [online]. 2021 [cit. 2024-03-02]. Dostupné z: <https://lekarske.slovniky.cz/lexikon-pojem/biorytmus>.

⁹⁷ ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: Zdeněk Šimanovský. Vyd. 3. Praha: Portál, 2007, s. 41.

i rytmický doprovod má kladné účinky na fyziologickou stránku člověka. Je to nejen aspekt řeči, ale také rozvoj jemné motoriky a celkové koordinace těla. Řeč je rozvíjena pomocí her se slovy, říkadel a jejich rytmické obměny. Koordinace těla je spojena s hrou na tělo, kdy se pro doprovod využívají prvky tleskání, dupání, pleskání o stehna nebo luskání. Tělo tak nahrazuje hudební nástroj.

Jemná motorika je stimulována pomocí elementárních nástrojů například Orffova instrumentáře⁹⁸. Šimanovský hovoří o benefitech Orffova instrumentáře v rámci hry, kdy se dají nástroje využít v oblasti rozvoje smyslu pro rytmus, intonace a souhry, a zároveň pro uvolnění napětí a ostychu před ostatními aktéry.⁹⁹

Instrumentální činnost je účinným doplňkem převážně pěveckých činností, které rytmicky obohacuje.¹⁰⁰ Rytmus, který se objevuje v hudbě, je tedy jedním ze základních prvků, který určuje celkový charakter skladby nebo písně. Stejně tak jako u pěveckých činností, i zde mají žáci možnost se aktivně zapojit do tvorby hudby a hrou na hudební nástroj přispět k celkovému dílu. Instrumentální činnosti jsou vhodnou alternativou pro žáky, kteří nemají dispozice k pěveckému projevu.

Kromě her s rytmem, je podle Coufalové, Medka a Synka velice podnětnou a zábavnou metodou vytváření vlastních nástrojů. Například program *Slyšet jinak*¹⁰¹ zajišťuje rozvoj dětské kreativity prostřednictvím manipulace se zvukovým materiálem. Hudebními nástroji se tak stávají běžně dostupné předměty jako PET lahve, kelímky, trubice, kukuřice, rýže atd. Vzhledem k využití těchto netradičních předmětů se snižují rozdíly mezi jednotlivými žáky a úrovní jejich dovedností. Žák má možnost zastoupit roli autora, interpreta i posluchače.¹⁰²

⁹⁸ Elementární rytmické a melodické nástroje, lehce ovladatelné a lidskému tělu blízké (inspirace v etnických nástrojích – africké xylofony, rumba koule, bonga, historických nástrojích – flétna, fidula, gamba, loutna, nástrojích užívaných v současných orchestrech – tympány, činely, triangl). COUFALOVÁ, Gabriela; MEDEK, Ivo a SYNEK, Jaromír. Hudební nástroje jinak: netradiční využití tradičních hudebních nástrojů a vytváření jednoduchých hudebních nástrojů: [slyšet jinak]. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2013, s. 26.

⁹⁹ ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: Zdeněk Šimanovský. Vyd. 3. Praha: Portál, 2007, s. 81.

¹⁰⁰ MAZUR, Pavel. Hudební činnosti žáků na základní škole: určeno pro posl. pedagog. fak. interního, dálkového i postgraduálního studia. Ostrava: Pedagogická fakulta, 1984, s. 26.

¹⁰¹ Program, který se zabývá rozvíjením dětské kreativity prostřednictvím elementárního komponování (od roku 2001 rozvíjen na Katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci ve spolupráci s Hudební fakultou Janáčkovy akademie múzických umění v Brně).

¹⁰² KOPECKÝ, Jiří; SYNEK, Jaromír a ZOUHAR, Vít. Hudební hry jinak: hry se zvuky a elementární komponování: [slyšet jinak]. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2014, s. 92–96.

Dle Šimanovského *„Hra na elementární nástroje nevyžaduje zvláštní znalosti, zato přináší radost ze spontánního muzicírování a je i skvělou průpravou ke hře na nástroje s náročnější technikou hry.“*¹⁰³

4.1.3 HRY V POSLECHOVÝCH ČINNOSTECH

Na první pohled se může zdát, že poslechové činnosti jsou ze všech činností hudební výchovy nejméně aktivní a nejméně propojené s praxí. Poslechová činnost však provází všechny ostatní činnosti prostřednictvím znějící hudby. Žák se učí rozlišovat jednotlivé hudebně výrazové prostředky, a právě díky poslechovým činnostem má možnost prožít hudbu a v ní skryté významy. Zejména v období dospívání zaujímá hudba v životě člověka velice významné místo. Dle Sedláka *„Dospívající jedinec potřebuje prostředek k vyrovnání citové nadměrnosti a rozkolísanosti i ke zmírnění vnitřních rozporů. Horuje proto pro hudbu, která působí jako vnitřní terapie, utěšuje a vnitřně očisťuje.“* *„Při jejím poslechu se již necítí osamocen. Vytrhuje ho často ze všednosti každodenní práce a povinností a naplňuje touhu po něčem neznámém.“*¹⁰⁴

Poslech hudby, je jednou z nejčastějších aktivit v osobním životě. Každý člověk vědomě poslouchá hudbu během relaxace, sportu nebo pro navození určité nálady. Hudba však působí na každého člověka, i když poslech zrovna nevyžaduje, například ze znějících rádií ve veřejném prostoru, jako soundtrack u sledovaného filmu nebo během reklam v televizi. Nemusí to být pouze hudba, která na člověka působí, ale také běžné denní zvuky jako například ruch ulice. Společnost je přesycena množstvím hudby, hudebních žánrů a zvuků, což má za následek to, že lidé již nevyužívají poslech aktivně, hudbu vědomě neprožívají, jelikož se v mnoha případech stává pouze kulisou.

Poslechové činnosti v hudební výchově tak poskytují žákům nový pohled na hudbu, odhalení jejího smyslu a zároveň prožitku, který každá skladba vyvolává. Aby byl celkový dojem z této aktivity co nejkomplexnější, činnost by měla být zahájena přípravou na poslechovou skladbu. Program *Slyšet jinak*, zmiňovaný v předchozí kapitole, je

¹⁰³ ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: Zdeněk Šimanovský. Vyd. 3. Praha: Portál, 2007, s. 81.

¹⁰⁴ SEDLÁK, František. Didaktika hudební výchovy na 2. stupni základní školy: učebnice pro posl. pedagog. fakult. 2., část. upr. vyd. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). Praha: SPN, 1984, s. 52.

alternativním přístupem nejen v instrumentálních činnostech, ale také samozřejmě v činnostech poslechových. Tento program je založen na experimentální hře s vytvářenými zvuky, která je dostupná pro všechny žáky bez rozdílu. Před každou poslechovou aktivitou je doporučeno zařadit do výuky simulační a koncentrační hry (např. naslouchání tichu, vlastnímu dechu, zvukům z okolí nebo samotné vytváření zvuků), které na samotný poslech třídní kolektiv připravují.¹⁰⁵

Právě kreativní přístup hraje v této činnosti velkou roli. Je potřeba navodit takovou atmosféru ve třídě, aby byli žáci připraveni a ochotni se aktivně zapojovat do výuky a přijmout poslechovou skladbu se zájmem. Poslechové hry tak mohou přispět k motivaci žáků aktivně přijímat hudbu a k rozvoji jejich schopností v této oblasti. Zároveň se tak žáci učí soustředění a vnímání jednotlivých zvuků, čímž se rozvíjí jejich sluchová paměť a představivost. Během poslechu se rovněž vytváří nonverbální komunikace, díky které žáci mohou vyjadřovat vlastní pocity ze slyšené hudby například malbou nebo vlastním pohybem.

4.1.4 HRY V HUDEBNĚ POHYBOVÝCH ČINNOSTECH

Hudebně pohybové činnosti jsou posledními ze čtyř činností hudební výchovy. Podobně jako pěvecké a instrumentální činnosti jsou hudebně pohybové aktivity přímo propojeny s vlastní praktickou zkušeností žáků tentokrát pomocí pohybu, který podporuje celkový hudební prožitek. Hudebně pohybová výchova rozvíjí pohybové dovednosti, koordinaci, orientaci v prostoru, a zároveň probouzí a podporuje umělecké cítění, tvořivost a fantazii. Pohyb je významnou součástí lidského života a má na tělesné schéma kladné účinky. Propojení hudby a pohybu je tedy naprosto přirozené.¹⁰⁶

Právě hudebně pohybové hry vedou jedince k psychickému i fyzickému uvolnění a k získání základních hudebních a pohybových znalostí a dovedností. Hudebně pohybová výchova nenabízí pouze výuku daných tanečních kroků, jak by se mohlo na první pohled zdát, ale je to především kreativní uchopení hudby. Kromě již zmíněných tanečních kroků je možné v hodinách hudební výchovy rozvíjet vlastní tvořivost a představivost žáků, kteří svým

¹⁰⁵ KOPECKÝ, Jiří; SYNEK, Jaromír a ZOUHAR, Vít. Hudební hry jinak: hry se zvuky a elementární komponování: [slyšet jinak]. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2014, s. 94.

¹⁰⁶ KULHÁNKOVÁ, Eva. Hudebně pohybová výchova: metodická příručka pro hudební výchovu ve škole. Praha: Portál, 2000, s. 11.

vlastním pohybem zaznamenávají proud znějící hudby. Pohybová reakce poskytuje mnohem větší vypovídající informaci o žákově vnímání, přijímání, prožívání, zpracování a chápání hudby než slovní vyjádření.¹⁰⁷

Pohybová improvizace, která je pojata jako hra s dohodnutými pravidly, navíc celý proces odlehčuje, neboť zde není kladen důraz na zodpovědnost za výsledný produkt. Spontánnost, fantazie a vynalézavost žáků tak není ničím limitována. Improvizace dává prostor individuálnímu projevu, zároveň však podporuje interakci v kolektivu prostřednictvím kooperace a tolerance mezi spolužáky.¹⁰⁸

Z výše uvedených informací vyplývá, že zapojování hudebně pohybových činností a improvizace do výuky hudební výchovy je velmi výhodné z mnoha hledisek a jedná se o komplexní učení. V prostředí ZŠ se však velmi často stává, že tato činnost nemůže být plnohodnotně realizována, ať už z hlediska prostorových nedostatků nebo mezer ve vzdělávání pedagogů ve smyslu taneční a pohybové průpravy a metodiky.

4.1.5 DIGITÁLNÍ HRY V HUDEBNÍ VÝCHOVĚ

Technologie, stejně tak jako do ostatních předmětů vyučovaných na ZŠ, prostupují i do výuky hudební výchovy. Jak již bylo zmíněno výše¹⁰⁹, v současném školství je apelováno na rozvoj digitální kompetence, kdy je proces učení obohacen o nové technologie a práci s nimi.

Již samotné využití nových technologií při vyučování je pro žáky atraktivní, podnětné a motivační. „*Děti jsou technologiemi fascinovány a rády s nimi pracují. Výukové programy jsou často připravené na nenásilné učení formou hry,...*” „*Oba tyto aspekty (technologie a hry) dítě velmi motivují, což můžeme využít i při učení.*”¹¹⁰ Hudební výchova nabízí práci s technologiemi zejména v oblasti tvoření hudby. Existuje již mnoho aplikací, které vytváří a spojují jednotlivé zvuky do souvislé melodie. Žáci se tak mohou stát autory jednoduchých elektronických skladeb.

¹⁰⁷ STIBOROVÁ, Zora. Hudebně pohybové hry. Ostrava: Ostravská univerzita, 1995, s. 7.

¹⁰⁸ Ibid., s. 7–8.

¹⁰⁹ viz kapitola 3.2.4 Využití technologií

¹¹⁰ KOPECKÝ, Kamil; SZOTKOWSKI, René; KUBALA, Lukáš; KREJČÍ, Veronika a HAVELKA, Martin. Moderní technologie ve výuce: (o moderních technologiích ve výuce s pedagogy pro pedagogy). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2021, s. 14.

Dále je to i oblast hudebních dějin a hudební teorie, které má učitel možnost předat zábavnou formou s využitím moderních prvků. Jednou z nejvíce využívaných internetových výukových serverů je aplikace Kahoot!, která našla místo ve vzdělávání především během distanční výuky v období Covidu. Tato aplikace zprostředkovává učivo zábavnou formou pomocí kvízů, jejichž otázky žáci zodpovídají na svých vlastních mobilních zařízeních.

Učitelé také mohou využít pokroků v oblasti umělé inteligence. AI generátory¹¹¹, mohou pomoci jak s vytvořením jednotlivých aktivit výuky nebo scénářů didaktických her, tak s tvorbou hudby. Například poslední aktualizace portálu Suno AI¹¹² umožňuje uživatelům tvořit široké spektrum hudebních stylů a žánrů na libovolný text. Z tohoto hlediska lze AI využívat také pro zajímavé výukové situace, kdy lze zhudebnit prakticky cokoliv od literárních textů slavných autorů po vlastní nápady žáků.

¹¹¹ Generátory založené na umělé inteligenci, která vyvábí materiály podle zadaného požadavku (např. Chat GPT, DALL-E atd.).

¹¹² Program pro tvorbu hudby s využitím umělé inteligence, která vytváří realistické písně s využitím jak vokální, tak instrumentální stránky hudební sféry.

5 VÝZKUM MOTIVACE A VYUŽITÍ DIDAKTICKÝCH HER V HODINÁCH HV

Praktická část mé diplomové práce je založena na výzkumu v oblasti motivace v hodinách hudební výchovy a využití didaktických her. Mým záměrem bylo pomocí dotazníkového šetření zjistit, jakým způsobem jsou žáci na základní škole motivováni v hudebním odvětví a jak celkově vnímají hudební výchovu jako předmět. Informace o motivaci a názory na využití didaktických her v hodinách jsem zjišťovala také mezi učiteli hudební výchovy na základních, středních a základních uměleckých školách. Pro výzkum jsem využila online Google formuláře, které jsou snadno dostupné, výhodné z hlediska získání odpovědí od širšího spektra respondentů a zároveň umožňují data přehledně zpracovat.

5.1 PŘEDMĚT VÝZKUMU

Hlavním předmětem výzkumu u žáků bylo zjistit, jakým způsobem žáci vnímají hudební výchovu, co je důležité pro jejich motivaci nejen v prostředí školy, ale jak se jich hudba dotýká také mimo tento prostor v osobním životě. Dále byl zjišťován vlastní názor respondentů na využívání didaktických her v hodinách hudební výchovy, jejich účinky a vliv na jejich zájem o učivo.

Výzkum u učitelů se orientoval podobným směrem jako u žáků, avšak ze strany hlavních iniciátorů výukových aktivit a vedení výuky. Předmětem bylo zjistit, jaký pohled mají dle pedagogů žáci na předmět hudební výchova, jakým způsobem se učitelé snaží motivovat žáky k učivu a zda didaktické hry považují za jednu z podnětných a zábavných výukových metod.

5.2 ZKOUMANÝ OBJEKT

Pro výzkum motivace žáků jsem oslovila Mgr. Ivanu Janovskou, která vyučuje hudební výchovu ve většině tříd prvního i druhého stupně na Sportovní soukromé základní škole v Litvínově. Díky předmětu pedagogické praxe jsem zde měla možnost v některých ročnících vyučovat, proto byla i spolupráce z hlediska vyplňování dotazníků bez komplikací. Šetření se zúčastnilo celkem 143 žáků zastupujících jak třídy prvního, tak i druhého stupně, konkrétně 3.–8. ročník. Záměrně jsem do výzkumu zapojila také první stupeň, zejména z důvodu sledování věkových rozdílů v odpovědích, týkajících se pohledu na motivaci v hudební výchově.

Většinu respondentů z řad učitelů jsem oslovila pomocí sociálních sítí, kde jsem využila skupiny absolventů pedagogických fakult vysokých škol, z nichž někteří jsou moji bývalí spolužáci, kteří se již naplno věnují výuce hudby na základních nebo středních školách. Dále jsem také kontaktovala některé učitele hudební výchovy, které znám osobně, a požádala jsem je o další sdílení online dotazníku. Dotazník se tak dostal i k učitelům základních uměleckých škol.

5.3 CÍLE VÝZKUMU

Cílem výzkumu v této oblasti bylo získat informace a povědomí o tom, jakým způsobem ovlivňuje hudba žáky základní školy nejen v hodinách hudební výchovy, ale i při mimoškolních aktivitách. Výzkum měl za cíl ověřit, zda je předmět hudební výchova pro žáky důležitý a podnětný, které aktivity žáky baví nejvíce a zda se v hodinách setkávají s didaktickými hrami. V tomto smyslu byl výzkum rovněž zaměřen na celkové vnímání a oblibu herních činností a jejich vliv na aktivitu v hodinách.

Zároveň bylo cílem výzkumu uchopit pohled učitelů hudební výchovy z hlediska náplně vyučování. Získání informací o vedení výuky, způsobu motivace a uplatňování zajímavých výukových metod mělo pomoci dokreslit celkový obraz výzkumu, týkajícího se motivace žáků v hodinách hudební výchovy na prvním a druhém stupni základních škol. Spektrum získaných dat se rozšířilo také o střední školy a základní umělecké školy. Jedním z nejdůležitějších zkoumaných aspektů byl samozřejmě i celkový názor na využití didaktických her ve výuce a jejich přínos pro další zájem žáků o učivo a předmět.

5.4 OČEKÁVANÉ VÝSLEDKY ŠETŘENÍ

Dle vytčených cílů jsme stanovili těchto pět hypotéz:

- Hypotéza 1: *Hudební výchova je v prostředí ZŠ považována za odpočinkový předmět.*
- Hypotéza 2: *Didaktické hry přispívají k pozitivnímu klimatu třídy.*
- Hypotéza 3: *Didaktické hry žáci považují za zábavnou metodu výuky.*
- Hypotéza 4: *Učitelé zapojují didaktické hry do hodin hudební výchovy převážně kvůli motivačnímu potenciálu.*
- Hypotéza 5: *Podnětné metody s využitím technologií motivují žáky k zájmu o učivo.*

5.5 VÝZKUMNÉ METODY

Pro výzkum jsem zvolila metodu dotazníků, které jsem vytvořila v online Google formulářích. Tuto metodu jsem vybrala zejména kvůli úspornosti a jednoduchosti šíření pomocí odkazu. Bylo tak možné načerpat více odpovědí a dotazník se dostal k širšímu spektru respondentů. Dotazníky byly zcela anonymní, o čemž byli všichni účastníci informováni písemně v úvodu formuláře, nebo ústně při zadávání. Všechna znění otázek byla formulována co nejjednodušeji tak, aby byla srozumitelná a nedošlo ke špatnému vyložení a nepochopení dotazu.

Dotazník pro žáky¹¹³ obsahoval 27 otázek včetně uvedení genderu, ročníku a stupně ZŠ. Otázky byly jak uzavřené, tak otevřené, kdy žáci uváděli své vlastní názory. U některých otázek také mohli doplnit další odpověď, pokud neodpovídala žádná z nabízených možností.

Dotazník pro učitele¹¹⁴ čítal 19 otázek včetně informace o genderu, délce pedagogické praxe a aprobaci. Otázky byly pouze uzavřené, u některých však bylo možné označit více možností nebo navrhnout jiné varianty odpovědí.

5.6 PRŮBĚH VÝZKUMU

Vyplnění dotazníků probíhalo od 22.3. do 12.4. 2024. Žáci Sportovní soukromé základní školy vyplňovali dotazníky v hodinách hudební výchovy s Mgr. Ivanou Janovskou a Mgr. Hanou Potřebuješovou, nebo v jiných hodinách se svými třídními učiteli. Při zadání dotazníku byli žáci vždy ubezpečeni, že se jedná o anonymní dotazník, jehož data slouží pouze pro vypracování diplomové práce. Tato informace u některých žáků vedla ke lhostejnosti zpracování dotazníku a jejich odpovědi jsou tak bezpředmětné. Těchto respondentů byl však malý počet a celkový výsledek výzkumu tedy nebyl ovlivněn. Třídám prvního stupně pomohla třídní vyučující, která dále některé formulace dovysvětlila a zároveň žákům poskytla pomoc při práci s technologiemi, jelikož dotazník byl vyplňován online.

¹¹³ viz Příloha 1

¹¹⁴ viz Příloha 2

Učitelé, kteří se do výzkumu zapojili, měli rovněž možnost vyplnit dotazník ve stejném časovém rozmezí. Tento dotazník byl sestaven také jednoduše a srozumitelně, i když otázky byly formulovány více odborně. I přesto, že byl dotazník rozeslán a sdílen do širokého okolí, podařilo se mi získat pouze 21 odpovědí. I tak považuji tato data za velice cenná pro svůj výzkum, neboť jsem si díky tomu mohla vytvořit celkový pohled na sledovanou problematiku jak ze strany žáků, tak učitelů.

5.7 STRUKTURA DOTAZNÍKU

Struktura dotazníků je v obou verzích jak pro žáky, tak pro učitele velice podobná. Online Google formuláře pro tuto příležitost nabízí řadu možných způsobů odpovědí, ať už uzavřené otázky, otázky vyjádřené lineární řadou nebo otázky otevřené. V dotaznících jsem volila všechny zmíněné možnosti dle povahy dotazu. Respondenti měli možnost u některých otázek označit větší množství odpovědí.¹¹⁵ Pokud v nabídce nebyla požadovaná možnost, mohli svůj poznatek také doplnit.

V úvodu obou dotazníků jsou pokyny k jeho vyplnění, záměr výzkumu a také informace o naprosté anonymitě odpovědí. První otázky jsou věnovány osobním údajům respondentů. V dotazníku pro žáky následuje dalších 24 otázek, které jsou rozděleny do tří sekcí. První sekce se zabývá celkovou motivací k hudbě jak ve škole, tak mimo ni. Druhá sekce je zaměřena na motivaci v hodinách hudební výchovy a poslední část se týká využití zajímavých výukových metod v učebním procesu a vlastní aktivity žáků.

V dotazníku pro učitele po úvodním přehledu osobních informací následuje dalších 16 otázek. Dotazník je rozdělen na dvě části, a to na část zkoumající motivaci v hodinách hudební výchovy a část zaměřenou na využití didaktických her ve výuce. U obou dotazníků se v úvodu každé sekce nachází popis zkoumané oblasti.

5.7.1 OSOBNÍ ÚDAJE ŽÁKŮ

Tato část dotazníku obsahuje osobní data jednotlivců, tedy gender, stupeň ZŠ, který navštěvují a ročník. Tyto informace sloužily především k povědomí o počtu žáků z rozdílných ročníků, kteří se výzkumu účastní. Pohlaví jedinců bylo dotazováno pouze z hlediska procentuálního zastoupení dívek a chlapců.

¹¹⁵ Proto se ve výsledcích u všech takto graficky zpracovaných odpovědí procentuálně dostáváme nad 100 %.

Stupeň základní školy byl pro výzkum podstatný, jelikož je zde zkoumána rozdílnost odpovědí z hlediska věku. Také ročník přispívá k celkovému obrazu vnímání jednotlivých kategorií výzkumu, jelikož v každé třídě nebo ročníku může být povaha odpovědí odlišná například díky skladbě žáků, třídnímu klimatu, jednotlivých postojích a názorech atd.

5.7.2 OSOBNÍ ÚDAJE UČITELŮ

Podobně jako u dotazníku pro žáky, i zde jsou otázky věnovány osobním datům respondentů. Pro výsledky výzkumu byla podstatná také otázka genderu z hlediska posouzení názorů a postojů žen a mužů. Muži jsou zde však zastoupeni pouze tři, proto odpovědi nejsou zcela vypovídající.

Dalším dotazovaným osobním údajem je délka praxe. Tento aspekt je zkoumán z hlediska generačních rozdílů a přístupů k výuce. Ačkoliv ideálně se pedagogové neustále vzdělávají v oblasti moderní výuky a práce s technologiemi, může se stát, že někteří učitelé s dlouhodobou praxí stále inklinují pouze k tradičním formám výuky.

Posledním zkoumaným údajem je aprobace učitelů. Poněvadž jsem předpokládala, že se na výzkumu budou podílet převážně učitelé základních škol, uvedla jsem pouze dvě možnosti, a to první a druhý stupeň ZŠ. Učitelé zastupující jiné stupně vzdělávání měli možnost svou aprobaci doplnit.

5.7.3 OTÁZKY TÝKAJÍCÍ SE MOTIVACE ŽÁKŮ V HV Z POHLEDU ŽÁKŮ

Jelikož se dvě první sekce dotazníku týkají motivace v hudbě a hudební výchově, dovolím si zde popsat obě části. První část dotazníku, která čítá 7 otázek, se zaměřuje především na motivaci žáků k hudbě nejen ve školním prostředí, ale také při mimoškolních aktivitách.

První otázka této části se zabývá tím, jak moc je hudba důležitá pro vlastní osobní život žáků. Respondenti zde měli možnost vyznačit pouze jednu z odpovědí: *Ano (neumím si představit svůj život bez hudby) – Spíše ano – Spíše ne – Ne (hudba není v mém životě vůbec důležitá)*. Dvě z možností jsou záměrně více popsány, aby dotazovaní měli představu o tom, v jakém rozmezí se pohybují.

Druhá otázka zjišťuje, jak často se žáci setkávají s hudbou mimo školu. Tuto odpověď vyznačili na pětibodové škále: *1 = Každý den, s hudbou se setkávám každý den, 2 = Často, s hudbou se setkávám minimálně jednou týdně, 3 = Občas, s hudbou se setkávám*

příležitostně (např. jednou za měsíc), 4 = Výjimečně, s hudbou se kromě školního prostředí skoro vůbec neseťkávám (např. jednou za pár měsíců), 5 = Nikdy, hudba se v mém životě vůbec neobjevuje. Odpovědi jsou opět detailně rozepsány, aby byla odpověď označena přesně.

Třetí, čtvrtá, pátá a šestá otázka navazuje na předchozí, jelikož se zde dotazují, kde se nejčastěji žáci s hudbou setkávají. Respondenti mohli vybrat více možností nebo doplnit další odpovědi kromě uvedených. Další otázky se zaměřují na to, kolik času žáci tráví zpěvem a poslechem mimo školu a při jakých aktivitách hudbu nejčastěji poslouchají. U aktivit mohli opět označit více možností nebo uvést jinou odpověď.

Poslední otázka této sekce zjišťuje, kdo nebo co žáky k zájmu o hudbu motivuje. U otázky mohli respondenti vybrat více odpovědí, nebo doplnit vlastní.

V druhé sekci se zkoumaná oblast přesouvá přímo do hodin hudební výchovy. Důležitý je zde vlastní pohled žáků na tento předmět, vnímání jeho důležitosti a také oblību jednotlivých hudebních činností. Tato část čítá 8 otázek, z nichž jsou některé otevřené pro účely konkrétního uvedení vlastního názoru, postoje nebo myšlenky.

Hned první otázka se týká oblību předmětu, kdy žáci určovali odpověď na bodové škále 1–5, kde 1 = *Velmi oblíbená, předmět mám velice rád/a a baví mě*, 2 = *Spíše oblíbená, předmět patří mezi mé oblíbené předměty*, 3 = *Neurčitý, předmět není ani oblíbený, ani neoblíbený*, 4 = *Spíše neoblíbená, předmět nepatří mezi mé oblíbené předměty*, 5 = *Neoblíbená, předmět nemám rád/a vůbec a nebaví mě*. Jednotlivé body jsou detailněji rozepsány, aby nedošlo k dezinterpretaci odpovědí. Následující otázka je otevřená, a je tedy potřeba popsat důvod výběru odpovědi u předchozí otázky.

Třetí otázka se dotazuje na vnímání hudební výchovy z hlediska náročnosti předmětu. Otázka je více popsána, aby pro žáky bylo srozumitelné, co je myšleno náročným nebo naopak odpočinkovým předmětem. Je zde uvedeno několik příkladů ve srovnání s předměty český jazyk nebo matematika: *množství učiva, náročné testy, soustředěnost, přísná pravidla a hodnocení*. Žáci vybírali jednu z možností: 1 = *Velice odpočinkový předmět*, 2 = *Spíše odpočinkový předmět*, 4 = *Spíše náročný předmět*, 5 = *Náročný předmět*.

Čtvrtá otázka této sekce se týká názoru žáků na důležitost předmětu hudební výchova. Respondenti označovali jednu z možností: *Ano – Spíše ano – Spíše ne – Ne*. V následující otázce pak respondenti více rozvedli svou vybranou odpověď a detailně popsali, z jakého důvodu je pro ně tento předmět důležitý nebo naopak.

Další dvě otázky se zaměřují na činnosti v hodinách hudební výchovy. První z uvedených se dotazuje žáků na jejich vlastní preference, tedy které činnosti jsou v hudební výchově žákům nejbližší. Dotazovaní měli možnost vybrat více odpovědí, nebo doplnit jinou. Druhá otázka se týká četnosti zastoupení jednotlivých činností v hodinách hudební výchovy. Možnosti zde jsou stejné jako u předchozí otázky a žáci opět mohli označit více možností nebo doplnit další.

Poslední otázka této části je otevřená a umožňuje žákům zformulovat vlastní návrhy na zlepšení nebo změnu výuky hudební výchovy.

5.7.4 OTÁZKY TÝKAJÍCÍ SE MOTIVACE ŽÁKŮ V HV Z POHLEDU UČITELŮ

Tato část dotazníku zkoumá vlastní přístup učitelů v hodinách hudební výchovy, výukové metody, které v praxi uplatňují, a prostředky pro motivaci žáků v předmětu. Sekce se skládá z osmi otázek, které se přesouvají od pojetí předmětu hudební výchovy až po vlastní naplnění učebního procesu.

První otázka zjišťuje názor učitelů na vnímání hudební výchovy jako odpočinkového předmětu. Odpovědi je možné označit na škále pomocí bodového ohodnocení 1–5, kdy *1 = Žáci považují předmět hudební výchova za velmi odpočinkový, 5 = Žáci považují předmět hudební výchova za náročný*. Body 1 a 5 jsou záměrně více rozvedeny, aby respondenti měli představu o určeném rozmezí.

Druhá otázka je zaměřena na preferovaný způsob výuky. Zde měli respondenti možnost výběru maximálně tří nejvíce využívaných metod ve svých hodinách hudební výchovy nebo možnost doplnění další odpovědi.

Třetí otázka se zabývá strategiemi a metodami výuky, které učitelé uplatňují pro povzbuzení žáků k zájmu o učivo. Respondenti opět měli možnost označit více odpovědí, nebo doplnit jiné. Čtvrtá otázka se váže k předchozí, jelikož zjišťuje faktory, které nejvíce ovlivňují motivaci žáků ve výuce. Zde měli učitelé na výběr z několika možností, z nichž

mohli vybrat maximálně čtyři nebo doplnit další odpověď. S dotazem ohledně aktivit souvisí také pátá otázka, která ověřuje vliv variability a interaktivity metod na motivaci žáků. Respondenti vybírali jednu z možností: *Pozitivní vliv – Spíše pozitivní vliv – Neutrální vliv – Spíše negativní vliv – Negativní vliv*.

Šestá otázka se zaměřuje na propojování učiva s vlastními zkušenostmi žáků, tedy do jaké míry se učitelé snaží tyto dva aspekty spojovat. Dotazovaní měli na výběr pouze jednu z možností: *Ano – Spíše ano – Spíše ne – Ne*.

Sedmá otázka se zabývá klimatem a prostředím třídy. Zkoumá, jaké prostředky učitelé volí pro udržování zdravého a motivačního klimatu třídy. Respondenti mohli opět označit maximálně čtyři pro ně nejvýznamnější odpovědi nebo doplnit jinou.

Poslední otázka této části dotazníku se týká motivace žáků prostřednictvím předání vlastního nadšení a zájmu o hudbu. Učitelé v této otázce určovali, jaký vliv má právě tento zvolený aspekt. Vybírali pouze jednu z možností: „*Pozitivní vliv, Spíše pozitivní vliv, Neutrální vliv, Spíše negativní vliv, Negativní vliv*”.

5.7.5 OTÁZKY TÝKAJÍCÍ SE VYUŽITÍ DIDAKTICKÝCH HER V HV Z POHLEDU ŽÁKŮ

Třetí část dotazníku pro žáky se zabývá měrou využití zajímavých a zábavných metod v hodinách hudební výchovy a zároveň zkoumá vlastní aktivitu žáků a jejich zapojování se do výuky. Tato sekce čítá z celého dotazníku nejvíce otázek, a to devět.

První otázka se zaměřuje na celkové prostředí třídy při hodinách hudební výchovy, tedy jak se žáci při výuce cítí. Na výběr měli jednu z uvedených možností: *Cítím se dobře a uvolněně – Cítím se nervózně a napjatě – V hodinách cítím strach – Při hodinách se nesoustředím a nedávám pozor – Hodiny mě nebaví*.

Další tři otázky se dotazují na vlastní aktivitu žáků v hodinách. Druhá otázka se zabývá tím, zda se žáci do výuky zapojují aktivně nebo naopak. Respondenti vybírali jednu z možností, a to *Ano (zapojuji se aktivně, jsem pozorný a nevyrušuji) – Spíše ano (zapojuji se aktivně, ale některé aktivity mě nebaví) – Spíše ne (většina aktivit mě nebaví, takže se spíše nezapojuji) – Ne (do hodiny se nezapojuji, pokud nemusím)*. Třetí otázka přímo navazuje na předchozí a zjišťuje, co ovlivňuje motivaci žáků a jejich aktivitu v hodinách. Na výběr je zde více možností, nebo lze doplnit jinou. Následující otázka se zaměřuje na to, do jakých výukových

aktivit se žáci nejraději zapojují. Je zde opět možnost výběru více odpovědí nebo doplnit další.

Posledních pět otázek je věnováno oblasti didaktických her a jejich využití ve výuce. První ze zmiňovaných otázek zjišťuje, jak často se didaktické hry v hodinách objevují. Žáci označovali požadovanou možnost na pětibodové škále: *1 = velice často, hry jsou součástí každé hodiny hudební výchovy, 2 = často, hry se objevují v hodinách výchovy pravidelně, 3 = nepravidelně, hry se objevují v hodinách hudební výchovy velmi málo (např. jednou za čtvrtletí), 4 = výjimečně, hry se v hodinách objevují pouze ve volnějším období (např. před prázdninami, pouze za odměnu atd.), 5 = neobjevují se, hry nejsou součástí hodin hudební výchovy.* Jednotlivé body jsou detailně rozepsány, aby pro žáky byla otázka i odpověď co nejvíce srozumitelná. Další otázka se již konkrétně dotazuje na to, jaké herní aktivity se ve výuce nejvíce objevují. Dotazovaní opět mohli vybrat více možností nebo doplnit jinou. Následující otázka zkoumá vliv didaktických her na žáky, tedy co tato metoda ve výuce přináší. Je zde možnost vybrat více odpovědí, které jsou pro dotazované důležité nebo také přidat jinou. Předposlední otázka celého dotazníku je zaměřena na vlastní prožitek her, tj. co je pro žáky při hraní her nejdůležitější. Respondenti vybírali pouze jednu odpověď. Závěrečná otázka, u které je na výběr pouze ze dvou možností, je doplňující a táže se, zda by žáci preferovali častější zapojení her do hodin hudební výchovy.

5.7.6 OTÁZKY TÝKAJÍCÍ SE VYUŽITÍ DIDAKTICKÝCH HER V HV Z POHLEDU UČITELŮ

Tato sekce se skládá z osmi otázek, které zjišťují, zda učitelé ve výuce využívají výukové metody jako jsou didaktické hry, a jaký zastávají názor ohledně vlivu této metody na motivaci žáků k zájmu o obor a učivo.

První otázka této části má obecnější charakter a zkoumá, jakými metodami učitelé motivují žáky k aktivní účasti ve výuce. Je zde možnost výběru více odpovědí, nebo doplnění jiné.

Druhá otázka se již zabývá didaktickými hrami a táže se, jak často pedagogové zapojují didaktické hry do učebního procesu. Respondenti mohli u této otázky vybrat jednu z možností, a to: *Vždy, v každé hodině – Často, minimálně jednou za měsíc – Občas, zhruba dvakrát za pololetí – Zřídka, výjimečně nebo pouze za odměnu – Nikdy.* Jednotlivé odpovědi jsou detailněji rozepsány pro lepší srozumitelnost.

Třetí otázka je zaměřena na konkrétní druhy didaktických her, které učitelé ve výuce preferují. Je zde možnost vybrat více odpovědí nebo doplnit jinou.

Čtvrtá otázka zasahuje více do hloubky zkoumané oblasti a zjišťuje, jaká pozitiva dle učitelů didaktické hry do výuky přináší. Zde respondenti mohli označit více odpovědí, které považují za důležité.

Pátá otázka ověřuje zpětnou vazbu, tj. jakým způsobem žáci hry přijímají a jak často je tato reakce pozitivní. Učitelé vybírali pouze jednu z možností: *Vždy – Často – Občas – Zřídka – Nikdy*. Šestá otázka také souvisí se zpětnou vazbou, v tomto případě s možnými potížemi, které se objevují při realizaci her. Je zde možnost vybrat více odpovědí nebo doplnit další.

Předposlední otázka se zabývá kritérii, se kterými pedagogové pracují při tvorbě nebo výběru didaktických her. Je zde možnost vybrat maximálně tři nejdůležitější aspekty.

Poslední otázka se zaměřuje na vlastní názor učitelů ohledně didaktických her a jejich vlivu na motivaci žáků. Učitelé u této otázky mohli vybrat pouze jednu z odpovědí: *Velmi pozitivně – Spíše pozitivně – Neutrálně – Spíše negativně – Negativně*.

5.8 ZPRACOVÁNÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

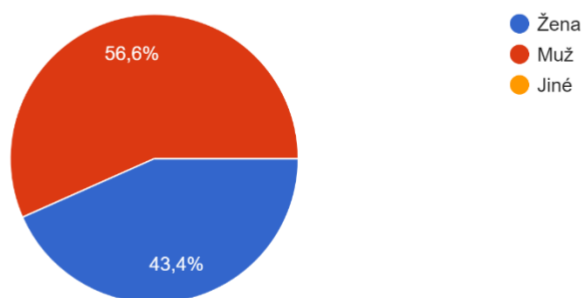
Tato kapitola diplomové práce zobrazuje veškeré výsledky šetření a jejich detailní popis. Nejprve se zaměřím na zpracování odpovědí dotazníku pro žáky. Výzkumu se zúčastnilo celkem 143 žáků prvního i druhého stupně Sportovní soukromé školy v Litvínově. U otevřených otázek budu kvůli velkému počtu respondentů uvádět pouze část odpovědí z dotazníků, a to v citované podobě, včetně gramatických chyb. Uzavřené otázky jsou zobrazeny pomocí grafů z důvodu lepší přehlednosti.

Druhou část věnuji rozboru dotazníku pro učitele. V této oblasti bylo ochotných vyplnit online formulář 21 respondentů. Uzavřené otázky jsou zobrazeny stejně jako u vyhodnocení odpovědí žáků.

5.8.1 ODPOVĚDI ŽÁKŮ

Graf 1 – Gender žáků

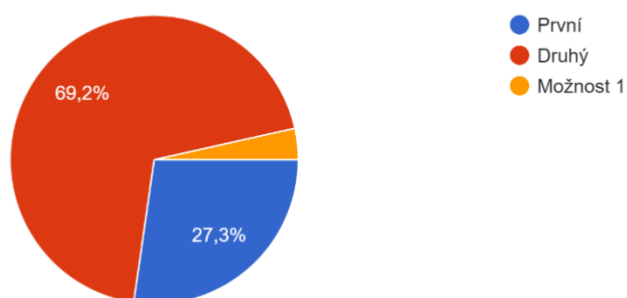
Pohlaví
143 odpovědí



Graf byl vyplněn převážně žáky mužského pohlaví. Tento výsledek byl očekávaný, jelikož respondenti navštěvují Sportovní soukromou základní školu v Litvínově, kde je ve většině ročníků větší zastoupení chlapců než dívek, konkrétně tedy 81 neboli 56,6 % mužů a 62 tedy 43,4 % žen.

Graf 2 – Stupeň ZŠ

Stupeň ZŠ
143 odpovědí



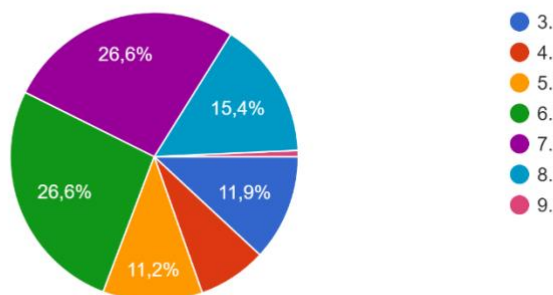
Dotazník byl z větší části vyplněn žáky *druhého stupně ZŠ*, celkově 69,2 %. *První stupeň* doplňuje celkový počet dalšími 30,8 %.¹¹⁶ Druhý stupeň tedy ve výzkumu zastupuje 99 žáků, první stupeň pak 44 respondentů.

Graf 3 – Ročník

¹¹⁶ Možnost 1 = První stupeň, jedná se o chybu v zápisu.

Ročník (třída)

143 odpovědí



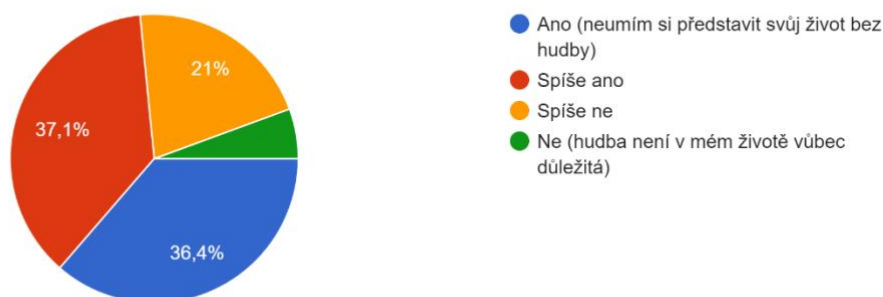
Tento graf navazuje na předchozí a můžeme zde sledovat konkrétní rozložení jednotlivých tříd prvního a druhého stupně. Na předních místech v početnosti respondentů se nachází 6. a 7. ročník, oba po 26,6 %. Druhý stupeň je zde doplněn ještě o 8. ročník a jednoho respondenta z 9. ročníku, které dohromady čítají 16,1 %.

První stupeň je zde zastoupen v počtech 11,9 % 3. ročník, 11,2 % 5. ročník a 7,7 % 4. ročník.

Graf 4 – Důležitost hudby v životě žáků

Je hudba ve vašem životě důležitá?

143 odpovědí

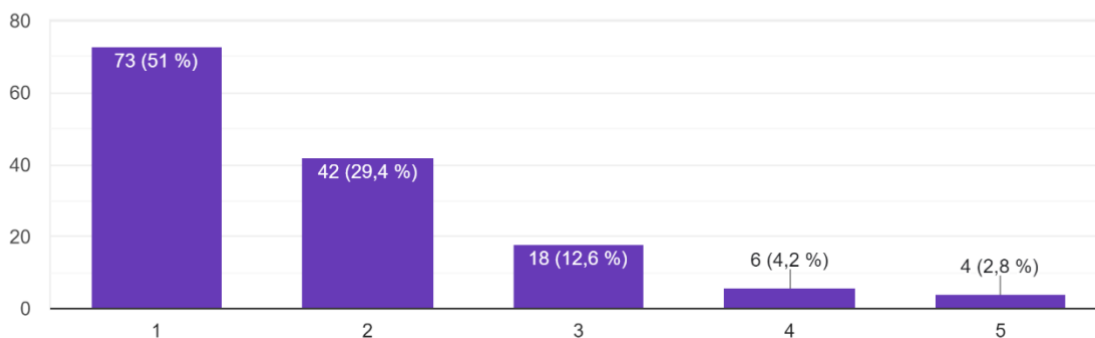


V této otázce žáci odpovídali na otázku, zda je hudba důležitou součástí života každého z nich. Vybírali pouze jednu z možností, které jsou uvedeny v grafu. Jak můžeme sledovat přední příčky zastávají pozitivní odpovědi, tedy *ano* (36,4 %) a *spíše ano* (37,1 %). Negativní odpovědi jako *ne* a *spíše ne*, jsou zde v menším zastoupení (5,6 %, 21 %). U této otázky byl výsledek poměrně předvídatelný, jelikož hudba doprovází život většiny lidí a je jeho důležitou součástí. I přesto pro více než čtvrtinu respondentů (26,6 %) hudba spíše není nebo vůbec není důležitá pro život, což je poměrně velké číslo.

Graf 5 – Četnost setkávání se s hudbou mimo školu

Jak často se setkáváte s hudbou mimo školu?

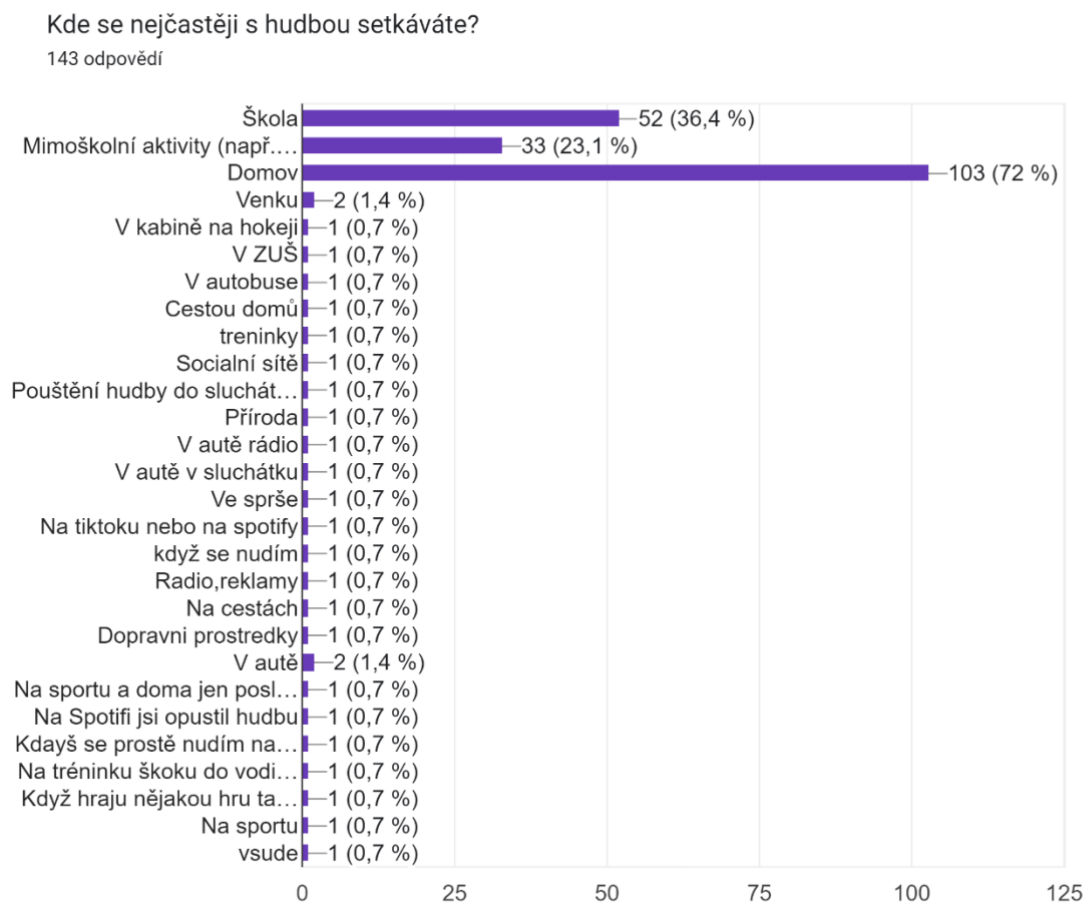
143 odpovědí



Tento sloupcový diagram vyhodnocuje otázku, která zkoumá, jak často se žáci setkávají s hudbou mimo školu. Žáci zde odpovídali pomocí bodové škály, kdy 1 = *Každý den, s hudbou se setkávám každý den* – 2 = *Často, s hudbou se setkávám minimálně jednou týdně* – 3 = *Občas, s hudbou se setkávám příležitostně (např. jednou za měsíc)* – 4 = *Výjimečně, s hudbou se kromě školního prostředí skoro vůbec nesetkávám (např. jednou za pár měsíců)* – 5 = *Nikdy, hudba se v mém životě vůbec neobjevuje*.

Z grafu tedy můžeme vyčíst, že má sestupnou tendenci. Nejvíce je zde zastoupena odpověď 1, kdy se 51 % žáků setkává s hudbou *každý den*. Tato odpověď zásadně přesahuje všechny ostatní odpovědi. Druhou nejvíce volenou odpovědí je možnost 2 neboli 29,4 % žáků se setkává s hudbou *minimálně jednou týdně*. V nízkých polohách se nachází odpověď číslo 4 s pouze 4,2 %, kdy se žáci s hudbou kromě školního prostředí *skoro vůbec nesetkají* a s nejmenším procentuálním zastoupením se objevuje odpověď 5, tj. v životě 2,8 % žáků se hudba *vůbec neobjevuje*.

Graf 6 – Místo setkávání se s hudbou mimo školu

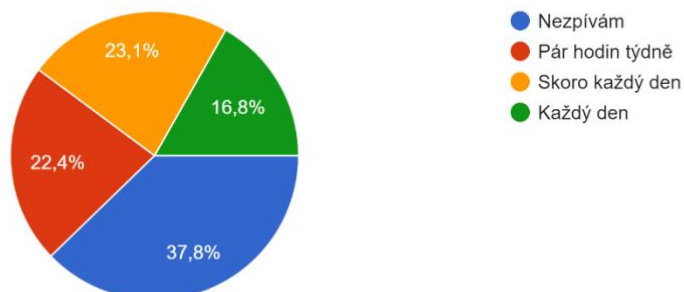


Tento graf shrnuje odpovědi na otázku, kde se žáci nejčastěji s hudbou setkávají. Žáci měli možnost vybrat více možností nebo doplnit jinou. Naprosté vedení můžeme sledovat u odpovědi *domov*, celkem 72 % žáků se nejčastěji s hudbou setkává v domácím prostředí. Jako druhou nejčastější možnost žáci volili *školu* (36,4 %) a 23,1 % žáků volilo *mimoškolní aktivity* jako je například sport nebo docházka do základní umělecké školy.

Pokud se zaměříme na odpovědi, které žáci mohli sami doplnit, některé z nich bychom také mohli zařadit do mimoškolních aktivit (např. *v kabině na hokeji*, *v ZUŠ*, *treninky* atd.), což zvyšuje procentuální zastoupení této možnosti. Také se zde velmi často objevuje odpověď, kterou bychom mohli zařadit do oblasti cestování (např. *v autobuse*, *cestou domů*, *v autě rádio*, *na cestách* atd.)

Graf 7 – Četnost zpěvu mimo školu

Jak často během týdne zpíváte mimo školu?
143 odpovědí

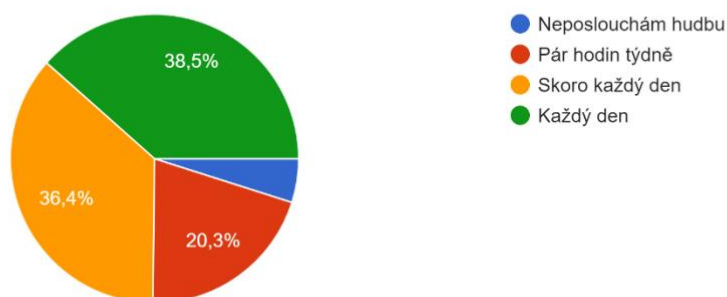


Vyhodnocení otázky zjišťující, jak často během týdne žáci zpívají je značně rozmanité. Rozdílnost v procentuálním zastoupení není u jednotlivých odpovědí nijak zásadní. Nejvíce odpovědí však čítá odpověď *nezpívám* (37,8 %). Společně s odpovědí *pár hodin týdně*, tak tvoří většinu (60,2 %). Z grafu tedy můžeme vyčíst, že žáci se mimo školu zpěvu spíše nevěnují.

Žáci, kteří zpívají *každý den* nebo *skoro každý den* dohromady tvoří 39,9 % výsledku.

Graf 8 – Četnost poslechu hudby mimo školu

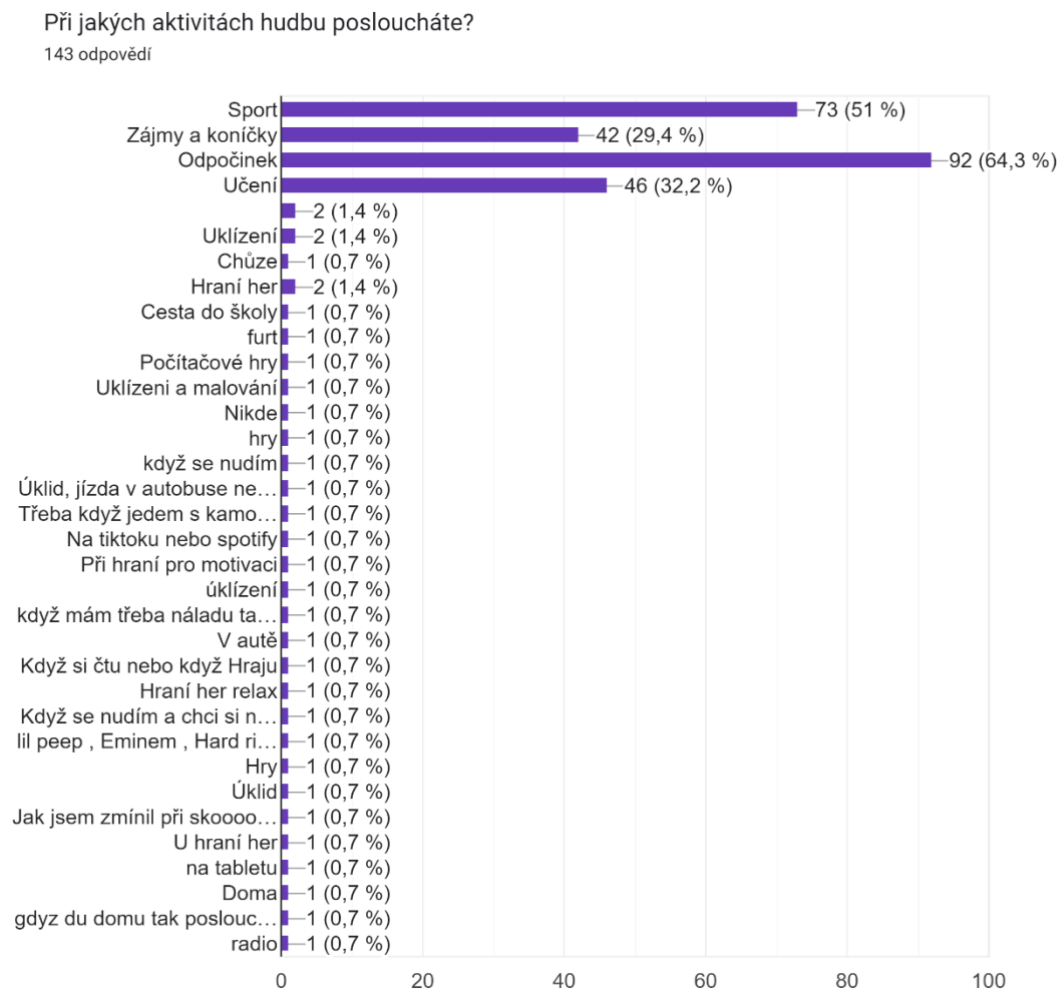
Jak často během týdne posloucháte hudbu?
143 odpovědí



Jinak je tomu u otázky zkoumající, jak často během týdne žáci poslouchají hudbu. Zde jsou ve větším zastoupení spíše pozitivní odpovědi ve prospěch poslechu, a to se značnou převahou. Skoro celé tři čtvrtiny respondentů (přesně 74,9 %) poslouchá hudbu *každý den*

nebo *skoro každý den*. 20,3 % žáků označilo, že poslouchají hudbu *pár hodin týdně* a necelých 5 % žáků *neposlouchá hudbu* (4,9 %).

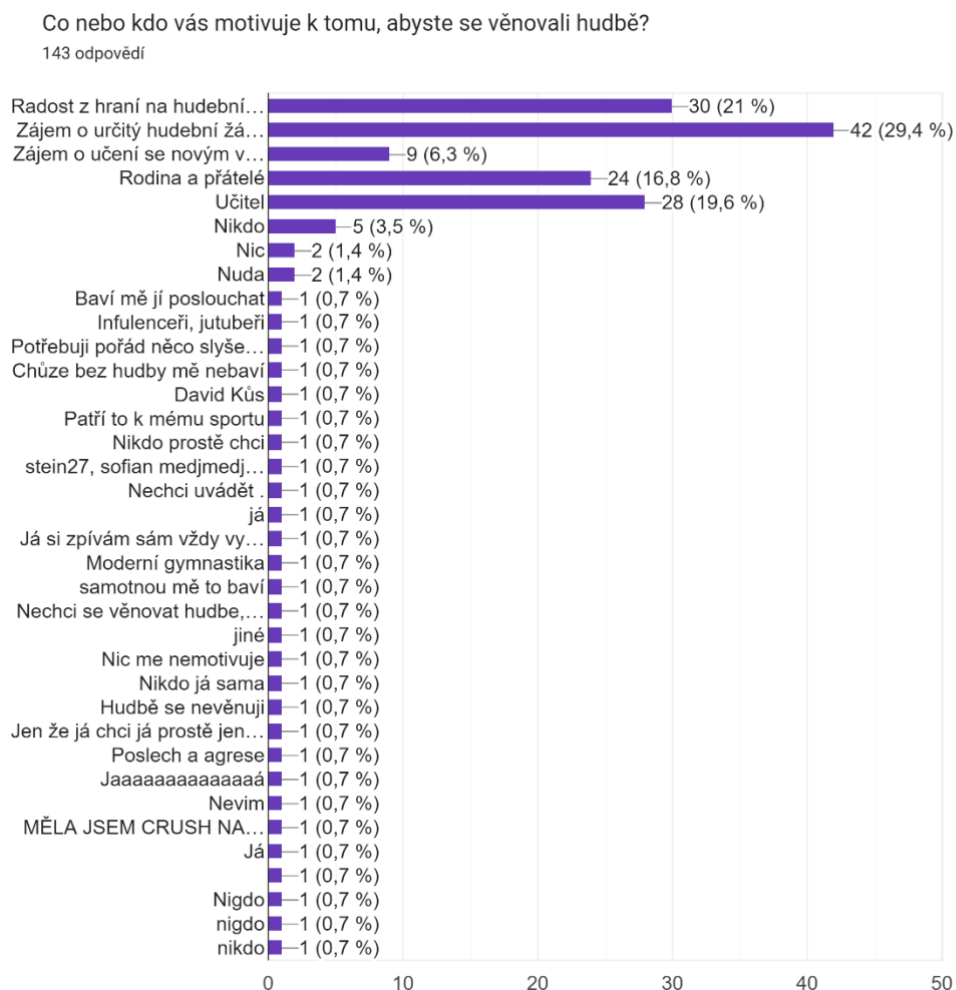
Graf 9 – Aktivity spojené s poslechem hudby



Tento graf se váže také k předchozí otázce, kterou více rozvádí. Jsou zde uvedeny možnosti, které souvisí s otázkou, při jakých aktivitách žáci hudbu poslouchají. Nejvíce je zde zastoupena možnost *odpočinku* (64,3 %), žáci tedy volí poslech nejčastěji při relaxu a odpočinku. Druhou nejvíce volenou odpovědí je *sport* (51 %). Další dvě odpovědi jsou zastoupeny v podobném procentuálním rozložení. 32,2 % žáků poslouchá hudbu při *učení* a 29,4 % žáků obohacuje poslechem své *zájmy a koníčky*. Odpovědi, které mohli žáci doplnit, jsou podobné jako v grafu 6, opět se jedná o cestování. Často se zde také objevuje možnost hraní her.

Výsledek u této otázky opět není nijak překvapující, většina lidí volí poslech hudby pro své vlastní uvolnění, odpočinek a relax. Podle charakteru hudby je tak možné navodit jak klid a soustředění, tak například povzbuzení, které je důležité při sportu, který žáci vyhodnotili jako druhou nejčastější odpověď.

Graf 10 – Vliv okolí na motivaci žáků k hudbě



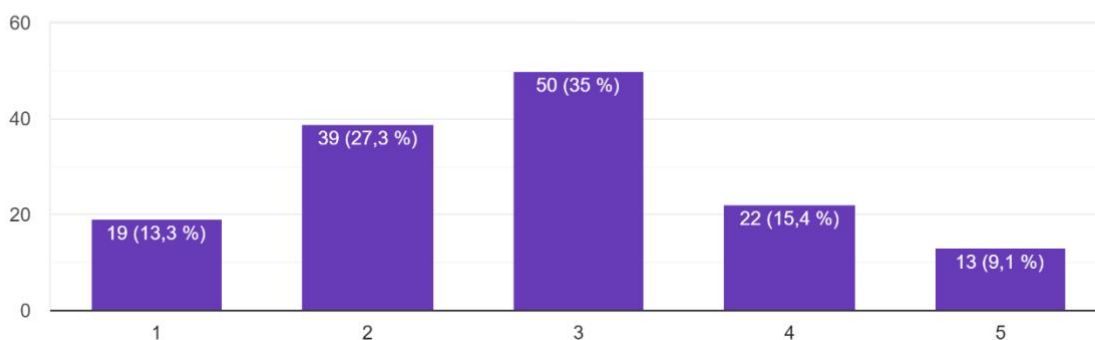
Další graf znázorňuje odpovědi na otázku, kdo nebo co motivuje žáky k zájmu o hudbu. V největším zastoupení se zde objevuje odpověď *zájem o určitý hudební žánr (rock, pop, rap atd.)* (29,4 %). Jako další žáci nejčastěji označovali v sestupném pořadí odpovědi *radost z hraní na hudební nástroj nebo zpívání* (21 %), *učitel* (19,6 %) a *rodina a přátelé* (16,8 %). Pouze 6,3 % žáků označilo možnost *zájem o učení se novým věcem*. Nejčastěji žáci ve vlastních odpovědích uváděli, že je nemotivuje nikdo.

Zde je patrné to, co jsme již zjistili z předchozích výsledků, žáci velmi často poslouchají hudbu, proto není nikterak překvapující, že hlavním motivátorem v zájmu o hudbu jsou právě oblíbené hudební žánry a styly. Překvapující však je, že žáky více k hudbě motivuje učitel než rodina a přátelé. Předpokládala jsem, že zastoupení odpovědí u druhé zmiňované možnosti bude větší, jelikož vliv přátel a rodiny je obecně běžnější.

Graf 11 – Obliba HV

Jak moc oblíbená je pro vás hudební výchova?

143 odpovědí



Sloupcový diagram zobrazuje oblibu předmětu hudební výchova. Žáci zde volili možnost na bodové škále: 1 = *Velmi oblíbená, předmět mám velice rád/a a baví mě*, 2 = *Spíše oblíbená, předmět patří mezi mé oblíbené předměty*, 3 = *Neurčitý, předmět není ani oblíbený, ani neoblíbený*, 4 = *Spíše neoblíbená, předmět nepatří mezi mé oblíbené předměty*, 5 = *Neoblíbená, předmět nemám rád/a vůbec a nebaví mě*.

Z grafu můžeme vysledovat, že křivka je pravidelně rozložena s tím, že největší zastoupení má odpověď 3, tj. předmět pro žáky není *ani oblíbený, ani neoblíbený* (35 %). Čísla celkově více přispívají levé části grafu, tedy hudební výchova je *velmi oblíbená* a *spíše oblíbená*. Oproti neoblíbě a spíše neoblíbě je zde rozdíl 16,1 %, jelikož levá strana grafu má celkem 40,6% zastoupení, pravá strana oproti tomu čítá 24,5 %.

Žáci tento výběr v následující otevřené otázce více rozvedli a formulovali důvody obliby nebo neobliby předmětu.

„Mám jí rád protože se při ní odpočínám“

„oblíbená nepřemýšlím tolik, neoblíbená nebaví mě zpívat“

„Nebaví mě aktivity“

„Oblíbená je pro mě protože je to takový zábavný druh odpočinku, a baví mě zpívat a hrát na hudební nástroje“

„Není to pro mě důležité“

„Jen mě to nebaví a docela nerada zpívá a hraju na nástroje před někým jiným (stačí aby byl se mnou v místnosti)“

„Mám rada hudbu od malička neumím si vysvětlit co bych dělala kdyby nebyla hudba“

„Někdy jsou zábavné hodiny ale někdy ne“

„Je to k ničemu“

„Není pro mě oblíbená protože mě nebaví hudební žánr který se ve škole vyskytuje“

„Není pro mě moc oblíbená ,protože mě nebaví.“

„Pro mě je neutrální protože hudbu neposlouchám ale je to odpočinková hodina.“

„Hudební výchova není něco na co bych se těšila ale ani my to nevadí“

„Moc mě hudební výchova ve škole nebaví,baví jen když mám na ni náladu.Spíše ji mám radši doma.Mám totiž ráda hodně zpívání a anglické písničky které jsou hit.“

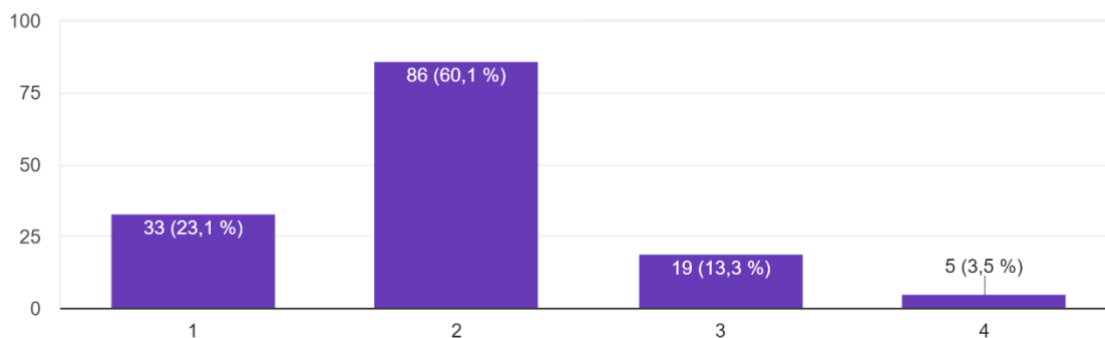
„Oblíbená mám rada hudbu a baví me to“

Názory žáků jsou značně rozporuplné. Některé žáky hudební výchova baví a patří mezi jejich oblíbené předměty, někteří žáci by preferovali jiný přístup zejména v oblasti zpěvu (např. modernější repertoár). Nejvíce zastoupená odpověď, která nestaví předmět ani do oblíbené, ani do neoblíbené pozice, zde má vysvětlení, které souvisí také s následující otázkou. Žáci považují hudební výchovu za odpočinkový, nenáročný předmět, který neshledávají důležitým.

Graf 12 – Náročnost předmětu HV

Považujete předmět hudební výchova za odpočinkový předmět?

143 odpovědí

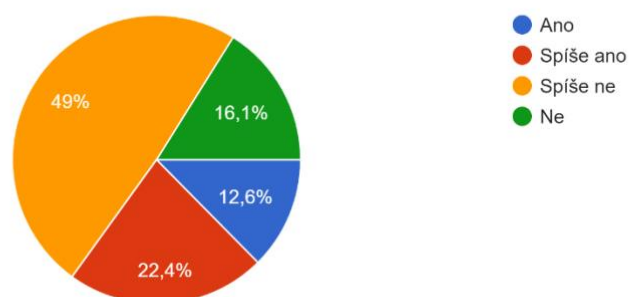


Tento graf tedy zcela potvrzuje to, co již bylo předloženo v předchozí otázce. Žáci v této otázce označovali, zda považují hudební výchovu za odpočinkový předmět v porovnání například s matematikou nebo českým jazykem z hlediska množství učiva, náročných testů, soustředění atd. Svě odpovědi zaznamenávali do čtyřbodové škály: 1 = *Velice odpočinkový předmět*, 2 = *Spíše odpočinkový předmět*, 4 = *Spíše náročný předmět*, 5 = *Náročný předmět*. Z grafu tedy můžeme vyčíst, že odpověď číslo 1 a 2 jsou v naprosté převaze. Žáci pokládají předmět za *spíše odpočinkový* (60,1 %) a *velice odpočinkový* (23,1 %). Tento výsledek není nikterak překvapující, žáci považují hudební výchovu za předmět, kde si mohou odpočinout od náročného učiva.

Graf 13 – Důležitost HV

Je pro vás předmět hudební výchova důležitý?

143 odpovědí



Vzhledem k tomu, že většina žáků považuje hudební výchovu za odpočinkový předmět, míra důležitosti tohoto předmětu se pohybuje v nízkých číslech, čemuž také odpovídá tento

graf. Celých 65,1 % respondentů má takový názor, že hudební výchova *spíše není* (49 %) a *není* (16,1 %) důležitým předmětem. Pro 22,4 % žáků je tento předmět *spíše důležitý* a pouze pro 12,6 % žáků je *důležitý*.

Žáci odůvodnili svoje odpovědi v následující otevřené otázce. Některé odpovědi zde přímo cituji.

„Je pro me dulezita abych měla radost a uměla zpívat a naučila jsem se něco“

„Je pro mě důležitý, protože chci mít hudební sluch a chci se naučit zpívat.“

„Je to důležité pro odpočinek a pro zábavu“

„Je pro mně důležitá hudební výchova protože mně motivuje a pak si jí někdy zaspívám“

„Hudební výchova je důležitá protože se naučíte něco nového.“

„podle me protože se naučíme nové věci“

„je pro mě důležitá protože jsem se naučila na hudební nástroje“

„jsou důležitější předměty než je hudebka ale je zábavná“

„V životě to není tolik potřebné ale pokud bych byl někdo kdo zpívá atd tak bych to možná potřeboval“

„Nebudu to potřebovat“

„Nepřijde mi důležitý protože ne každý má rád hudbu a ne každý se chce stát např. Zpěvákem nebo zpěvačkou a mělo by to být že když někdo nemá zájem tak ať se nemusí zúčastnit hudební výchovy“

„protože se s tím v životě moc nesetkám“

„Nedá mi toho moc do budoucna...“

„Přijde mi že to pro život není moc důležité“

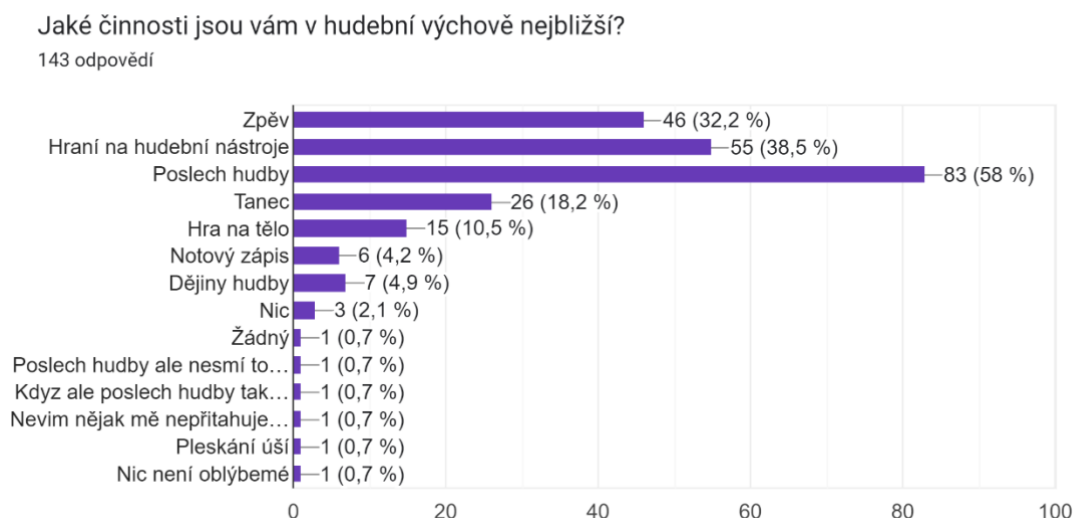
„Myslím si že hudbu nebudu potřebovat v životě“

„Není pro mě moc důležitý jelikož neplánuju v budoucnosti pracovat s hudbou“

Z odpovědí žáků jednoznačně vyplývá, že žáci nevidí důležitost v hudební výchově zejména z hlediska využitelnosti do budoucna. Pokud se nevěnují a nebudou věnovat hudbě ve svém

životě, nemá pro ně smysl ani výuka hudební výchovy. Žáci, kteří mají zájem o hudbu naopak shledávají předmět jako důležitý. Objevuje se tu také několik odpovědí žáků, kteří mají zájem učit se něco nového a důležitost vidí například v tom, že hodiny hudební výchovy jsou zábavné.

Graf 14 – Obliba hudebních činností

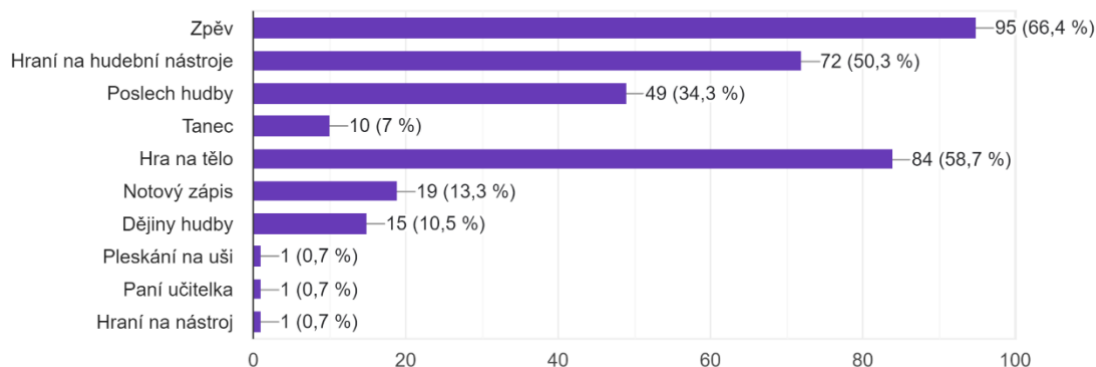


Z hlediska nejoblíbenějších činností žáků v hudební výchově se podle grafu jednotlivé aktivity umístily takto: s naprostou převahou přední příčku zaujímá *poslech hudby* (58 %), následuje *hra na hudební nástroje* (38,5 %), za níž se těsně umísťuje *zpěv* (32,2 %). *Tanec* i *hra na tělo* mají procentuální zastoupení pod 20 %. *Notový zápis* a *dějiny hudby* již jen necelých 5 % a tedy nepatří mezi činnosti, které by žákům byly nejbližší, dle mého názoru je to právě ta část hudební výchovy, kterou žáci považují za nezáživnou a nedůležitou.

Graf 15 – Četnost hudebních činností ve výuce

Které z uvedených činností se v hudební výchově nejčastěji objevují?

143 odpovědí



Z grafu uvádějícím činnosti, které se v hudební výchově nejčastěji objevují vyplývá, že žáci nejčastěji volili odpověď *zpěv* (66,4 %). Dále se nejčastěji v hodinách objevuje *hra na tělo* (58,7 %) nebo také *hraní na hudební nástroje* (50,3 %). Zajímavý poznatek je, že hra na tělo je po zpěvu druhou nejčastější aktivitou v hodinách hudební výchovy, avšak v předchozím grafu se hra na tělo umístila na pátém místě z hlediska oblíbenosti. *Tanec* je také jedna z činností, které se v hudební výchově neobjevují frekventovaně, dokonce nejméně často ze všech uvedených činností.

V další otevřené otázce měli žáci možnost formulovat vlastní návrh na změnu nebo vylepšení hudební výchovy. Některé odpovědi zde budu přímo citovat.

„Když třeba někdo zpívat nechce nemusí“

„Více poslouchat hudbu“

„Zpívat známé písničky“

„Jít s dobou a nedělat tak staré věci myslím tím hudbu“

„Více činnosti s nástroji a méně dějepisu“

„Chtěl bych aby jsme více hrály na hudební nástroje např. Ukulele bubny atd“

„Více tancovat a zpívat“

„Ano nějaké hry nebo tancování“

„Více kvízů“

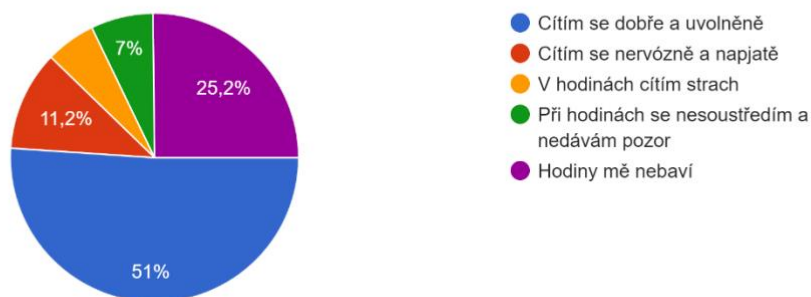
„Dala bych více skupinových prací“

Většina odpovědí žáků zněla tak, že na hudební výchově nechtějí nic měnit, vybrala jsem tedy pouze některé z odpovědí, které nějaký návrh na změnu přináší. Odpovědi se týkají činností, které se v hodinách objevují nadměru nebo se naopak skoro neobjevují. Tyto rozdíly spočívají také v konkrétních ročnících a aktuálním učivu, které hodiny naplňuje. Ve vyšších ročnících jsou to právě dějiny hudby v nižších ročnících hra na tělo. Objevují se zde také poznámky k vybranému repertoáru písní, u něhož žáci požadují modernizaci.

Graf 16 – Pocity žáků během výuky předmětu HV

Jak se cítíte během většiny hodin hudební výchovy?

143 odpovědí



Graf znázorňuje odpovědi týkající se vlastního pocitu žáků v průběhu hodin hudební výchovy. Polovina dotazovaných se *cítí dobře a uvolněně*. Celá čtvrtina respondentů však uvedla, že je hodina hudební výchovy *nebaví*. Zbytek žáků se *cítí nervózně a napjatě*, *nesoustředěně* nebo dokonce *pocituje strach*. To může být dáno například trémou před ostatními spolužáky či introvertní povahou, která znesnadňuje projev před publikem atd.

Graf 17 – Aktivita žáků v hodinách HV

Zapojujete se aktivně do hodin hudební výchovy?

143 odpovědí

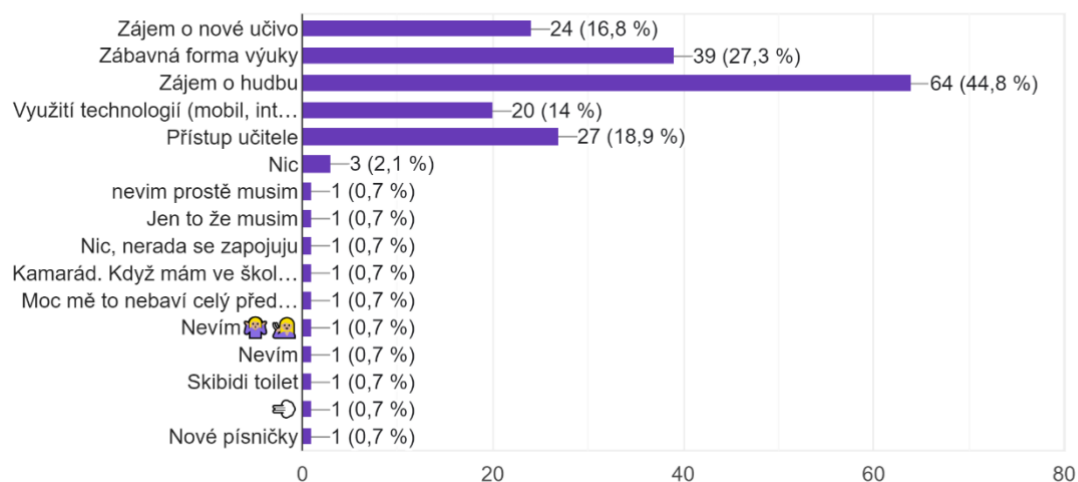


I přesto, že z předchozích grafů vyplynul značný nezáměr ze strany žáků, kdy velké procento respondentů nepovažuje předmět za důležitý, tento graf nasvědčuje tomu, že se žáci do výuky aktivně zapojují. Nejčastější odpovědí je *spíše ano*, tedy *žáci se do výuky zapojují aktivně, ale některé aktivity je nebaví*, to také vyplynulo z předchozího grafu, kdy 25 % žáků uvedlo, že je hudební výchova nebaví. Do výuky se zapojuje tedy 83,2 % žáků. Zbýlé žáky většina aktivit *nebaví, takže se spíše nezapojují*, nebo se do hodiny *nezapojují, pokud nemusí*.

Graf 18 – Faktory ovlivňující aktivitu žáků ve výuce

Co ovlivňuje vaši aktivitu v hodinách hudební výchovy?

143 odpovědí



Tento graf navazuje na graf předchozí, jelikož znázorňuje konkrétní faktory, které ovlivňují aktivitu žáků. Nejčastěji volenou možností zde je *zájem o hudbu* (44,8 %). Hned na druhém místě se umístila *zábavná forma výuky* (27,3 %). Následují odpovědi s podobným procentuálním zastoupením, a to *přístup učitele* (18,9 %) a *zájem o nové učivo* (16,8 %). Až na posledním místě z uvedených možností lze shledat *využití technologií* (14 %).

Z grafu tedy vyplývá, že největší motivaci přináší vlastní zájem žáků o hudbu a vhodně zvolená forma výuky. Využití technologií je zde v menším zastoupení nejspíše z důvodu sporadické práce s moderní technikou.

Graf 19 – Obliba jednotlivých aktivit v HV

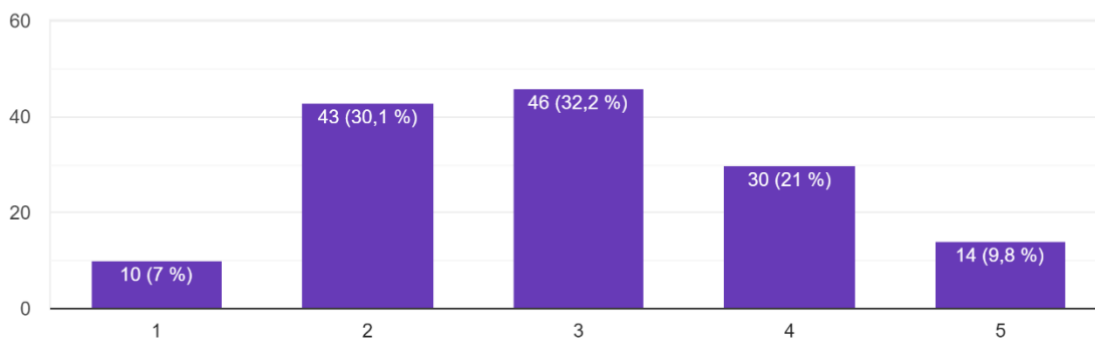


Tento graf vyhodnocuje otázku, která se zaměřuje na konkrétní typy aktivit a jejich oblibu. Žáci se nejraději zapojují do *skupinových prací* (47,6 %), *herních* (42 %) a *pohybových aktivit* (24,5 %). Tento výsledek svědčí o tom, že žáci vyhledávají zajímavé a aktivní metody. Dále se také raději zapojují do *aktivit využívajících technologie* (16,1 %) a *samostatné činnosti* (12,6 %) než do *aktivit zaměřených na soustředěnost a vědomostních aktivit*.

Graf 20 – Četnost využití didaktických her v hodinách HV z pohledu žáků

Jak často jsou v hodinách hudební výchovy využity hry?

143 odpovědí



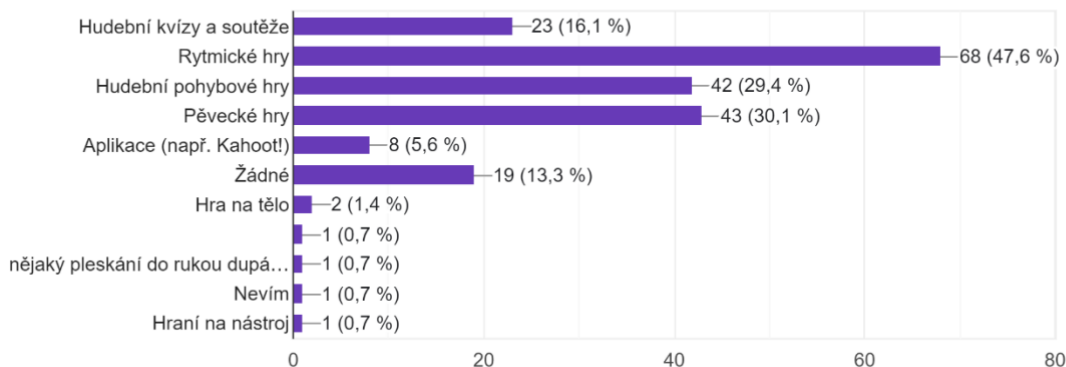
Žáci v této otázce označovali odpovědi prostřednictvím pětibodové škály, kdy 1 = *velice často*, hry jsou součástí každé hodiny hudební výchovy, 2 = *často*, hry se objevují v hodinách výchovy pravidelně, 3 = *nepravidelně*, hry se objevují v hodinách hudební výchovy velmi málo (např. jednou za čtvrtletí), 4 = *výjimečně*, hry se v hodinách objevují pouze ve volnějším období (např. před prázdninami, pouze za odměnu atd.), 5 = *neobjevují se*, hry nejsou součástí hodin hudební výchovy.

Největší zastoupení má odpověď 3, *nepravidelně*. Nejvíce žáků uvedlo, že hry se objevují v hodinách hudební výchovy velmi málo. Z grafu však lze vyčíst, že má levostrannou tendenci, což znamená, že hry se v hodinách hudební výchovy vyskytují poměrně často (37,1 %). Značně zastoupena je však také možnost 4, *výjimečně*, která poukazuje na fakt, že hry se ve výuce objevují pouze ve volnějším období. Rozdílnost odpovědí opět může být dána rozdílným přístupem a obsahem učiva v jednotlivých třídách.

Graf 21 – Nejčastější formy didaktických her

Jaké herní aktivity se v hudební výchově nejvíce objevují?

143 odpovědí

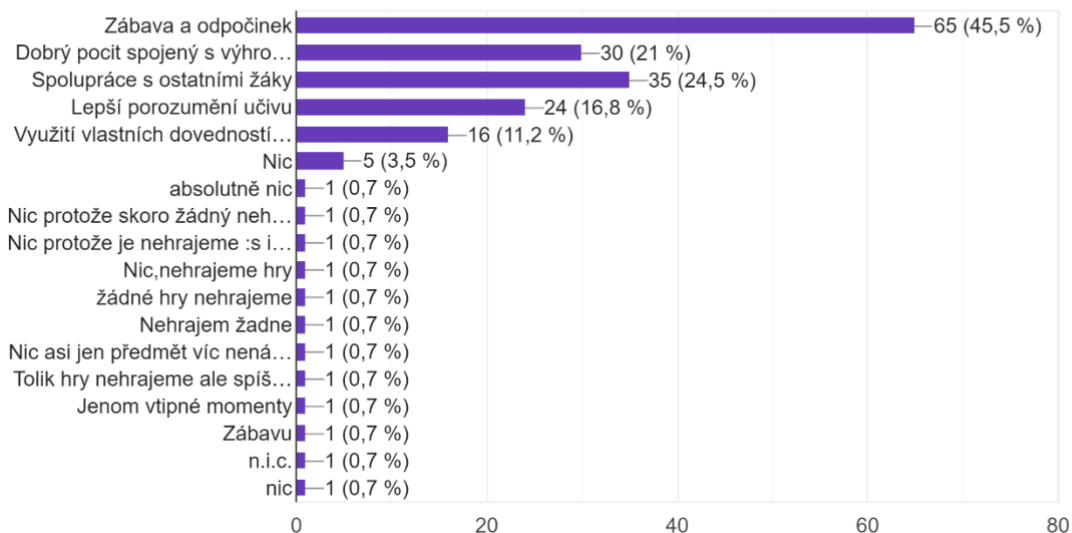


Tento graf předkládá vyhodnocení otázky, která se zaměřuje na konkrétní herní aktivity, které se ve výuce objevují. Žáci nejčastěji označili možnost *rytmické hry* (47,6 %). Dále se ve výuce nejčastěji uplatňují *pěvecké a hudebně pohybové hry*, které mají podobné zastoupení cca 30 %. *Hudební kvízy a soutěže* se pohybuji už jen kolem 16 % a *využití aplikací* čítá jen 5,6 %. Překvapující však je, že 13,3 % respondentů označilo možnost *žádné*, což znamená, že ve výuce nejsou využívány didaktické hry. Může to být dáno opět charakterem učiva, nebo si žáci neuvědomují, že se jedná o hru. Didaktické hry v hudební výchově mají velice tenkou hranici s ostatními metodami.

Graf 22 – Přínos didaktických her v HV z pohledu žáků

Co vám hry ve výuce přináší?

143 odpovědí

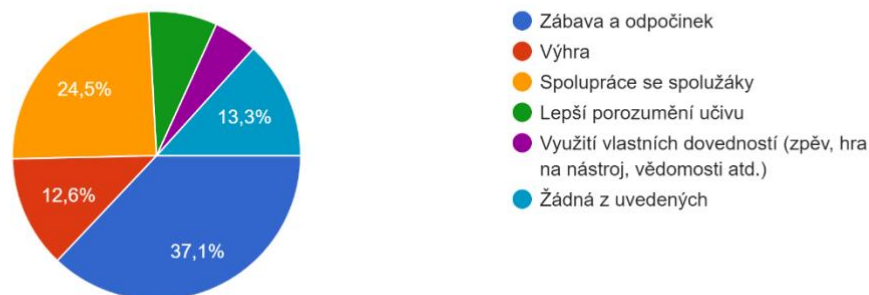


Z grafu vyplývá, že největší přínos didaktických her žáci shledávají v *zábavě a odpočinku*. Tato odpověď naprosto převažuje všechny ostatní možnosti. (45,5 %). Kromě zábavné stránky her je to také *spolupráce s ostatními žáky* (24,5 %) a *dobrý pocit spojený s výhrou* (21 %), který žáci považují za pozitivní. Ze všech uvedených možností se nejhůře umístila možnost *využití vlastních dovedností*, která stojí v těsném závěsu za odpovědí *lepší porozumění učivu*. Odpovědi, které žáci měli možnost doplnit potvrzují informaci z předchozího grafu, tedy nevyužití metody didaktických her ve výuce.

Graf 23 – Důležité aspekty didaktických her z pohledu žáků

Co je pro vás při hraní her nejdůležitější?

143 odpovědí

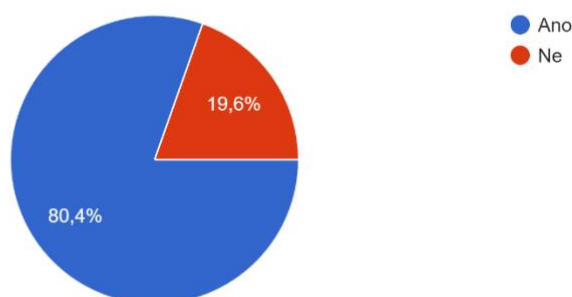


Tento graf zobrazuje důležitost jednotlivých aspektů herních činností. Odpovědi souvisí s předchozí otázkou, tedy i procentuální rozložení je podobné, jelikož respondenti odpovídali stejně. Nejvíce je tu opět zastoupena *zábava a odpočinek* (37,1 %), následuje *spolupráce se spolužáky* (24,5 %). Třetím nejdůležitějším aspektem je pro žáky *výhra* (12,6 %). 13,3 % respondentů zvolilo možnost *žádná z uvedených*. Jsou to ti samí žáci, kteří uvedli, že se v hodinách hudební výchovy hry neobjevují.

Graf 24 – Názor žáků na častější zapojení didaktických her do hodin HV

Chtěli byste do hodin hudební výchovy zapojit více her?

143 odpovědí

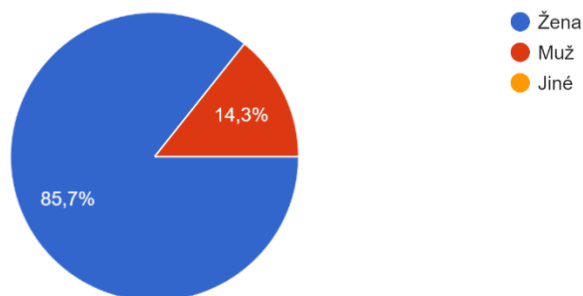


Z posledního grafu lze vyčíst odpověď na otázku, zda by si žáci přáli zapojit do hodin hudební výchovy více her. 80,4 % žáků označilo možnost *ano* a 19,6 % žáků vybralo možnost *ne*. Většina žáků by si tedy přála, aby se ve výuce objevovalo více herních činností. Zápornou odpověď si můžeme vyložit buď tak, že her je v hodinách využito dost, nebo se jedná o odpovědi žáků, kterým tato metoda není blízká.

5.8.2 ODPOVĚDI UČITELŮ

Graf 25 – Gender vyučujících

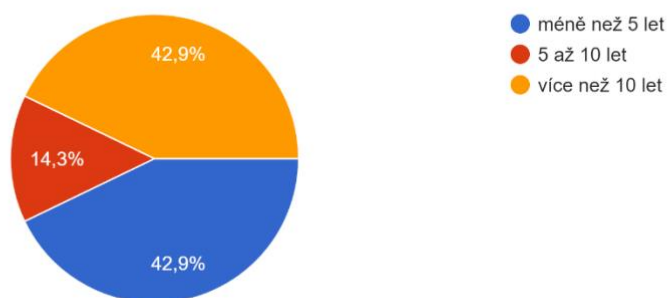
Pohlaví
21 odpovědí



Dotazník vyplnilo celkem 21 učitelů, z nichž bylo 85,7 % ženského a 14,3 % mužského pohlaví. I přes malý vzorek respondentů je patrné, že pedagogickou profesi s aprobací hudební výchovy vykonávají převážně ženy.

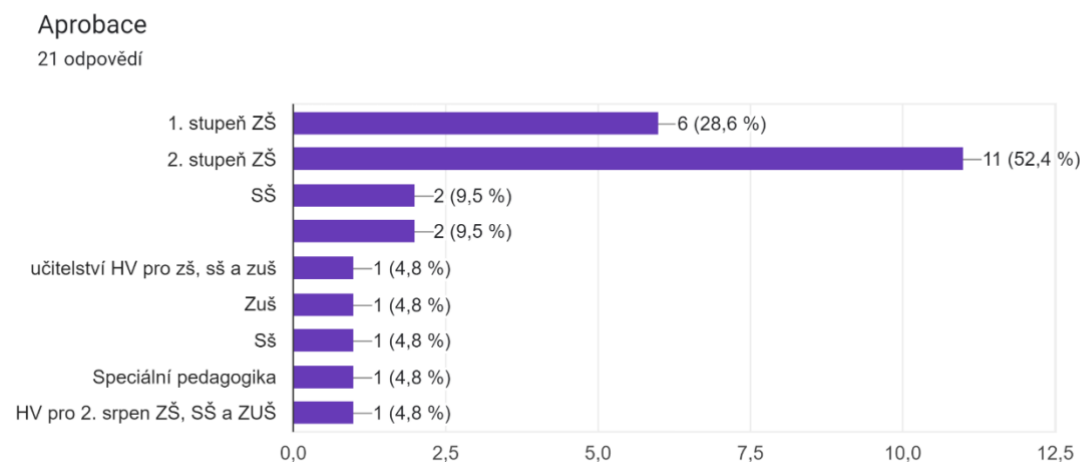
Graf 26 – Délka pedagogické praxe učitelů

Délka praxe
21 odpovědí



Z tohoto grafu lze vyčíst, že respondenti zastávají širší spektrum věkových kategorií. 42,9 % učitelů uvedlo, že jejich praxe je *delší než deset let*, stejné procentuální zastoupení mají také vyučující, kteří se v praxi pohybují *méně než pět let*. Jedná se zejména o čerstvé absolventy pedagogických fakult nebo studenty, kteří se prostřednictvím praxe teprve připravují na své budoucí povolání. Zbylé procento dotazovaných pracuje v oboru v rozmezí *5–10 let*.

Graf 27 – Aprobace učitelů

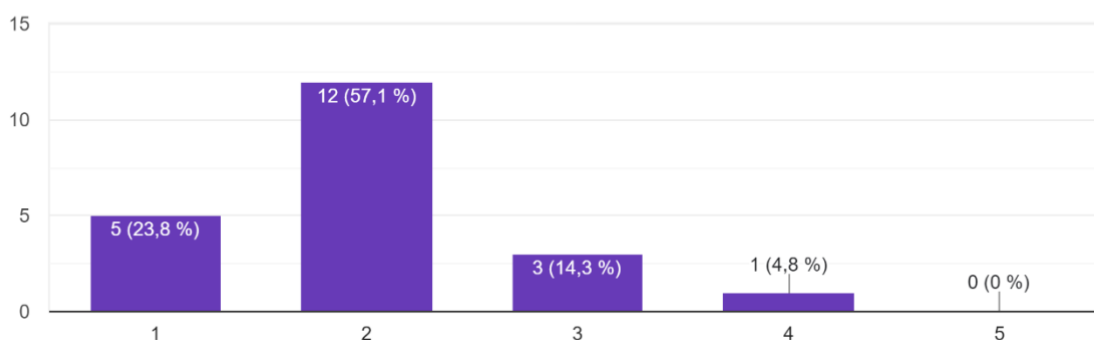


Co se týče aprobace, nadpoloviční zastoupení ve výzkumu mají pedagogové *2. stupně* (52,4 %). Druhou nejvíce označovanou možností je pak *stupeň 1.* (28,6 %). Dále jsou zde také tři učitelé, kteří zastupují *střední školy* a dva učitelé s vystudovanou aprobací pro *2. stupeň ZŠ, SŠ a ZUŠ*.

I když jsou základní umělecké školy založené převážně na individuálním přístupu k žákovi, existují také jednotlivé soubory, ve kterých vyučující pracuje se skupinou žáků. Jedná se například o taneční, dramatické, pěvecké soubory nebo také o hudební nauky, kde se žáci učí hudební teorii a kde se mohou uplatnit zajímavé a zábavné metody výuky. Motivace žáků je v základních uměleckých školách rovněž na jiné úrovni, jelikož většina těchto jedinců má zájem o hudební oblast a hudba se tak stává jejich zálibou a koníčkem.

Graf 28 – Názor žáků na míru náročnosti předmětu HV z pohledu učitelů

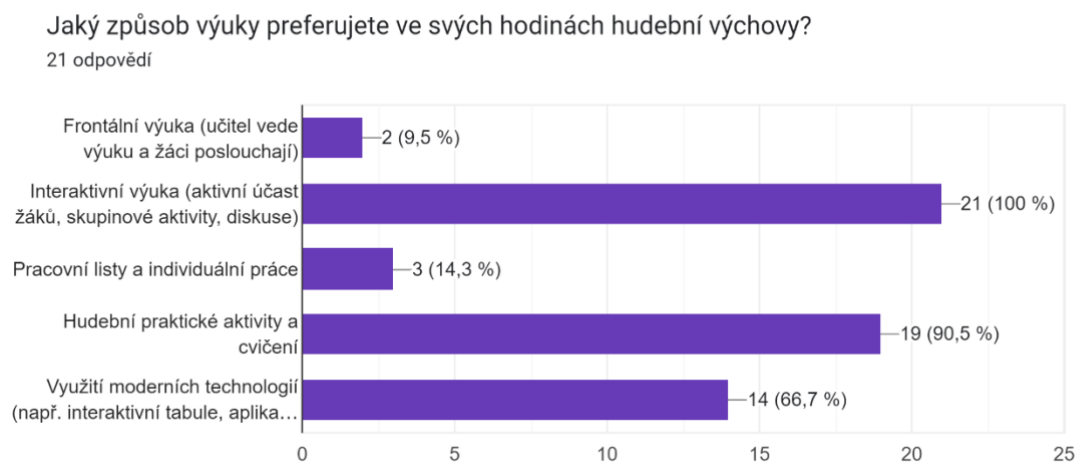
Označte na škále, do jaké míry podle Vás považují žáci hudební výchovu za odpočinkový předmět.
21 odpovědí



Sloupcový diagram zobrazuje výsledky otázky, týkající se náročnosti předmětu. Učitelé měli na pětibodové škále označit, do jaké míry dle jejich názoru žáci považují předmět hudební výchova za odpočinkový. Bodové rozložení bylo následující: 1 = *Žáci považují předmět hudební výchova za velmi odpočinkový*, 5 = *Žáci považují předmět hudební výchova za náročný*.

Z odpovědí vyplývá názor učitelů, který se přiklání k tomu, že *žáci* považují hudební výchovu za odpočinkový předmět. 57,1 % učitelů uvedlo, že je pro žáky hudební výchova *spíše odpočinková*, dalších 23,8 % uvedlo, že je *velmi odpočinková*. Pouze jeden pedagog uvedl, že je hudební výchova pro žáky *spíše náročná*. Zde se jedná o učitele základní umělecké školy, kde náročnost může být dána precizním přístupem, složitostí hudebního nástroje, náročností hudebního repertoáru, nácvik divadelní hry nebo tanečního čísla atd. Požadavky jsou zde samozřejmě na žáky z hlediska hudby větší než při běžné hudební výchově na základní nebo střední škole.

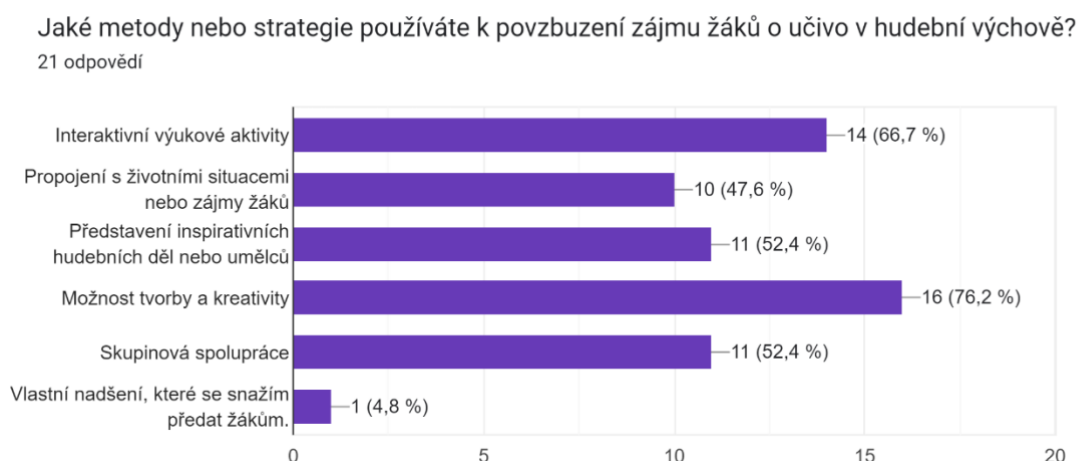
Graf 29 – Preference výukových forem a metod



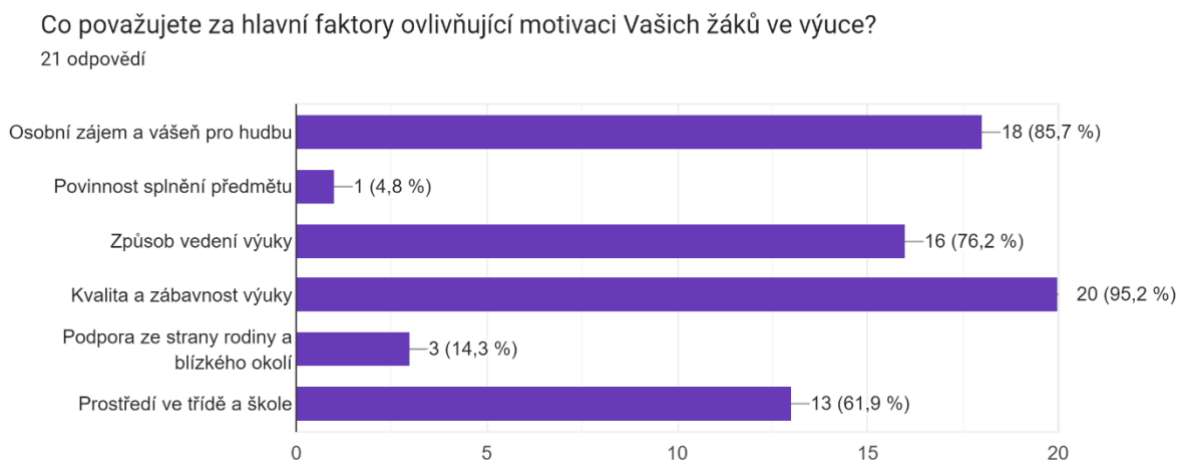
U otázky, která se zaměřuje na preferenci způsobu výuky, učitelé mohli označit maximálně tři odpovědi. Z grafu vyplývá, že se všichni respondenti shodli na *interaktivní výuce*. Všichni učitelé, kteří se do výzkumu zapojili preferují ve svých hodinách aktivní zapojení žáků, skupinové aktivity a diskuse. 90,5 % učitelů se pak také v učení zaměřuje převážně na *hudební praktické aktivity a cvičení*. Třetí nejvolenější odpovědí je *využití moderních technologií ve výuce*.

Dalo by se tedy říci, že respondenti volí zábavnou a podnětnou formu výuky, která je základem pro motivaci žáků k dalšímu učení. Interaktivní výuka převládá nad výukou frontální čili hlavní úlohu v hodinách přebírají žáci. Dále se zaměřují spíše na praxi a vlastní prožitek než na teorii a také využívají moderní technologie, což přispívá k upoutání pozornosti a zájmu žáků.

Graf 30 – Metody a strategie podporující motivaci žáků



V otázce, jaké metody a strategie učitelé nejčastěji volí pro motivaci žáků k učivu, respondenti nejčastěji volili *možnost tvorby a kreativity* (76,2 %). *Interaktivní výukové aktivity* učitelé volili jako druhé nejčastější pouze s nepatrným procentuálním rozdílem (66,7 %). Tato možnost tedy potvrzuje předchozí výsledek, učitelé preferují interaktivní výuku a vlastní zapojení žáků do učebního procesu. s podobným počtem se pak umísťuje *skupinová spolupráce, představení inspirativních děl nebo umělců a propojení s životními situacemi nebo zájmy žáků*. Pouze jeden z učitelů uvedl, že se žáky snaží motivovat prostřednictvím *vlastního nadšení*.

Graf 31 – Faktory ovlivňující motivaci žáků v hodinách HV

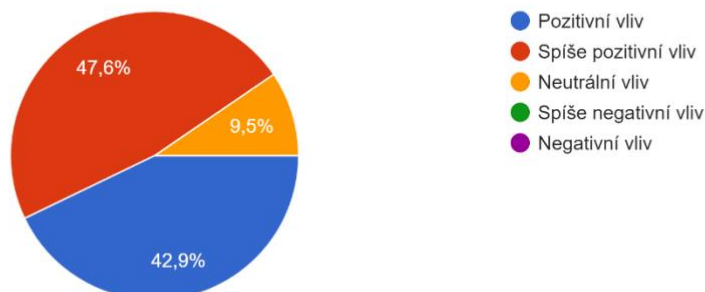
U této otázky učitelé měli možnost vybrat opět čtyři odpovědi, které považují za nejdůležitější. Graf zobrazuje, že nejdůležitějším faktorem, ovlivňujícím motivaci žáků ve výuce je *kvalita a zábavnost výuky* (95,2 %). Druhou nejčastější vybranou možností je *osobní zájem žáků a jejich vášeň pro hudbu* (85,7 %). Pokud bychom srovnali tyto výsledky s odpověďmi žáků, mohli bychom shledat soulad mezi oblibou a důležitostí předmětu u jedinců, které hudební výchova baví a chtějí se v hudbě dále posouvat a vyvíjet. Třetí nejvíce zastoupenou odpovědí je *způsob vedení výuky* (76,2 %). Tento faktor úzce souvisí s nejvíce frekventovanou možností, tedy je přirozené, že i tato odpověď byla učiteli často volena. Více než polovina respondentů označila jako důležitý faktor také *prostředí ve třídě a škole*. Třídní klima a jeho zdravotnost je velice podstatným aspektem pro motivaci žáků k učení a zájmu o studovaný předmět.

Dotazovaní učitelé mají ve sledované oblasti velmi pozitivní vzhled, jelikož si myslí, že *povinnost splnění předmětu* není jedním z nejdůležitějších faktorů pro motivaci žáků. Překvapilo mě však nízké zastoupení u předposlední odpovědi, tedy *podpory ze strany rodiny a blízkého okolí*, která čítá pouze 14,3 %.

Graf 32 – Vliv variability a interaktivity výukových metod na motivaci žáků

Jaký vliv má variabilita a interaktivita výukových metod na motivaci Vašich žáků?

21 odpovědí

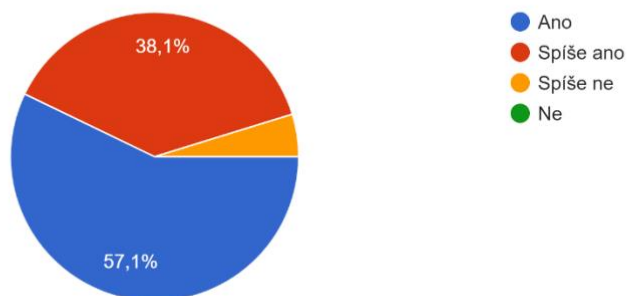


Z tohoto grafu vyplývá, že se učitelé shodli v pozitivních odpovědích ve prospěch variability a interaktivity výukových metod a jejich vlivu na motivaci žáků. 90,5 % respondentů si myslí, že tyto zmíněné metody mají *spíše pozitivní vliv* (47,6 %) nebo *pozitivní vliv* (42,9 %). 9,5 % respondentů je pak takového názoru, že jejich vliv je *neutrální*, tedy nemají ani pozitivní, ani negativní vliv na motivaci žáků.

Graf 33 – Propojování učiva se zkušenostmi žáků

Snažíte se propojovat učivo s vlastními nabytými zkušenostmi žáků?

21 odpovědí

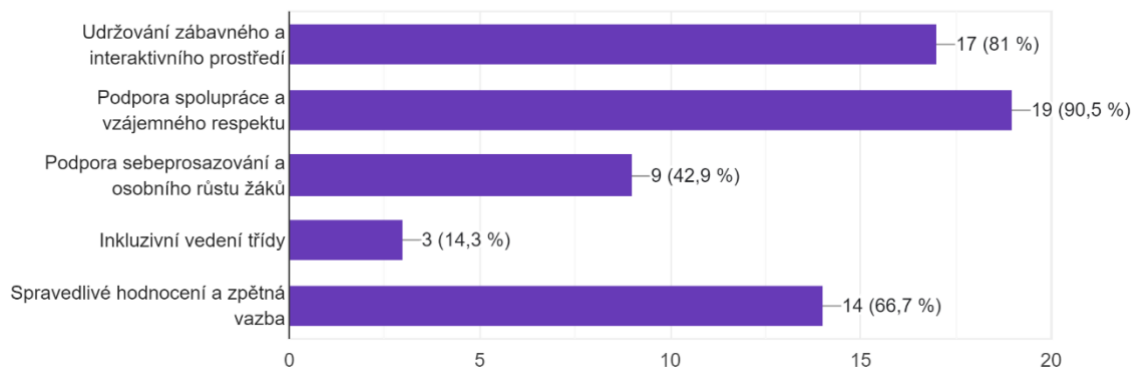


Ze zobrazeného grafu lze vyčíst, že naprostá se naprostá většina respondentů *snaží a spíše snaží* propojovat učivo se zkušenostmi žáků. Tento faktor je opět velice důležitý nejen z hlediska motivace žáků k učivu a školní látce, ale také k celkovému zájmu o hudbu. Pouze jeden respondent uvedl, že se tyto dva aspekty *spíše nesnaží* propojovat. Tento učitel má praxi kratší než pět let, může se tedy jednat například o začínajícího učitele, který zatím není dostatečně seznámen s žáky a jejich zkušenostmi a zájmy.

Graf 34 – Metody a strategie podporující pozitivní klima třídy

Jaké prostředky či strategie používáte k vybudování pozitivního prostředí ve třídě, které podporuje motivaci žáků?

21 odpovědí



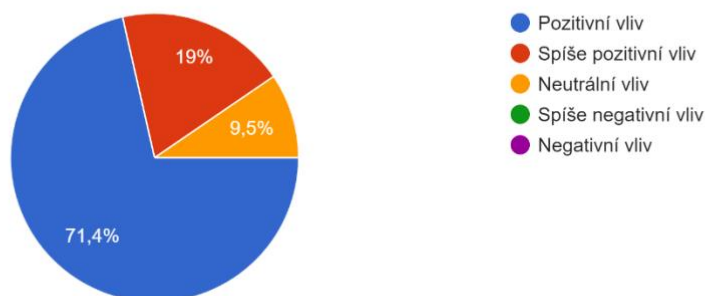
Respondenti opět vybírali čtyři odpovědi, které považují z hlediska budování pozitivního klimatu ve třídě za nejdůležitější. 90,5 % učitelů volila možnost *podpory spolupráce a vzájemného respektu*. Tento faktor je klíčový pro udržení přijatelného a zdravého prostředí beze strachu pro všechny žáky.

Z grafu lze také vypočítat, že je to opět *udržování zábavného a interaktivního prostředí* (81 %), které přispívá k pozitivnímu klimatu ve třídě a k motivaci žáků. Velmi podstatné je také z pohledu učitelů *spravedlivé hodnocení a zpětná vazba* (66,7 %), která pomáhá formovat žáky k dosahování lepších výsledů a úspěchu. *Inkluzivní vedení třídy* se v porovnání s ostatními možnostmi umístilo na posledním místě s nejmenším procentuálním rozložením.

Graf 35 – Vlastní nadšení a zájem o hudbu učitelů jako jeden za způsobů motivace žáků

Jaký vliv má dle Vás Vaše vlastní nadšení a zájem o hudbu na motivaci žáků?

21 odpovědí



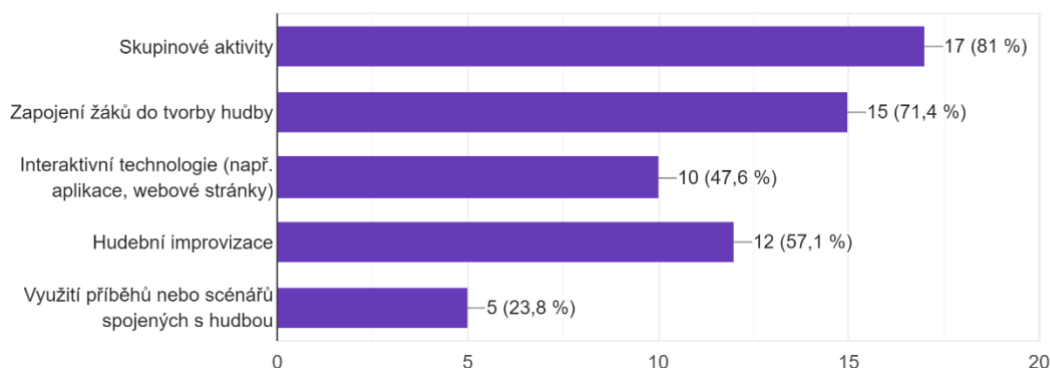
Podle většiny učitelů (71,4 %) má jejich vlastní nadšení a zájem o hudbu *pozitivní vliv* na motivaci žáků. Dalších 19 % respondentů uvedlo, že má tento zájem *spíše pozitivní vliv* a 9,5 % si myslí, že tento aspekt nemá *ani pozitivní ani negativní vliv*. Ze záporných odpovědí se zde nevyskytuje žádná.

Učitelé svým vlastním nadšením mohou předávat žákům postoje a hodnoty, které vůči hudbě a celkové kultuře zachovávají. Vlastní zájem o hudbu také motivuje samotné učitele pro vytváření podnětného a zábavného obsahu hodin hudební výchovy.

Graf 36 – Metody podporující aktivitu žáků ve výuce HV

Jakými konkrétními metodami se snažíte motivovat žáky k aktivní účasti ve výuce hudební výchovy?

21 odpovědí



V otázce, jaké konkrétní metody učitelé využívají pro podporu aktivity žáků v hudební výchově, odpovídali nejčastěji volbu *skupinových aktivit* (81 %). V reakci na odpovědi žáků

tak můžeme vyčíst, že pro aktivizaci je práce ve skupinách nejvýznamnější. Žáci totiž v dotazníku vybrali tuto možnost nejčastěji, tudíž se nejraději zapojují do skupinových aktivit.

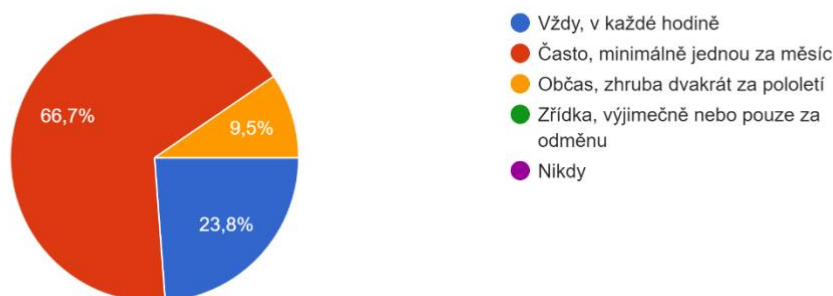
Jako další učitelé vybrali možnost *zapojení žáků do tvorby hudby* (71,4 %). Tato odpověď souvisí s předchozími otázkami, kde učitelé volili možnost preference zapojení žáků do výuky s možnostmi jejich vlastní angažovanosti v tvorbě a kreativitě.

Podobné procentuální rozložení poté můžeme sledovat u *hudební improvizace* a *interaktivních technologií*. Na posledním místě se ve srovnání s ostatními možnostmi umístilo *využití příběhu nebo scénářů spojených s hudbou*. Tato možnost byla dle mého názoru volena nejméně kvůli náročnější přípravě a realizaci výuky.

Graf 37 – Četnost využití didaktických her v hodinách HV z pohledu učitelů

Jak často využíváte didaktické hry ve svých hodinách hudební výchovy?

21 odpovědí

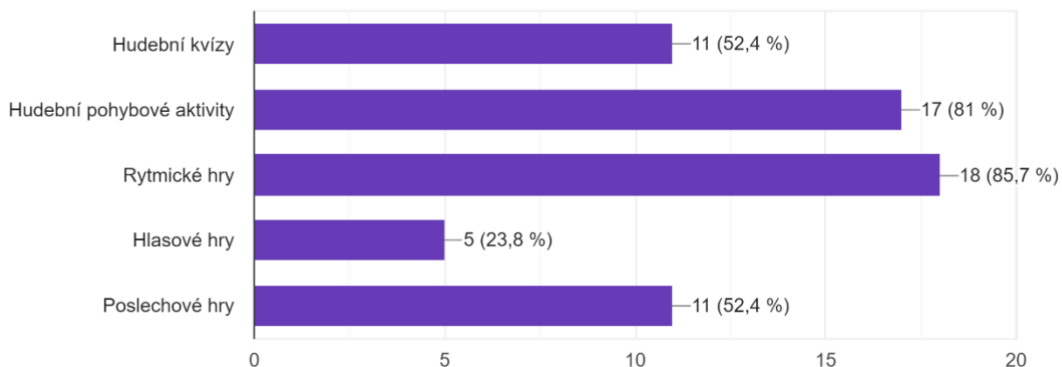


Z uvedeného grafu vyplývá, že učitelé zapojují didaktické hry do výuky *často* (66,7 %). Ve výuce všech respondentů se tedy hry objevují minimálně dvakrát za pololetí, jelikož odpovědi *zřídka* nebo *nikdy* se ve výsledném grafu neobjevují. 23,8 % učitelů dokonce didaktické hry uplatňuje *vždy* čili v každé hodině hudební výchovy.

Graf 38 – Preference jednotlivých druhů didaktických her v HV

Jaké druhy didaktických her preferujete při výuce hudby?

21 odpovědí



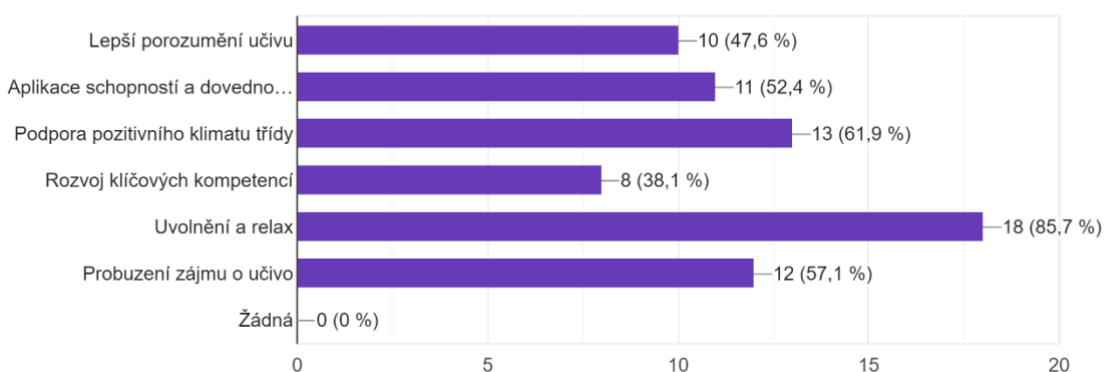
Nejčastěji učitelé zapojují do výuky *rytmické hry* (85,7 %) a *hudební pohybové aktivity* (81 %). Ve shodném zastoupení pak učitelé uplatňují *hudební kvízy* nebo *poslechové hry* (52,4 %). Nejnižší počet hlasů získaly *hlasové hry* (23,8 %).

Tento výsledek mne nikterak nepřekvapil, jelikož rytmičké hry a hudebně pohybové hry jsou nejlépe dostupné a nejvíce aktivizující činnosti. Existuje spousta materiálů, z kterých učitelé mohou čerpat právě hry, zejména z rytmičké a pohybové oblasti.

Graf 39 – Názor učitelů na pozitiva didaktických her ve výuce

Jaká pozitiva dle vašeho názoru didaktické hry ve výuce přináší?

21 odpovědí



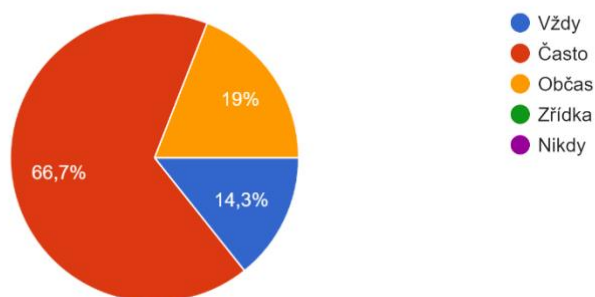
Z grafu lze vyčíst převahu odpovědi, týkající se názoru učitelů na pozitiva didaktických her ve výuce. Dle respondentů je to právě *uvolnění a relax*, které považují za největší přínos her (85,7 %). Tato odpověď se opět shoduje s odpověďmi žáků, kteří uvedli, že jim hry ve výuce nejvíce přináší zábavu a odpočinek.

V podobném procentuálním zastoupení (kolem 50–60 %) pak učitelé volili možnosti jako jsou *podpora pozitivního klimatu třídy, probuzení zájmu o učivo, aplikace schopností a dovedností a lepší porozumění učivu*. S větším číselným rozdílem pak volili také možnost, která tvrdí, že didaktické hry přináší pozitivum *rozvoje klíčových kompetencí* (38,1 %).

Z grafu také vyplývá názor učitelů na pozitivní účinek her ve výuce. Nikdo z respondentů neoznačil možnost *žádná*, tudíž každý z učitelů uznává, že didaktické hry do výuky pozitivně přinášejí.

Graf 40 – Četnost pozitivního ohlasu na didaktické hry ze strany žáků

Jak často pozorujete pozitivní reakce žáků na použití didaktických her ve výuce?
21 odpovědí



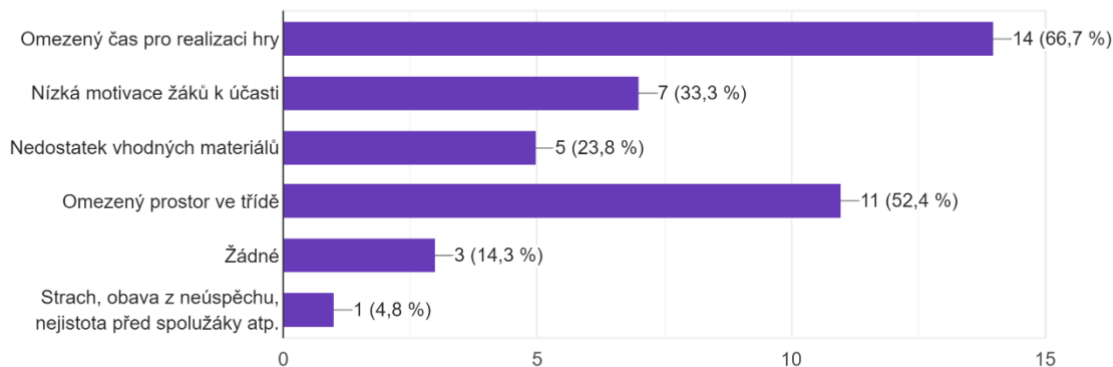
Vizualizace tohoto grafu je opět pozitivního rázu. Učitelé nejčastěji označili možnost, která udává, že *často* pozorují pozitivní reakce na zapojení didaktických her ve výuce (66,7 %). Dalších 19 % respondentů tvrdí, že pozorují pozitivní reakce u žáků *občas* a 14,3 % učitelů se setkává s ohlasem ze strany žáků *vždy*.

Z výsledků je tedy patrné, že žáci mají hry převážně v oblibě, což také vyplývá z odpovědí žáků u otázky týkající se nejoblíbenějších činností, kde byly herní aktivity voleny jako druhá nejčastější možnost po práci ve skupinách.

Graf 41 – Obtíže při realizaci didaktické hry ve výuce

Jaké obtíže jste zaznamenali při realizaci didaktických her ve výuce?

21 odpovědí

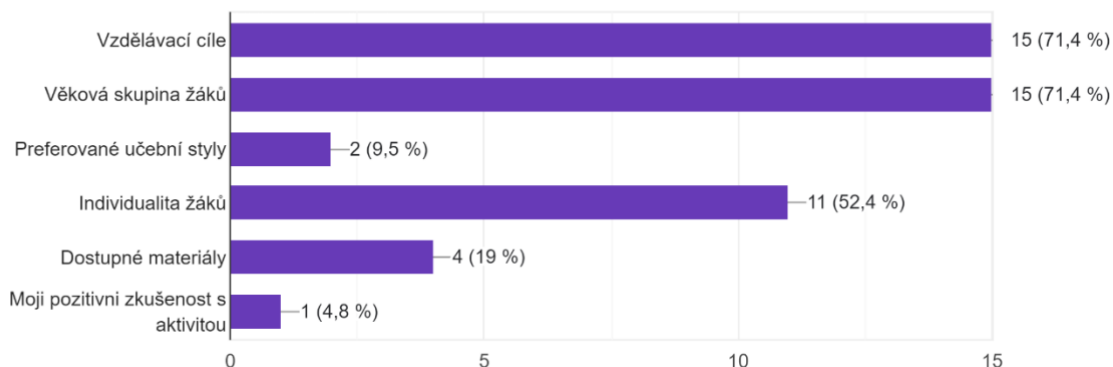


Tento graf zobrazuje výsledky obtíží, které při realizaci her nastávají. Nejčastěji učitelé volili *omezený čas*, který brání realizaci hry (66,7 %). Kromě času je to také *prostor*, který zaujímá hned druhé místo v pořadí nejčastějších odpovědí (52,4 %). Také *nízká motivace žáků k účasti a nedostatek vhodných materiálů* je podle některých učitelů překážkou v realizaci her. Pouze tři respondenti vybrali možnost, že při realizaci her *žádné* obtíže neshledávají. V této otázce měli učitelé prostor i pro vlastní odpověď, která uvádí, že jednou z obtíží pro realizaci hry je *strach, obava z neúspěchu, nejistota před spolužáky apod.*

Graf 42 – Kritéria potřebná pro výběr nebo tvorbu didaktických her

Jaká kritéria berete v úvahu při výběru didaktických her pro konkrétní výukovou situaci?

21 odpovědí



Nejčastější kritéria, které berou učitelé v úvahu při tvorbě nebo výběru her jsou *vzdělávací cíle a věková skupina žáků* (71,4 %). Je samozřejmé, že i když se jedná o zábavnou metodu, pořád musí odpovídat vzdělávacímu obsahu a mimo to také věku žáků tak, aby byla náplň

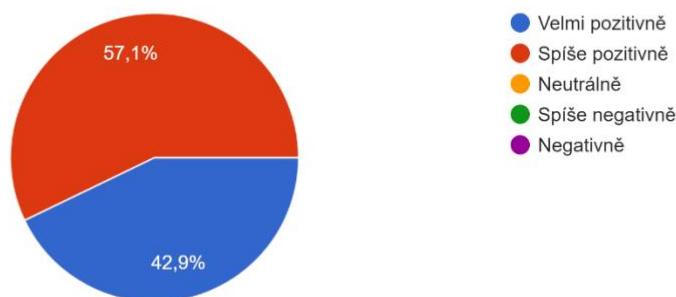
adekvátní a přizpůsobená individuálním schopnostem a zkušenostem žáků. To také potvrzuje výsledek grafu, kde je právě *individualita žáků* volena jako třetí nejvíce zastoupená možnost (52,4 %).

U této otázky měli respondenti možnost označit maximálně tři odpovědi, můžeme tedy říci, že se z velké většiny všichni učitelé ve výběru shodli. Jeden z učitelů doplnil také další možnost, která uvádí, že vybírá do výuky takové hry, se kterými má on sám *pozitivní zkušenost*.

Graf 43 – Pohled učitelů na vliv didaktických her v oblasti motivace

Jakým způsobem vnímáte vliv didaktických her na motivaci žáků?

21 odpovědí



Z grafu vyplývá, že všichni učitelé vnímají vliv didaktických her na motivaci žáků pozitivně. 57,1 % respondentů pak uvedlo, že didaktické hry mají *spíše pozitivní vliv* a 42,9 % dotazovaných označilo účinek didaktických her na motivaci žáků jako *velmi pozitivní*.

5.9 VERIFIKACE HYPOTÉZ

Tato část je zaměřena na porovnání stanovených hypotéz s výsledky výzkumu.

- Hypotéza 1: *Hudební výchova je v prostředí ZŠ považována za odpočinkový předmět*

Tato hypotéza se ve výzkumu zcela potvrdila jak ze strany žáků, tak ze strany učitelů. Žáci považují předmět hudební výchovy na základní škole za odpočinkový a učitelé jsou si tohoto faktu zcela vědomi. Rozdíl zde můžeme najít pouze v zaměření základní školy, kdy například žáci základních uměleckých škol považují hudební výchovu za spíše náročnou.

- Hypotéza 2: *Didaktické hry přispívají k pozitivnímu klimatu třídy*

Uvedenou hypotézu potvrzují výsledky dotazníků. Jednou z nejoblíbenějších výukových aktivit žáků je práce ve skupinách. Také u didaktických her žáci uváděli, že kromě odpočinku a zábavy hry přináší spolupráci s ostatními žáky. Učitelé zároveň volí interaktivní výuku a práci ve skupinách, která pozitivně přispívá klimatu třídy a podporuje vzájemné vztahy.

- Hypotéza 3: *Didaktické hry žáci považují za zábavnou metodu výuky*

I tato hypotéza je podložena jednotlivými odpověďmi žáků, kteří zábavu a odpočinek označili jako nejdůležitější přínos her. Procento odpovědí v této oblasti zcela přesáhlo ostatní uvedené možnosti.

- Hypotéza 4: *Učitelé zapojují didaktické hry do hodin hudební výchovy převážně kvůli motivačnímu potenciálu*

Tato hypotéza se potvrdila, jelikož nikdo z učitelů neuvěděl možnost, že didaktické hry nepřinášejí žádná pozitiva. Nejčastěji přičítali klady her relaxaci a uvolnění, podpoře pozitivního klimatu třídy a probuzení zájmu o učivo, které jsou jedny z nejvýznamnějších aspektů motivace žáků ve výuce.

- Hypotéza 5: *Podnětné metody s využitím technologií motivují žáky k zájmu o učivo*

Tato hypotéza nebyla zcela potvrzena, žáci možnost využití technologií neuváděli jako jednu z nejčastějších odpovědí, týkajících se jejich aktivity ve výuce. Technologie však do hodin hudební výchovy nejsou podle výsledků zapojeny tak často. V další části diplomové práce se tato hypotéza částečně potvrzuje, jelikož žáci označili Kahoot! kvíz jako nejoblíbenější formu didaktické hry.¹¹⁷

5.10 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Hudební výchova je považována za odpočinkový předmět, který sami učitelé vyučují zábavnou formou výuky, kdy volí převážně interaktivní činnosti. Žáci mají zároveň různé názory v oblasti oblíbenosti předmětu. Zatímco někteří považují hudební výchovu za zábavnou, jiné hudební výchova nebaví. Celkově však žáci považují tento předmět za nedůležitý. S hudbou se mimo školu setkávají hlavně v domácím prostředí nebo při svých zájmech a koníčcích jako je například sport. Hudba provází jejich osobní život převážně v podobě

¹¹⁷ viz kapitola 6.2 Analýza

poslechu při odpočinku. V odpovědích jsem nezaznamenala větší rozdíl z hlediska věku. Výsledky výzkumu prvního i druhého stupně čítají podobné procentuální rozložení, pohled na hudbu a hudební výchovu je tedy na obou stupních srovnatelný.

Využití didaktických her v hodinách hudební výchovy kladně ovlivňuje motivaci žáků k zájmu o učivo, na čemž se také všichni učitelé shodli. Žáci považují didaktické hry za vhodnou formu odpočinku a zábavy. Výuka tak z jejich pohledu není stereotypní. Učitelé nejvíce potíží při realizaci hry shledávají v omezených časových a prostorových podmínkách výuky.

6 ROZBOR HODINY HUDEBNÍ VÝCHOVY POMOCÍ METODIKY 3A

V této části práce je rozveden detailní popis vyučovací jednotky, kterou jsem měla možnost realizovat v rámci výzkumu vlivu didaktických her na motivaci žáků v hudební výchově. Mým cílem bylo uvést didaktické hry do praxe a získat tak vlastní zkušenost s touto metodou a zároveň zpětnou vazbu od žáků. Hodina proběhla v březnu 2024 v rámci týdenní praxe na Sportovní soukromé základní škole v Litvínově v pátém a šestém ročníku. K přehlednému popisu jsem využila metodiku 3A¹¹⁸, která obsahuje anotaci, analýzu i alteraci veškerých získaných poznatků a zkušeností. Pro zpětnou vazbu od žáků jsem opět využila dotazníkové šetření pomocí online Google formuláře.

6.1 ANOTACE

Předmět: Hudební výchova

Ročník: 5., 6.

Škola: Soukromá sportovní základní škola v Litvínově

Čas vyučovací hodiny: 45 min

Název tématu hodiny: Nová galaxie¹¹⁹

Název aktivizující metody: Didaktická hra s využitím poutavého příběhu

Cíle vyučovací hodiny ve vztahu k probíranému tématu v rámci vyučovaného předmětu (oblast kognitivních cílů)

- Žák rozpozná jednotlivé přehrávané zvuky.
- Žák určí, o který hudební žánr se jedná.
- Žák zodpoví jednotlivé otázky týkající se hudební teorie.

Cíle vyučovací hodiny ve vztahu k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáků (oblast afektivních cílů)

- Žák si uvědomí a posoudí možnosti komunikace.
- Žák si uvědomí a posoudí otázku mezikulturních vztahů.

¹¹⁸ „Označení pro metodický postup reflexe a kvalitativní analýzy výuky, který je spojen s hodnocením kvality výuky a s návrhem zlepšujících změn. Jde zde o to, že učitel se v prvním kroku zamýšlí nad otázkou, „čemu budu vyučovat / co se žáci budou učit“ a od odpovědi na ni odvozuje volbu výukových postupů, tj. „jak budu vyučovat / jak budou žáci postupovat při učení“. Představený způsob výzkumu výuky má vycházet vstříc učitelům především tím, že se věnuje otázkám, které učitelé musí skutečně řešit, když výuku připravují, když v ní pracují se žáky a když se zamýšlejí nad způsoby, jak ji zlepšovat.“ JANÍK, Tomáš; SLAVÍK, Jan; NAJVAR, Petr. Metodika 3A: nástroj pro reflexi výuky a hodnocení její kvality [online]. [cit. 2024-04-05]. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/2211>.

¹¹⁹ viz Příloha 3

- Žák aplikuje své individuální zkušenosti do dalších aktivit.
- Žák se aktivně zapojuje do výuky.
- Žák spolupracuje s ostatními žáky a respektuje názory druhých a nabízí pomoc.

Cíle vyučovací hodiny ve vztahu k dovednostem žáků (oblast psychomotorických cílů)

- Žák předvede hru na tělo podle daného vzorce.
- Žák zazpívá zvolenou píseň.

Druhy učení

- Verbální – uskutečnilo se prostřednictvím diskusí v hodině, výkladu atd.
- Problémové – žáci rozvíjeli kritické myšlení v práci s příběhem.
- Sociální – žáci respektovali názory druhých a spolupracovali ve skupinách/dvojicích.
- Senzomotorické – žáci se učili hru na tělo podle daného vzorce.

Didaktické zásady

- Zásada vědeckosti – snaha o odborný projev během výkladu a instruktáže jednotlivých činností
- Zásada komplexnosti žáka – snaha o rozvoj schopností žáků ve všech oblastech kognitivních, afektivních a psychomotorických
- Zásada spojení teorie s praxí – propojení učiva s praktickou zkušeností žáků
- Zásada uvědomělosti a aktivity – uvědomění a pochopení probíraného učiva a aktivní zapojení do průběhu hodiny ze strany žáků
- Zásada přiměřenosti – přizpůsobené předání učiva věku a dosavadním zkušenostem žáků
- Zásada individuálního přístupu – individuální přístup k žákům dle jejich potřeb a schopností
- Zásada soustavnosti – návaznost učiva na předchozí zkušenosti a dosaženou úroveň dovedností
- Zásada trvalosti – procvičení a upevnění nabytého učiva
- Zásada názornosti – poskytnutí vizuálního ztvárnění postav v příběhu, názorná ukázka hry na tělo
- Zásada zpětné vazby – zodpovězení všech otázek během hodiny, opravení nesprávných odpovědí a zhodnocení jednotlivé výsledky činností

Klíčové kompetence

- Kompetence k učení – práce s příběhem, ověření znalostí v kvízu
- Kompetence k řešení problémů – formování kritického myšlení při hraní didaktické hry
- Kompetence komunikativní – komunikace při práci ve dvojicích a skupinách
- Kompetence sociální a personální – spolupráce ve skupině a úcta k názorům druhých, pomoc druhým

- Kompetence občanská – uvědomění si možnosti komunikace mezi odlišnými kulturami
- Kompetence digitální – práce s mobilním zařízením při vyhledávání informací na internetu, aplikace Kahoot!

Organizační formy výuky

- Hromadná výuka – frontální výuka
- Skupinová a kooperativní výuka – práce ve dvojicích

Výukové metody¹²⁰

- Aktivizující metody – didaktická hra¹²¹ (využití příběhu a scénáře), aplikace Kahoot!, metody diskusí, brainstorming
- Metody slovní – monologické (popis, vysvětlování, předčítání příběhu), dialogické (rozhovor), práce s textem (řešení získaného vzorce Morseovy abecedy)
- Metody názorně-demonstrační – instruktáž, poslechové ukázky, projekce na interaktivní tabuli, ukázka hry na tělo
- Metody dovednostně-praktické – nácvik hry na tělo, práce s moderními technologiemi, zpěv písně

Hodnocení

- Slovní
- Zpětná vazba
- Reflexe

¹²⁰ Rozdělení metod dle Maňáka a Švece. MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. Výukové metody. Brno: Paido, 2003.

¹²¹ Objevuje se ve všech částech ukázkové hodiny, proto není v následující tabulce uvedena.

Čas (min)	Popis průběhu vyučovací hodiny	Vyučovací metody:	Organizační formy:
2	Učitel seznámí žáky s podstatou a naplní hodiny a vede s žáky diskusi na téma hry. Žáci sdílí své vlastní zkušenosti s hrami, jejich oblibu, popřípadě neoblibu. Následně učitel uvede hru Nová galaxie a vysvětlí daná pravidla a rozdělí žáky do skupin. Každá skupina si vymyslí vlastní název s vesmírnou tematikou.	<p><i>Metody slovní:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Monologické</i> (popis, vysvětlování) • <i>Dialogické</i> (rozhovor) <p><i>Metody aktivizující:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • diskuse • brainstorming <p><i>Metoda názorně-demonstrační:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • instruktáž 	<p><i>Frontální výuka</i></p> <p><i>Hromadná výuka</i></p>
5	<p><i>Poslech</i></p> <p>Učitel předčítá první část textu, která je úvodem poslechové herní aktivity. Žáci mají za úkol poznat jednotlivé zvuky přírody (jedná se o zvuk proudu vody, větru, ptactva a lesa/džungle). Spolupracují ve skupině. Následně zhodnotí získané poznatky, kdy žáci předkládají své návrhy.</p> <p>Učitel po dokončení zpětné vazby dočítá první část textu, která uvozuje k poslední poslechové ukázkce (jedná se o ukázkou africké hudby). Žáci opět získávají prostor pro vlastní vnímání hudby. Po doznění ukázky učitel vede s žáky rozhovor a pokládá otázky typu: „<i>Jakou hudbu vám ukázka připomínala?</i>“ <i>Jaký nástroj zde byl nejvýraznější?</i>“ atd. Žáci opět sdílejí své vlastní názory a přispívají svými myšlenkami do diskuse.</p>	<p><i>Metody slovní:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Monologické</i> (předčítání příběhu, vysvětlování) • <i>Dialogická</i> (rozhovor) <p><i>Metody aktivizující:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • diskuse • brainstorming <p><i>Metody názorně-demonstrační:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • instruktáž • přehrání ukázek 	<p><i>Frontální výuka</i></p> <p><i>Skupinová a kooperativní výuka</i></p>
5	Učitel předčítá druhou část textu, která vede k celkové zápletce příběhu. Žáci jsou zde postaveni před krizovou situací, kdy pomocí hodu kostkou ovlivňují svůj osud. Ještě předtím, než kostkou hodí, probíhá diskuse ohledně krizové situace. Učitel otevírá diskusi otázkou: „ <i>Jak byste se zachovali, kdybyste se dostali do</i>	<p><i>Metody slovní:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Monologické</i> (předčítání příběhu, vysvětlování) • <i>Dialogická</i> (rozhovor) <p><i>Metody aktivizující:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • diskuse 	<p><i>Frontální výuka</i></p> <p><i>Hromadná výuka</i></p>

	<p><i>takovéto situace?" Žáci opět předkládají své návrhy.</i></p> <p>Poté následuje hod kostkou (skupina vybere vždy jednoho zástupce), pokud žáci hodí na kostce větší číslo, než které hodil vyučující, z krizové situace vyvázli, v opačném případě se musí zachránit následující aktivitou.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • brainstorming <p><i>Metody názorně-demonstrační:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • instruktáž • projekce obrázku na interaktivní tabuli • hod kostkou 	<p><i>Skupinová a kooperativní výuka</i></p>
15	<p>V této části hodiny jsou žáci rozděleni podle předchozích výsledků na skupiny, které nebyly v předchozí aktivitě úspěšnější a kterým se naopak povedlo uniknout z krizové situace.</p> <p><i>Hra na tělo</i></p> <p>Učitel předčítá další část textu, která je určena skupinám, které se musí zachránit. Tyto skupiny získají kód v Morseově abecedě, který se musí naučit a který následně předvedou zbytku třídy. Kód má v sobě zašifrovanou zprávu, kdy tečka = tlesknutí, čárka = plesknutí o stehna a lomítko = dupnutí. Učitel předvede názornou ukázkou tak, aby žáci vše správně pochopili. Žáci odcházejí trénovat zprávu mimo prostor třídy a ostatní žáci zatím řeší kvíz, který také přispěje k záchraně jejich spolužáků.</p> <p><i>Vědomostní kvíz</i></p> <p>Kvíz je sestaven z šesti otázek v aplikaci Kahoot!. Učitel promítá zadání na interaktivní tabuli a žáci ve skupinách řeší jednotlivé otázky prostřednictvím svých mobilních zařízení. Otázky jsou zaměřeny na hudební teorii, znalost hudebních nástrojů nebo žánrů. Všechny odpovědi jsou následně vyhodnoceny a žákům je poskytnuta zpětná vazba. První tři nejlépe umístěné skupiny získávají indicii do závěrečné části hry (jedná se o jednotlivá písmena tajenky, podle toho,</p>	<p><i>Metody slovní:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Monologické</i> (předčítání příběhu, vysvětlování) • <i>Dialogické</i> (rozhovor) <p><i>Metody aktivizující:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • diskuse • aplikace Kahoot! <p><i>Metody názorně-demonstrační:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ukázka hry na tělo • demonstrace Morseovy abecedy • aplikace Kahoot! <p><i>Metody dovednostně-praktické:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • nácvik hry na tělo • práce s moderními technologiemi 	<p><i>Frontální výuka</i></p> <p><i>Hromadná výuka</i></p> <p><i>Skupinová a kooperativní výuka</i></p>

	jak se skupiny umístily, získávají odpovídající počet písmen)		
10	Skupina, která nacvičovala hru na tělo předstoupí před zbytek třídy a předá zprávu. Způsob předání je ponechán na výběru žáků. Buď jsou jednotlivá písmena rozdělena mezi žáky, každý tak předvede pouze určitý počet písmen, nebo celá skupina žáků předvede zprávu dohromady. Ostatní žáci stále pracují v daných skupinách a zapisují si jednotlivé znaky. Po dokončení předávky vzkazu žáci využívají svá mobilní zařízení a hledají Morseovu abecedu, aby mohli šifru vyřešit. Výslednou zprávou je slovo ZAZPÍVEJTE.	<p><i>Metody slovní:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Práce s textem</i> (řešení šifry) • <i>Dialogická</i> (rozhovor) <p><i>Metody názorně-demonstrační:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • instruktáž • předání zprávy pomocí Morseovy abecedy <p><i>Metody dovednostně-praktické</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • hra na tělo • práce s moderními technologiemi 	<p><i>Hromadná výuka</i></p> <p><i>Skupinová a kooperativní výuka</i></p>
3	<i>Zpěv</i> Žáci pro to, aby zachránili ostatní spolužáky, musí zazpívat jednu z písní, které se učí v hodinách hudební výchovy. Učitel následně předčítá závěrečný úsek příběhu.	<p><i>Metody slovní:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Monologické</i> (předčítání příběhu, vysvětlování) <p><i>Metoda dovednostně-praktická:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • zpěv písně 	<p><i>Frontální výuka</i></p> <p><i>Hromadná výuka</i></p> <p><i>Skupinová a kooperativní výuka</i></p>
5	Na závěr žáci využijí získané části tajenky, které společnými silami musí správně poskládat. Výslednou informací je: „HUDBA SPOJUJE“. Následuje diskuse o propojení kultur a přínosném vlivu hudby v této oblasti.	<p><i>Metody slovní:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Monologická</i> (vysvětlování) • <i>Práce s textem</i> (řešení šifry) • <i>Dialogická</i> (rozhovor) <p><i>Metoda názorně-demonstrační:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • instruktáž <p><i>Metody aktivizující:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • diskuse • brainstorming 	<p><i>Hromadná výuka</i></p> <p><i>Skupinová a kooperativní výuka</i></p>

6.2 ANALÝZA

Hodina hudební výchovy proběhla ve dvou ročnících základní školy, konkrétně v jedné třídě pátého a dvou třídách šestého ročníku. Tyto ročníky jsem volila záměrně, jelikož mým cílem

bylo zaměřit se jak na první, tak na druhý stupeň základní školy. Náplň hodiny jsem přizpůsobila věku žáků, také proto jsem vybrala vzájemně nejbližší věkovou kategorii. Příběh jsem zároveň uzpůsobila řeči žáků. Byl psán z pohledu chlapce nespisovným českým jazykem, který jsem doplnila často používanými výrazy generace Z¹²². Pro hru jsem zvolila téma vesmíru a budoucnosti planety Země, které je obecně považováno za atraktivní.

Příběhem, na který byly navázány jednotlivé činnosti, jsem chtěla docílit přirozeného propojení výuky a didaktické hry. Zároveň bylo mým záměrem uplatnit všechny hudební činnosti – poslechovou, hudebně pohybovou, instrumentální a pěveckou.

Poslechová činnost byla uplatněna hned v úvodu hodiny, kdy žáci měli za úkol poznat jednotlivé zvuky na nahrávce, a poté také africkou hudbu. Žákům tato aktivita ani v jedné ze tříd nedělala problém a zvuky vždy většina poznala. Africkou hudbu nejčastěji uváděli jako hudbu domorodců. Hudebně pohybová činnost a instrumentální činnost se projevila v nácviu hry na tělo podle dané šifry Morseovy abecedy. Zapojení této aktivity jsem také volila záměrně, jelikož jsem měla informaci, že žáci se se hrou na tělo setkávají často, což se potvrdilo také následně v dotazníkovém šetření, kde uváděli, že hra na tělo je jedna z nejčastějších činností hudební výchovy. Aktivitu jsem tedy nemusela dlouze vysvětlovat, pouze jsem předvedla ukázkou, jak předat spolužákům zapsanou šifru. Ukázkou jsem demonstrovala na slově *ahoj*, které bylo zapsáno na tabuli v Morseově abecedě. Poté, co žáci pochopili zadání, učili se vzorec sami. Pěvecká činnost pak byla využita v podobě zpěvu zvolené písně z již dříve nacvičeného repertoáru hudební výchovy.

Zároveň byly využity také moderní technologie, které rovněž obohatily didaktickou hru. Kromě zvukových a obrazových ukázek byla ve výuce užita aplikace Kahoot!, kde žáci plnili hudební kvíz prostřednictvím svých mobilních telefonů. Svá zařízení rovněž využili na vyhledání Morseovy abecedy a překlad daného vzkazu.

6.2.1 ZPĚTNÁ VAZBA

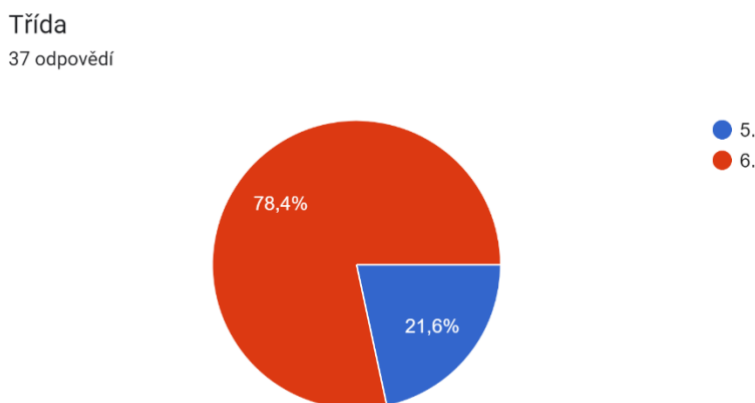
Hodina následně byla všemi zúčastněnými třídami zhodnocena zpětnou vazbou pomocí online dotazníku, pro jehož tvorbu jsem zvolila opět Google formulář.¹²³ Dotazník čítá 12 uzavřených, nebo také otevřených otázek týkajících se názoru žáků na hru Nová galaxie.

¹²² Generace Z je název pro skupinu lidí, kteří se narodili v rozmezí poloviny 90. let 20. století do roku 2010.

¹²³ viz Příloha 4

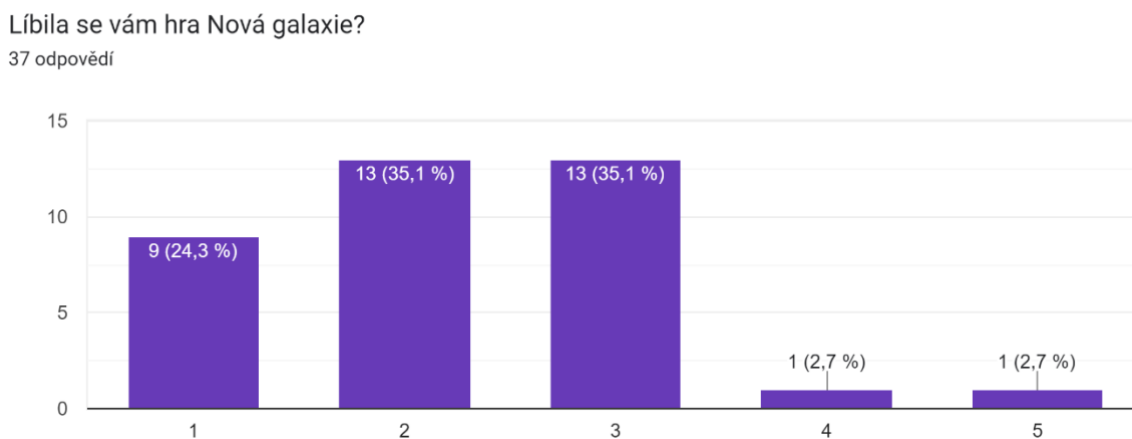
Nyní předložím výsledky tohoto dotazníku v podobě grafů, u otevřených otázek budu kvůli velkému počtu respondentů uvádět pouze část odpovědí.

Graf 44 – Třída



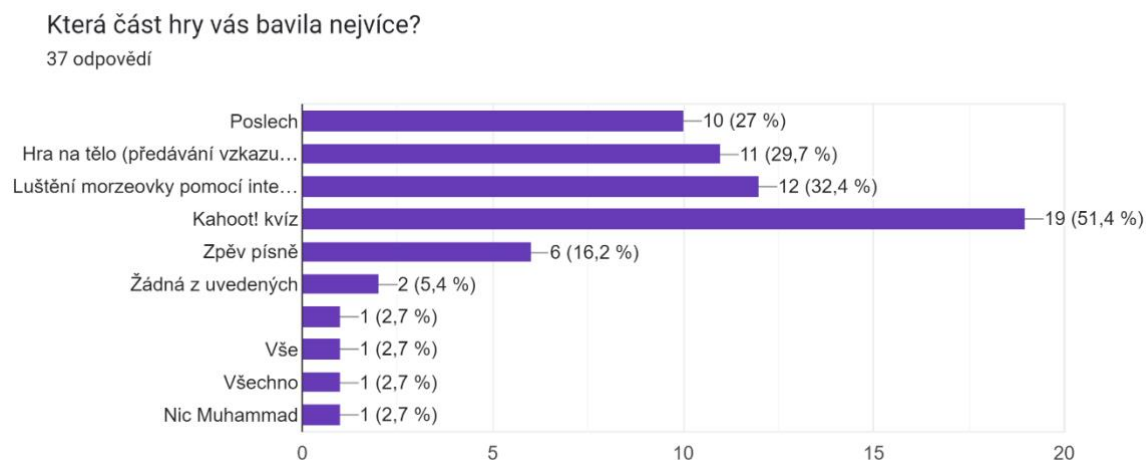
Otázky z dotazníku zodpovědělo 37 respondentů, z nichž většina zastupovala 6. ročník. Hodinu jsem měla možnost realizovat ve dvou třídách šestého ročníku a v jedné třídě ročníku pátého, daný poměr je tedy odpovídající.

Graf 45 – Obliba hry Nová galaxie



Na otázku, jak se žákům líbila hra Nová galaxie, žáci odpovídali pomocí pětibodové škály, kde 1 = *Velmi se mi líbila*, 5 = *Vůbec se mi nelíbila*. Ze sloupcového diagramu lze vyčíst, že žáci měli na hru spíše pozitivní názor, více hlasů se objevuje v levé straně grafu. Velké procentuální zastoupení má však také neutrální postoj, žáci se nepřiklání ani na stranu oblíbenosti, ani na stranu neoblíbenosti.

Graf 46 – Obliba jednotlivých částí hry



Tento graf zobrazuje odpovědi týkající se jednotlivých částí hry a jejich zábavnosti. Žáci nejčastěji určovali možnost *Kahoot! kvíz*, který byl dle jejich názoru nejzábavnější. S podobným procentuálním rozložením se potom zobrazuje část, kdy žáci *luštili Morseovu abecedu pomocí internetu, hra na tělo a předávání vzkazu a poslech* jednotlivých ukázek zvuků a hudby. V porovnání s ostatními částmi se *zpěv* umístil na posledním místě. Někteří žáci také uváděli možnost, že je nezaujala *žádná* z aktivit.

V následující otázce – „*Proč vás bavily zrovna tyto vybrané části hry?*” – měli žáci zdůvodnit svou volbu. Budu zde citovat některé z odpovědí.

„*V kahootu mě baví ta soutěž.*”

„*Protože hra na tělo mě baví a kahoot moc nehrajeme jinde na hodinách*”

„*Proto že to bylo srandovní napínavý a naučila jsem se to*”

„*Byly jsem tým*”

„*Odpočinek a zábava*”

„*zpěv protože na něj chodím*”

„*Nevím , celkově mě hudebka nebaví vůbec ale tohle bylo docela dobrý*”

„*Protože jsme furt spívat stejnou písničku do kola*”

„*Protože mě bavilo luštit*”

Nejčastěji se ve výčtu odpovědí objevovala obliba Kahoot! kvízu, který žáci označují jako zábavnou aktivitu, u které si odpočinou. Z odpovědí je také patrné, že každého žáka baví jiná činnost a je náročné upravit výuku tak, aby zajímala každého. Také proto jsem volila činnosti tak, aby bylo obsažené celé spektrum a každý z žáků si našel alespoň jednu část hry, která ho bude bavit a kde využije své schopnosti.

Zajímavý výsledek však vyšel z hlediska stupně ZŠ. Zatímco žáci 5. třídy nejvíce volili zpěv jako nejoblíbenější aktivitu, žáci 6. ročníku nejčastěji uváděli luštění Morseovy abecedy a Kahoot! kvíz.

Graf 47 – Nejvíce náročná část hry



Následující otázka se zaměřovala na náročnost jednotlivých aktivit. Z grafu lze vyčíst, že i přesto, že žáci považovali *luštění Morseovy abecedy* za druhou nejzábavnější aktivitu, byla pro ně náročná. S tímto výsledkem jsem také počítala, jelikož to bylo něco, s čím se většina žáků nikdy nesešla, museli tedy vynaložit úsilí při řešení šifry. Na opačné straně se zase objevuje *hra na tělo* a *Kahoot! kvíz*. Tyto odpovědi tedy zcela korespondují s již zmíněnou skutečností, že žáci jsou se hrou na tělo plně seznámeni a nedělá jim žádné obtíže.

Následující otázka – „Z jakého důvodu pro vás byly tyto vybrané části hry náročné?“ – opět upřesnila jednotlivé odpovědi žáků. Některé odpovědi zde přímo cituji.

„Nikdy mi moc nešlo luštění.“

„Protože neumím spívat a nebaví mě to“

„Protože všechny zvuky byli dost podobný.“ (poslech)

„Me tak moc nebaví zpívat, protože mi furt zpíváme ty stejné písničky“

„Protože jsme to moc neslyšela“ (poslech)

„Nerad spívám písně které mě nebaví“

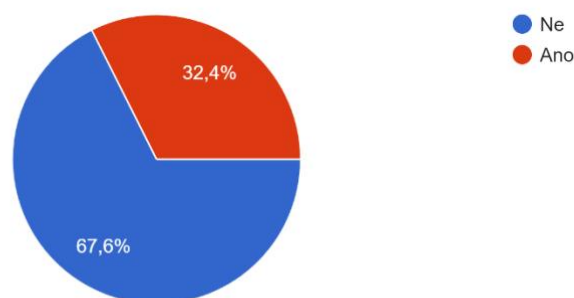
„Někdy jsme si mysleli úplně něco jiného“ (poslech)

Nejvíce odpovědí se týkalo Morseovy abecedy, se kterou se žáci nikdy nesetkali. Dále problém často nastával u poslechu, jelikož některé zvuky se navzájem podobaly nebo je někteří žáci dostatečně neslyšeli. Část dotazovaných také nerada zpívá, proto i tato činnost byla pro ně náročnější.

Graf 48 – Návrhy na změnu nebo vylepšení částí hry

Změnili nebo vylepšili byste nějaké části hry?

37 odpovědí



Většina žáků by ve hře nic neměnila ani nevylepšila. Zbylé procento mělo možnost v další otevřené otázce – *„Pokud jste u předchozí otázky zaškrtnli "Ano", které části byste změnili nebo vylepšili, a jak?“* – navrhnout změny. Opět cituji některé z nich.

„Méně zpívání ale více krát hrát na instrumenty“

„udělala bych to jenom o zpěvu“

„Aby to bylo delší a zábavnější“

„Dal bych zábavnější píseň a delší morzeovku“

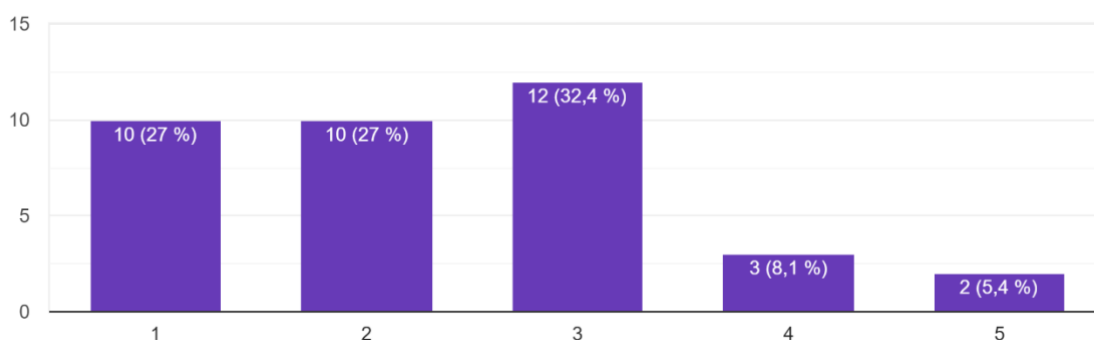
„Jiné téma“

Zde se názory u žáků opět rozcházejí podle jejich individuálních preferencí. Někteří žáci by zpěv úplně vyřadili, jiní by naopak zpěv zapojili více. Také se objevují návrhy na jiné téma hry nebo na úpravu délky a zábavnosti hry.

Graf 49 – Zábavnost hry

Byla proběhlá hodina hudební výchovy z vašeho pohledu zábavná?

37 odpovědí

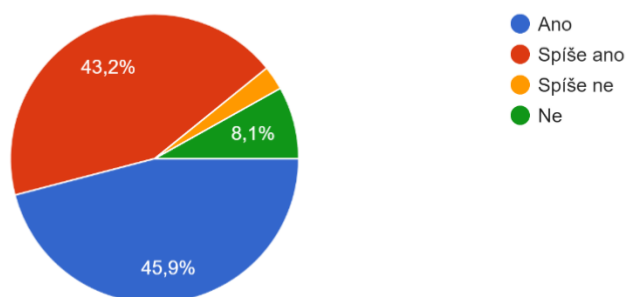


Co se týče zábavnosti hodiny, odpovídali žáci podobně jako u první otázky pomocí pětibodové škály, kde 1 = *Byla velmi zábavná*, 5 = *Nebyla vůbec zábavná*. Také tento sloupcový diagram zobrazuje více pozitivních odpovědí ve prospěch zábavnosti hry. Pro většinu žáků byla hodina *spíše zábavná* a *velmi zábavná*. Z hlediska největšího počtu hlasů však vítězí opět *neutrální* pohled, hodina pro žáky nebyla ani zábavná ani nezábavná. Menší procento žáků poté také uvedlo, že hodina byla *spíše nezábavná*.

Graf 50 – Názor žáků na častější zapojení her do hodin HV

Chtěli byste do hodin hudební výchovy zapojovat více herních aktivit?

37 odpovědí

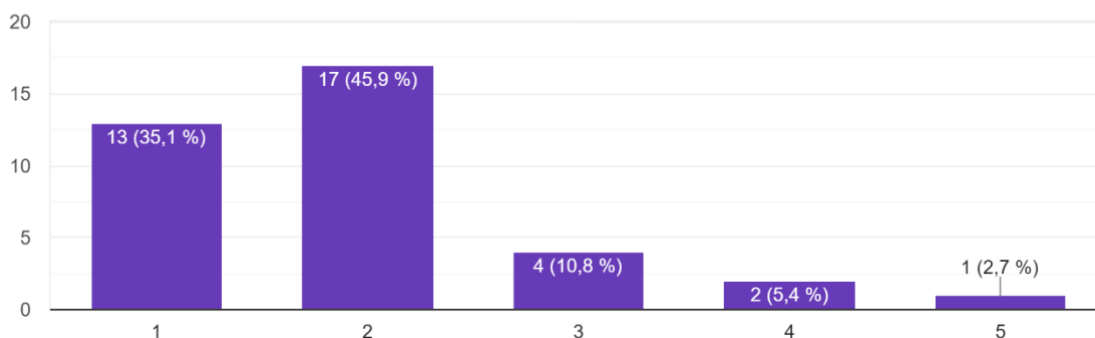


Z grafu jednoznačně vyplývá, že by si žáci přáli do hodin hudební výchovy zařazovat více herních aktivit. Největší procentuální zastoupení zde mají odpovědi *ano* a *spíše ano*.

Graf 51 – Ohodnocení vlastní aktivity žáků v hodině

Jak byste ohodnotili svou práci v proběhlé hodině hudební výchovy?

37 odpovědí



V předposlední otázce měli žáci zhodnotit svou vlastní aktivitu v hodině. Odpovědi označovali na pětibodové škále, kde 1 = *Aktivně jsem se zapojoval*, 5 = *Nezapojoval jsem se*. Žáci se ve velké většině aktivně do hodiny zapojovali.

Poslední otázka – „*Co jste si ze hry Nová galaxie odnesli?*” – se zaměřovala na zážitek jednotlivých žáků, co nového se naučili nebo co nového poznali. Budu citovat některé z odpovědí.

„*Zjistila jsem že se můžu domluvit jakkoliv s ostatními .*”

„*Naučila jsem se vyjádřit slovo aniž bych mluvila. Zkoušela jsem poznat zvuky přírody atd.*”

„*že máme přemýšlet než něco uděláme*”

„*Naučila jsem se morzeovku. a že hudba tě může i zachránit*”

„*Naslouchání*”

„*Uměla jsem více hru na tělo(předvádění)*”

„*To že život je dar a musíme si vážit každé maličkosti*”

„*Že hudba má mnoho významů*”

„*že se da se všema domluvit*”

„*Že hudebka nemusí být nudná*”

„Odesl jsem si nové informace o nových postavách“

„Naučila jsem se morseovku“

V závěrečné otázce žáci předkládali své získané poznatky. Jednalo se převážně o Morseovu abecedu, dále o upevnění některých dovedností, například hry na tělo. Někteří žáci uvedli, že pro ně hodina a hra nebyla přínosná z žádného hlediska. Velké množství respondentů však také uvádělo celkovou pointu hry, tedy mezikulturní vztahy a využití různých způsobů komunikace, kterou může zprostředkovávat také hudba.

6.3 ALTERACE

Ze získaných výsledků zpětné vazby vyplývá, že pro většinu žáků byla hra zábavná a podnětná. Většina žáků se do výuky aktivně zapojovala. Samozřejmě se objevují také odpovědi žáků, kteří s náplní hodiny nebyli spokojeni. Přístupem v hodině jsem se snažila nabídnout žákům novou, inovativní metodu, která dle výsledků splnila svou funkci, tedy aktivizovala žáky ve výuce a vedla tak k jejich motivaci.

Z výsledků je zřejmé, že se v některých případech objevily nedostatky, například v hlasitosti znějících nahrávek. V první odučené hodině jsem neměla zkušenost s nastavením zvuku, v dalších hodinách jsem již zvolila správné nastavení hlasitosti tak, aby žáci nahrávky slyšeli kvalitně a zřetelně. Více žáků také nebylo spokojeno se zpěvem, kdy bylo úkolem vybrat píseň z repertoáru hudební výchovy. V tomto případě bych žákům nechala prostor pro vlastní libovolný výběr písně, avšak mohlo by hrozit, že by se třída nedokázala dohodnout na takové skladbě, která je blízká všem a kterou všichni znají.

Také časové hledisko zde bylo omezeno pouze jednou vyučovací hodinou. Pokud bych měla možnost vyučovat více hodin v jedné třídě, příběh bych volila delší a aktivity více propracovala. V hodině jsem se snažila zapojit co nejvíce aktivit, proto také například Kahoot! kvíz čítal jen šest otázek.

Téma příběhu se může volit například anketou žáků, kteří hlasují pro nejlepší navrženou variantu. Nevýhodou vytváření příběhu je časový aspekt, který ve většině případů není pro pedagogy splnitelný z hlediska jejich dalších povinností. V tomto případě může vypomoci také AI generátor, který pracuje na základě požadavků a formulovaných otázek, a je schopen vytvořit příběh, který je možné využít jako podkres aktivit v hudební výchově.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo otevřít téma motivace žáků v hudbě a hudební výchově, získat aktuální pohled žáků na předmět hudební výchovy zejména také v souvislosti s novou revizí RVP, která má zásadně změnit současnou podobu tohoto předmětu. Dalším cílem bylo získat poznatky o vlivu didaktických her na motivaci k učení v hodinách hudební výchovy jak ze strany žáků, tak ze strany učitelů.

Žáci považují hudební výchovu za odpočinkový, nedůležitý předmět. Nedůležitost shledávají zejména v oblasti využití učiva v budoucím studiu nebo životě. Názory se samozřejmě liší mezi jednotlivci i věkovými skupinami, jelikož každý žák je individuální, má rozdílné zkušenosti a zájmy. Někteří jedinci se hudbě věnují nebo jsou k hudbě vedeni svou rodinou, jiní se kromě školy s hudbou skoro neshledají. I z tohoto pohledu je náročné vytvořit takové výukové aktivity, které by bavily všechny žáky. Hudební výchova nabízí široké spektrum možností, kde je možné podpořit zájem každého žáka a zároveň rozvíjet jeho schopnosti a dovednosti.

Diplomová práce také slouží jako materiál, který poskytuje poznatky o motivaci a veškerých faktorech, které motivaci u každého jedince ovlivňují. Obecné informace jsou doplněny konkrétními aspekty motivace ze školního prostředí, tedy motivovanost žáků a přístup učitele. Teoretická část, která tuto oblast sleduje, byla vypracována na základě odborné literatury a článků z odborného tisku.

Celkové výsledky výzkumu shledávám velmi podnětné zejména pro výuku hudební výchovy na Sportovní soukromé základní škole v Litvínově, jelikož odpovědi žáků mohou sloužit tamějším učitelům jako zpětná vazba a hodnocení, díky kterému mohou dále vylepšovat strategie a metody výuky. Závěrečná část zároveň může poskytnout inspiraci z hlediska využití didaktických her ve vyučování. Vlastní zkušenost pro mne byla velice podnětná, jelikož jsem sama mohla poznat, jakým způsobem žáci hry vnímají, a zda tato metoda má opravdu smysl a vliv na jejich motivaci.

RESUMÉ

Cílem mé diplomové práce je předložit jednu z nejdůležitějších oblastí výuky – motivaci. Motivace k učení je velice významným faktorem, který určuje, jaký vztah si žák vytvoří k danému předmětu nebo oboru.

V teoretické části práce je popsána motivace z různých pohledů. Ať už se jedná o obecné ustanovení této problematiky, jejích hlavních faktorů a významu pro člověka, nebo o konkrétní vliv motivace ve školním prostředí. Jednotlivé aspekty jsou zde detailně rozebrány jak z pohledu žáka, tak učitele. Postupně se tak zájem dostává až k určitým výukovým metodám, které mají vliv na motivaci žáků. Jednou z těchto metod jsou právě didaktické hry, které žáka aktivizují a zároveň rozvíjí jeho osobnost. Hudební výchova nabízí celé spektrum didaktických her, jelikož je sama složena z více oblastí, ve kterých se žáci mohou vyvíjet. Tuto metodu lze zařadit do všech činností hudební výchovy, ať už pěvecké, poslechové, instrumentální nebo hudebně pohybové. Podnětné a zábavné metody výuky nabízí také práce s technologiemi nebo využitím AI.

Výzkumná část byla zaměřena na oblast motivace v hodinách hudební výchovy. Podle žáků je hudební výchova odpočinkový, mnohdy také nezábavný předmět, který není důležitý pro jejich budoucnost. Učitelé jsou si tohoto faktu vědomi a hudbu se snaží žákům předávat zábavnou formou se zapojením interaktivních a aktivizačních prvků. Na didaktické hry je z obou stran pohlíženo jako na přínosnou výukovou metodu, která ovlivňuje aktivitu žáků a motivaci k zájmu o učivo. Z výsledků tedy vyplývá, že didaktické hry ve většině případů pomáhají upoutat pozornost žáků a povzbudit jejich aktivitu ve výuce.

SUMMARY

The purpose of my diploma thesis is to present one of the most important areas of teaching – motivation. Motivation to learn is a very important factor that determines the relationship students develop towards this subject or topic.

In the theoretical part of the thesis, motivation is described from different perspectives. Whether it is a general overview of this issue, its main factors and importance for a person, or a specific influence of motivation in the school environment. Individual aspects are analyzed here in detail both from the point of view of the student as well as the teacher. Gradually, the interest reaches certain teaching methods that have an effect on the motivation of pupils. One of these methods is a didactic game, which activate the student and at the same time helps develop his personality. Music education offers a whole spectrum of didactic games, as it is itself composed of several areas in which students can develop. This method can be included in all activities of music education, be it singing, listening, instrumental or musical movement. Stimulating and fun teaching methods are also offered by working with technology or the use of AI.

The research part was focused on the area of motivation in music lessons. According to the pupils, music education is a relaxing, often uninteresting subject that is not important for their future. Teachers are aware of this fact and try to convey music to students in a fun way with the inclusion of interactive and activation elements. Didactic games are viewed from both sides as a beneficial teaching method that influences student activity and motivation to take an interest in the subject matter. The results show that didactic games help to attract students' attention and encourage their activity in the lesson in vast majority.

SEZNAM LITERATURY

COUFALOVÁ, Gabriela; MEDEK, Ivo a SYNEK, Jaromír. *Hudební nástroje jinak: netradiční využití tradičních hudebních nástrojů a vytváření jednoduchých hudebních nástrojů : [slyšet jinak]*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2013. ISBN 978-80-7460-037-1.

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČAPEK, Robert. *Líný učitel: jak učit dobře a efektivně*. Dobrá škola. Praha: Raabe, [2017]. ISBN 978-80-7496-344-5.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4639-5.

FENSTERMACHER, Gary D. a SOLTIS, Jonas F. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4674-6.

HRABAL, Vladimír a PAVELKOVÁ, Isabella. *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*. Evaluační nástroje. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-87063-34-7.

HRABAL, Vladimír; MAN, František a PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2., upr. vyd. Knižnice psychologické literatury. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-23487-9.

CHYTKOVÁ, Dagmar a ČERNÝ, Michal. *Efektivní učení: techniky přemýšlení, soustředění a komunikace s využitím myšlenkových map*. V Brně: BizBooks, 2016. ISBN 978-80-265-0479-5.

JIŘIČKOVÁ, Jiřina (ed.). *Kapitoly z kreativní hudební výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2023. ISBN 978-80-7603-421-1.

KOPECKÝ, Jiří; SYNEK, Jaromír a ZOUHAR, Vít. *Hudební hry jinak: hry se zvuky a elementární komponování : [slyšet jinak]*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2014. ISBN 978-80-7460-066-1.

- KOPECKÝ, Kamil; SZOTKOWSKI, René; KUBALA, Lukáš; KREJČÍ, Veronika a HAVELKA, Martin. *Moderní technologie ve výuce: (o moderních technologiích ve výuce s pedagogy pro pedagogy)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2021. ISBN 978-80-244-5925-7.
- KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1.
- KROWATSCHEK, Dieter a DOMSCH, Holger. *Do školy beze strachu: [jak překonat obavy dětí z nepříjemných zážitků : rady pro rodiče dětí od 1. třídy do maturity]*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1767-5.
- KULHÁNKOVÁ, Eva. *Hudebně pohybová výchova: metodická příručka pro hudební výchovu ve škole*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-437-0.
- LÖHKEN, Sylvia. *Introverti a extroverti: jak spolu vycházet a vzájemně se doplňovat*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5298-3.
- LOKŠOVÁ, Irena a LOKŠA, Jozef. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.
- MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MAZUR, Pavel. *Hudební činnosti žáků na základní škole: určeno pro posl. pedagog. fak. interního, dálkového i postgraduálního studia*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 1984.
- MILLAR, Susanna. *Psychologie hry*. Pyramida (Panorama). Praha: Panorama, 1978.
- PRŮCHA, Jan. *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2020. ISBN 978-80-271-2853-2.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- SEDLÁK, František. *Didaktika hudební výchovy na 2. stupni základní školy: učebnice pro posl. pedagog. fakult. 2., část. upr. vyd. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství)*. Praha: SPN, 1984.
- SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0404-6.
- STIBOROVÁ, Zora. *Hudebně pohybové hry*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1995. ISBN 80-7042-104-5.
- ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-339-0.

WILIAM, Dylan a LEAHY, Siobhán. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Druhé revidované vydání. [Praha]: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala Edukační laboratoř, [2016]. ISBN 978-80-906082-7-6.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

HOLEČEK, Petr. *Počítačové hry naučí děti to, co ve škole nedostanou. Rodiče s nimi ale musí držet krok* [online]. 2021 [cit. 2024-03-01]. Dostupné z:

https://www.metro.cz/spolecnost/pocitacove-hry-nauci-deti-to-co-ve-skole-nedostanou-rodice-s-nimi-ale-musi-drzet-krok.A210318_170003_metro-spolecnost_hyr

JANÍK, Tomáš; SLAVÍK, Jan; NAJVAR, Petr. *Metodika 3A: nástroj pro reflexi výuky a hodnocení její kvality* [online]. [cit. 2024-04-05], Dostupné z:

<https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/2211>

PRESOVÁ, Eva. Ze slovního spojení ‚škola hrou‘ se stal slogan, takhle to Komenský nemyslel, míní odborník Urbánek Zdroj: https://www.lidovky.cz/domov/nekteri-ucitele-modernizovali-odkaz-komenskeho-az-prilis-jeho-dilo-ma-vetsi-presah-mysli-si-odbornik.A201114_154039_in_domov_liam. *Lidovky.cz* [online]. 2020 [cit. 2024-02-01].

Dostupné z: https://www.lidovky.cz/domov/nekteri-ucitele-modernizovali-odkaz-komenskeho-az-prilis-jeho-dilo-ma-vetsi-presah-mysli-si-odbornik.A201114_154039_in_domov_liam

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In Praha, MŠMT, 2023 (RVP ZV 2023 s vytyčenými změnami (PDF) [cit. 2024-01-24]. Dostupné z:

<https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>)

RVP ZV 2021 Digitální kompetence (PDF) [cit. 2024-03-01]. Dostupné z:

<https://revize.edu.cz/files/infografika-rvp-zv-2021-web.pdf>

Velký lékařský slovník [online]. 2021 [cit. 2024-03-02]. Dostupné z:

<https://lekarske.slovníky.cz/lexikon-pojem/biorytmus>

SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ

Obrázek 1 – Hierarchie potřeb podle teorie ERG	7
Obrázek 2 – Kruh úspěchu	15
Obrázek 3 – Kruh neúspěchu	15
Obrázek 4 – Typické příčiny atribuované úspěchu a neúspěchu.....	25
Graf 1 – Gender žáků	57
Graf 2 – Stupeň ZŠ	57
Graf 3 – Ročník	57
Graf 4 – Důležitost hudby v životě žáků	58
Graf 5 – Četnost setkávání se s hudbou mimo školu	59
Graf 6 – Místo setkávání se s hudbou mimo školu	60
Graf 7 – Četnost zpěvu mimo školu	61
Graf 8 – Četnost poslechu hudby mimo školu	61
Graf 9 – Aktivity spojené s poslechem hudby	62
Graf 10 – Vliv okolí na motivaci žáků k hudbě	63
Graf 11 – Obliba HV	64
Graf 12 – Náročnost předmětu HV	66
Graf 13 – Důležitost HV	66
Graf 14 – Obliba hudebních činností	68
Graf 15 – Četnost hudebních činností ve výuce	69
Graf 16 – Pocity žáků během výuky předmětu HV	70
Graf 17 – Aktivita žáků v hodinách HV	71
Graf 18 – Faktory ovlivňující aktivitu žáků ve výuce	71
Graf 19 – Obliba jednotlivých aktivit v HV	72
Graf 20 – Četnost využití didaktických her v hodinách HV z pohledu žáků	73
Graf 21 – Nejčastější formy didaktických her	74
Graf 22 – Přínos didaktických her v HV z pohledu žáků	75
Graf 23 – Důležité aspekty didaktických her z pohledu žáků	75
Graf 24 – Názor žáků na častější zapojení didaktických her do hodin HV	76
Graf 25 – Gender vyučujících	77
Graf 26 – Délka pedagogické praxe učitelů	77
Graf 27 – Aprobace učitelů	78
Graf 28 – Názor žáků na míru náročnosti předmětu HV z pohledu učitelů	78
Graf 29 – Preference výukových forem a metod	79
Graf 30 – Metody a strategie podporující motivaci žáků	80
Graf 31 – Faktory ovlivňující motivaci žáků v hodinách HV	81
Graf 32 – Vliv variability a interaktivity výukových metod na motivaci žáků	82
Graf 33 – Propojování učiva se zkušenostmi žáků	82
Graf 34 – Metody a strategie podporující pozitivní klima třídy	83
Graf 35 – Vlastní nadšení a zájem o hudbu učitelů jako jeden ze způsobů motivace žáků	84
Graf 36 – Metody podporující aktivitu žáků ve výuce HV	84
Graf 37 – Četnost využití didaktických her v hodinách HV z pohledu učitelů	85

Graf 38 – Preference jednotlivých druhů didaktických her v HV	86
Graf 39 – Názor učitelů na pozitiva didaktických her ve výuce.....	86
Graf 40 – Četnost pozitivního ohlasu na didaktické hry ze strany žáků	87
Graf 41 – Obtíže při realizaci didaktické hry ve výuce.....	88
Graf 42 – Kritéria potřebná pro výběr nebo tvorbu didaktických her	88
Graf 43 – Pohled učitelů na vliv didaktických her v oblasti motivace.....	89
Graf 44 – Třída	99
Graf 45 – Obliba hry Nová galaxie	99
Graf 46 – Obliba jednotlivých částí hry	100
Graf 47 – Nejvíce náročná část hry.....	101
Graf 48 – Návrhy na změnu nebo vylepšení částí hry	102
Graf 49 – Zábavnost hry	103
Graf 50 – Názor žáků na častější zapojení her do hodin HV	103
Graf 51 – Ohodnocení vlastní aktivity žáků v hodině	104

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Dotazník pro žáky	I
Příloha 2: Dotazník pro učitele	XI
Příloha 3: Hra Nová galaxie	XVIII
Příloha 4: Dotazník zpětné vazby ke hře Nová galaxie	XXII

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA 1: DOTAZNÍK PRO ŽÁKY

18.04.24 10:22

Motivace v hodinách hudební výchovy

Motivace v hodinách hudební výchovy

Vážené žákyně, vážení žáci,

touto cestou bych vás chtěla požádat o vyplnění dotazníku, který se zaměřuje na průzkum motivace v hudební výchově. Cílem výzkumu je lépe porozumět vaší motivaci a zájmu o tento předmět. Vaše odpovědi pomohou vylepšit výukové metody a upravit výuku tak, aby pro vás byla zábavná a zajímavá.

Dotazník je rozdělen do tří částí. V první části je ověřována vaše celková motivace k hudbě jak ve školním prostředí, tak mimo školu, a jakým způsobem vás hudba ovlivňuje ve vašem životě.

Druhá část je zaměřena na motivaci přímo v hodinách hudební výchovy, tedy které hudební činnosti vás nejvíce baví a jak tento předmět vnímáte.

Ve třetí části je výzkum zaměřen na vaši aktivitu v hodinách, jakým způsobem se do výuky zapojujete a jaké metody jsou v hodinách využity.

Budte, prosím, při vyplňování dotazníku upřímní a vyplňte jednotlivé otázky s důkladnou péčí. Vaše názory jsou velmi cenné. Odpovědi jsou zcela anonymní a jednotlivé údaje jsou sbírány pouze pro účely vypracování diplomové práce.

Děkuji za váš čas a ochotu při vyplňování tohoto dotazníku.

Bc. Dominika Podlenová, studentka ZČU v Plzni

* Označuje povinnou otázku

1. Pohlaví *

Označte jen jednu elipsu.

Žena

Muž

Jiné

2. Stupeň ZŠ *

Označte jen jednu elipsu.

První

Druhý

18.04.24 10:22

Motivace v hodinách hudební výchovy

3. Ročník (třída) *

Označte jen jednu elipsu.

3.
 4.
 5.
 6.
 7.
 8.
 9.

Motivace k hudbě

Tato část se zaměřuje na vaši motivaci k hudbě ve škole i mimo ni. Zjišťuje, jak moc vás hudba ovlivňuje ve vašem běžném životě.

4. Je hudba ve vašem životě důležitá? *

Otázka zjišťuje, zda je hudba součástí vašeho života a jakým způsobem vás ovlivňuje. Vyberte z možností, v jaké míře hudba provází váš život. Lze vybrat pouze jednu odpověď.

Označte jen jednu elipsu.

- Ano (neumím si představit svůj život bez hudby)
 Spíše ano
 Spíše ne
 Ne (hudba není v mém životě vůbec důležitá)

18.04.24 10:22

Motivace v hodinách hudební výchovy

5. Jak často se setkáváte s hudbou mimo školu? *

Otázka zjišťuje, jak často na vás hudba působí (například poslech hudby, zpěv, hra na hudební nástroj, koncerty atd.)

Označte na škále, jak často se ve vašem životě objevuje hudba:

1 = Každý den, s hudbou se setkávám každý den

2 = Často, s hudbou se setkávám minimálně jednou týdně

3 = Občas, s hudbou se setkávám příležitostně (např. jednou za měsíc)

4 = Výjimečně, s hudbou se kromě školního prostředí skoro vůbec neseťkávám (např. jednou za pár měsíců)

5 = Nikdy, hudba se v mém životě vůbec neobjevuje

Označte jen jednu elipsu.

1 2 3 4 5

Každý Nikdy

6. Kde se nejčastěji s hudbou setkáváte? *

Lze vybrat více možností nebo doplnit jinou.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

Škola

Mimoškolní aktivity (např. základní umělecká škola, sport atd.)

Domov

Jiné: _____

7. Jak často během týdne zpíváte mimo školu? *

Lze vybrat pouze jednu odpověď.

Označte jen jednu elipsu.

Nezpívám

Pár hodin týdně

Skoro každý den

Každý den

18.04.24 10:22

Motivace v hodinách hudební výchovy

8. Jak často během týdne posloucháte hudbu? *

Lze vybrat pouze jednu odpověď.

Označte jen jednu elipsu.

- Neposlouchám hudbu
- Pár hodin týdně
- Skoro každý den
- Každý den

9. Při jakých aktivitách hudbu posloucháte? *

Lze vybrat více možností nebo doplnit jinou.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Sport
- Zájmy a koníčky
- Odpočinek
- Učení
- Jiné: _____

10. Co nebo kdo vás motivuje k tomu, abyste se věnovali hudbě? *

Otázka zjišťuje, z jakého důvodu vás hudba zajímá. Lze vybrat více možností nebo doplnit jinou.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Radost z hraní na hudební nástroj nebo zpívání
- Zájem o určitý hudební žánr (rock, pop, rap, atd.)
- Zájem o učení se novým věcem
- Rodina a přátelé
- Učitel
- Jiné: _____

Motivace v hodinách hudební výchovy

Tato sekce ověřuje motivaci v hodinách hudební výchovy, jaké výukové metody se ve výuce používají a zda jsou pro vás hodiny hudební výchovy zajímavé a zábavné.

18.04.24 10:22

Motivace v hodinách hudební výchovy

11. Jak moc oblíbená je pro vás hudební výchova? *

Otázka zjišťuje, jak vnímáte předmět hudební výchova z hlediska oblíbenosti.

Označte na škále svou oblíbenost předmětu:

1 = Velmi oblíbená, předmět mám velice rád/a a baví mě

2 = Spíše oblíbená, předmět patří mezi mé oblíbené předměty

3 = Neurčitý, předmět není ani oblíbený, ani neoblíbený

4 = Spíše neoblíbená, předmět nepatří mezi mé oblíbené předměty

5 = Neoblíbená, předmět nemám rád/a vůbec a nebaví mě

Označte jen jednu elipsu.

1 2 3 4 5

Velmi Neoblíbená

12. Popište z jakého důvodu je pro vás hudební výchova oblíbená nebo neoblíbená. *

13. Považujete předmět hudební výchova za odpočinkový předmět? *

Označte na škále, jak vnímáte hudební výchovu z hlediska náročnosti v porovnání například s hodinami matematiky nebo českého jazyka (množství učiva, náročné testy, soustředěnost, přísná pravidla a hodnocení atd.)

Označte na škále náročnost předmětu:

1 = Velice odpočinkový předmět

2 = Spíše odpočinkový předmět

4 = Spíše náročný předmět

5 = Náročný předmět

Označte jen jednu elipsu.

1 2 3 4

Velik Náročný předmět

18.04.24 10:22

Motivace v hodinách hudební výchovy

14. Je pro vás předmět hudební výchova důležitý? *

Lze vybrat pouze jednu odpověď.

Označte jen jednu elipsu.

- Ano
 Spíše ano
 Spíše ne
 Ne

15. Popište z jakého důvodu je/není pro vás předmět hudební výchova důležitý. *

16. Jaké činnosti jsou vám v hudební výchově nejbližší? *

Označte činnosti, které vás v hudební výchově nejvíce baví. Lze vybrat více možností nebo doplnit jinou.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Zpěv
 Hraní na hudební nástroje
 Poslech hudby
 Tanec
 Hra na tělo
 Notový zápis
 Dějiny hudby
 Jiné: _____

18.04.24 10:22

Motivace v hodinách hudební výchovy

17. Které z uvedených činností se v hudební výchově nejčastěji objevují? *

Lze vybrat více možností nebo doplnit jinou.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Zpěv
 Hraní na hudební nástroje
 Poslech hudby
 Tanec
 Hra na tělo
 Notový zápis
 Dějiny hudby
 Jiné: _____

18. Chtěli byste na hodinách hudební výchovy něco změnit a vylepšit? Pokud ano, *
co?

Využití zajímavých výukových metod a aktivita v hudební výchově

Tato část se zaměřuje na využití zábavných výukových metod jako jsou například pohybové aktivity, hudební hry nebo využití technologií a ověřuje vaši aktivitu v hodinách.

19. Jak se cítíte během většiny hodin hudební výchovy? *

Lze vybrat pouze jednu odpověď.

Označte jen jednu elipsu.

- Cítím se dobře a uvolněně
 Cítím se nervózně a napjatě
 V hodinách cítím strach
 Při hodinách se nesoustředím a nedávám pozor
 Hodiny mě nebaví

18.04.24 10:22

Motivace v hodinách hudební výchovy

20. Zapojujete se aktivně do hodin hudební výchovy? *

Otázka zjišťuje, zda jste během hodin hudební výchovy aktivní a zapojujete se do výuky. Lze vybrat pouze jednu odpověď.

Označte jen jednu elipsu.

- Ano (zapojuji se aktivně, jsem pozorný a nevyrušuji)
- Spíše ano (zapojuji se aktivně, ale některé aktivity mě nebaví)
- Spíše ne (většina aktivit mě nebaví, takže se spíše nezapojuji)
- Ne (do hodiny se nezapojuji, pokud nemusím)

21. Co ovlivňuje vaši aktivitu v hodinách hudební výchovy? *

Otázka zjišťuje, co vás v hodinách motivuje k tomu, abyste se do hodin zapojovali s radostí. Lze vybrat více možností nebo doplnit jinou.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Zájem o nové učivo
- Zábavná forma výuky
- Zájem o hudbu
- Využití technologií (mobil, interaktivní tabule, tablet atd.)
- Přístup učitele
- Jiné: _____

22. Do kterých aktivit se nejraději v hudební výchově zapojujete? *

Otázka se zaměřuje na vaši motivaci z hlediska jednotlivých činností v hudební výchově. Lze vybrat více možností nebo doplnit jinou.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Práce ve skupinách
- Samostatná činnost
- Herní aktivity
- Aktivity využívající technologie
- Aktivity zaměřené na soustředění a pozornost
- Vědomostní aktivity
- Pohybové aktivity
- Jiné: _____

18.04.24 10:22

Motivace v hodinách hudební výchovy

23. Jak často jsou v hodinách hudební výchovy využity hry? *

Označte na škále, jak často se v hudební výchově objevují hry:

1 = velice často, hry jsou součástí každé hodiny hudební výchovy

2 = často, hry se objevují v hodinách výchovy pravidelně

3 = nepravidelně, hry se objevují v hodinách hudební výchovy velmi málo (např. jednou za čtvrtletí)

4 = výjimečně, hry se v hodinách objevují pouze ve volnějším období (např. před prázdninami, pouze za odměnu atd.)

5 = neobjevují se, hry nejsou součástí hodin hudební výchovy

Označte jen jednu elipsu.

1 2 3 4 5

Velik Neobjevují se

24. Jaké herní aktivity se v hudební výchově nejvíce objevují? *

Lze vybrat více možností nebo doplnit jinou.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

Hudební kvízy a soutěže

Rytmické hry

Hudební pohybové hry

Pěvecké hry

Aplikace (např. Kahoot!)

Žádné

Jiné: _____

25. Co vám hry ve výuce přináší? *

Označte možnosti, které považujete za pro vás důležité. Lze vybrat více možností nebo doplnit jinou.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

Zábava a odpočinek

Dobrý pocit spojený s výhrou, úspěchem

Spolupráce s ostatními žáky

Lepší porozumění učivu

Využití vlastních dovedností (zpěv, hra na nástroj, vědomosti atd.)

Jiné: _____

18.04.24 10:22

Motivace v hodinách hudební výchovy

26. Co je pro vás při hraní her nejdůležitější? *

Otázka navazuje na předchozí otázku. Zde označte, která z možností je pro vás nejdůležitější. Lze vybrat pouze jednu odpověď.

Označte jen jednu elipsu.

- Zábava a odpočinek
- Výhra
- Spolupráce se spolužáky
- Lepší porozumění učivu
- Využití vlastních dovedností (zpěv, hra na nástroj, vědomosti atd.)
- Žádná z uvedených

27. Chtěli byste do hodin hudební výchovy zapojit více her? *

Označte jen jednu elipsu.

- Ano
- Ne

Obsah není vytvořen ani schválen Googlem.

Google Formuláře

PŘÍLOHA 2: DOTAZNÍK PRO UČITELE

18.04.24 10:22

Motivace prostřednictvím didaktických her v hodinách hudební výchovy

Motivace prostřednictvím didaktických her v hodinách hudební výchovy

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

touto cestou bych Vás ráda požádala o vyplnění krátkého dotazníku, který se týká motivace v hodinách hudební výchovy a využití didaktických her ve výuce. Cílem výzkumu je získat informace o tom, jakými způsoby motivujete žáky k zájmu o učivo a jaké metody výuky preferujete.

Vaše účast je zcela anonymní a vaše odpovědi budou použity pouze pro účely mé diplomové práce. Vaše odpovědi jsou velice cenné pro získání poznatků o Vaší zkušenosti s využitím didaktických her a jejich vlivu na motivaci žáků.

Velice Vám děkuji za Vaši spolupráci a ochotu při vyplňování dotazníku.

Bc. Dominika Podlenová, studentka ZČU v Plzni

* Označuje povinnou otázku

1. Pohlaví *

Označte jen jednu elipsu.

- Žena
 Muž
 Jiné

2. Délka praxe *

Označte jen jednu elipsu.

- méně než 5 let
 5 až 10 let
 více než 10 let

18.04.24 10:22

Motivace prostřednictvím didaktických her v hodinách hudební výchovy

3. Aprobace *

Zaškrtněte všechny platné možnosti. 1. stupeň ZŠ 2. stupeň ZŠ Jiné: _____

Motivace žáků v hodinách hudební výchovy

Tato sekce je zaměřena na Váš přístup v hodinách hudební výchovy, jaké výukové metody využíváte a jakým způsobem motivujete žáky k zájmu o vyučovaný předmět.

4. Označte na škále, do jaké míry podle Vás považují žáci hudební výchovu za odpočinkový předmět. *

1 = Žáci považují předmět hudební výchova za velmi odpočinkový.

5 = Žáci považují předmět hudební výchova za náročný.

Označte jen jednu elipsu.

1 2 3 4 5

Veln Náročný

5. Jaký způsob výuky preferujete ve svých hodinách hudební výchovy? *

Vyberte maximálně tři metody, které ve výuce nejvíce využíváte.

Zaškrtněte všechny platné možnosti. Frontální výuka (učitel vede výuku a žáci poslouchají) Interaktivní výuka (aktivní účast žáků, skupinové aktivity, diskuse) Pracovní listy a individuální práce Hudební praktické aktivity a cvičení Využití moderních technologií (např. interaktivní tabule, aplikace) Jiné: _____

18.04.24 10:22

Motivace prostřednictvím didaktických her v hodinách hudební výchovy

6. Jaké metody nebo strategie používáte k povzbuzení zájmu žáků o učivo v hudební výchově? *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Interaktivní výukové aktivity
 Propojení s životními situacemi nebo zájmy žáků
 Představení inspirativních hudebních děl nebo umělců
 Možnost tvorby a kreativity
 Skupinová spolupráce
 Jiné: _____

7. Co považujete za hlavní faktory ovlivňující motivaci Vašich žáků ve výuce? *
Vyberte maximálně čtyři pro Vás nejvýznamnější odpovědi.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Osobní zájem a vášně pro hudbu
 Povinnost splnění předmětu
 Způsob vedení výuky
 Kvalita a zábavnost výuky
 Podpora ze strany rodiny a blízkého okolí
 Prostředí ve třídě a škole
 Jiné: _____

8. Jaký vliv má variabilita a interaktivita výukových metod na motivaci Vašich žáků? *

Označte jen jednu elipsu.

- Pozitivní vliv
 Spíše pozitivní vliv
 Neutrální vliv
 Spíše negativní vliv
 Negativní vliv

18.04.24 10:22

Motivace prostřednictvím didaktických her v hodinách hudební výchovy

9. Snažíte se propojovat učivo s vlastními nabytými zkušenostmi žáků? *

Označte jen jednu elipsu.

- Ano
 Spíše ano
 Spíše ne
 Ne

10. Jaké prostředky či strategie používáte k vybudování pozitivního prostředí ve třídě, které podporuje motivaci žáků? *

Vyberte maximálně čtyři pro Vás nejvýznamnější odpovědi.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Udržování zábavného a interaktivního prostředí
 Podpora spolupráce a vzájemného respektu
 Podpora sebeprosazování a osobního růstu žáků
 Inkluzivní vedení třídy
 Spravedlivé hodnocení a zpětná vazba
 Jiné: _____

11. Jaký vliv má dle Vás Vaše vlastní nadšení a zájem o hudbu na motivaci žáků? *

Označte jen jednu elipsu.

- Pozitivní vliv
 Spíše pozitivní vliv
 Neutrální vliv
 Spíše negativní vliv
 Negativní vliv

Využití didaktických her v hodinách hudební výchovy

Tato sekce zjišťuje, zda do výuky zařazujete didaktické hry a jaký mají podle Vašeho názoru vliv na motivaci žáků a jejich zájem o učivo a obor.

18.04.24 10:22

Motivace prostřednictvím didaktických her v hodinách hudební výchovy

12. Jakými konkrétními metodami se snažíte motivovat žáky k aktivní účasti ve výuce hudební výchovy? *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Skupinové aktivity
 Zapojení žáků do tvorby hudby
 Interaktivní technologie (např. aplikace, webové stránky)
 Hudební improvizace
 Využití příběhů nebo scénářů spojených s hudbou
 Jiné: _____

13. Jak často využíváte didaktické hry ve svých hodinách hudební výchovy? *

Označte jen jednu elipsu.

- Vždy, v každé hodině
 Často, minimálně jednou za měsíc
 Občas, zhruba dvakrát za pololetí
 Zřídka, výjimečně nebo pouze za odměnu
 Nikdy

14. Jaké druhy didaktických her preferujete při výuce hudby? *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Hudební kvízy
 Hudební pohybové aktivity
 Rytmické hry
 Hlasové hry
 Poslechové hry
 Jiné: _____

18.04.24 10:22

Motivace prostřednictvím didaktických her v hodinách hudební výchovy

15. Jaká pozitiva dle vašeho názoru didaktické hry ve výuce přináší? *

Vyberte maximálně čtyři pro Vás nejvýznamnější odpovědi.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Lepší porozumění učivu
- Aplikace schopností a dovedností žáků
- Podpora pozitivního klimatu třídy
- Rozvoj klíčových kompetencí
- Uvolnění a relax
- Probuzení zájmu o učivo
- Žádná
- Jiné: _____

16. Jak často pozorujete pozitivní reakce žáků na použití didaktických her ve výuce? *

Označte jen jednu elipsu.

- Vždy
- Často
- Občas
- Zřídka
- Nikdy

17. Jaké obtíže jste zaznamenali při realizaci didaktických her ve výuce? *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Omezený čas pro realizaci hry
- Nízká motivace žáků k účasti
- Nedostatek vhodných materiálů
- Omezený prostor ve třídě
- Žádné
- Jiné: _____

18.04.24 10:22

Motivace prostřednictvím didaktických her v hodinách hudební výchovy

18. Jaká kritéria berete v úvahu při výběru didaktických her pro konkrétní výukovou ^{*} situaci?

Vyberte maximálně tři pro Vás nejvýznamnější odpovědi.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Vzdělávací cíle
 Věková skupina žáků
 Preferované učební styly
 Individualita žáků
 Dostupné materiály
 Jiné: _____

19. Jakým způsobem vnímáte vliv didaktických her na motivaci žáků? ^{*}

Označte jen jednu elipsu.

- Velmi pozitivně
 Spíše pozitivně
 Neutrálně
 Spíše negativně
 Negativně

Obsah není vytvořen ani schválen Googlem.

Google Formuláře

PŘÍLOHA 3: HRA NOVÁ GALAXIE

Hra je navázána na příběh:

„Bylo tomu již několik let, co se v daleké galaxii usídlili obyvatelé Země. Pozemšťanům postupem času nezbývalo nic jiného než planetu Zemi opustit, jelikož pobyt na ní už nebyl možný. Velký množství škodlivin v ovzduší a stále vzrůstající počet lidí vedl k naprosté devastaci planety. Co si ještě pamatuju, ven už se nesmělo vycházet bez kyslíkové masky a Slunce přes hustej oblač páchnoucí mlhy nebylo vidět. Byl jsem ještě malej kluk, když rodiče začali mluvit o přesunu do jiný „galifixie“ nebo jak to nazývali. Tomu slovu jsem nerozuměl, nikdy předtím jsem ho neslyšel, až pozdějš, když už jsem byl starší, mi došlo, že mluvili o jiný galaxii ve vesmíru. Nebylo to nic neobvyklýho, do vesmíru se už běžně lítalo, každej den vzlétalo k obloze obrovský množství raket a dronů, který měly za úkol prozkoumat vesmír. Stejně jako lidi v dávný minulosti, který jezdili na výlety do krásný přírody plný lesů, hor a vodních ploch, dnešní lidi létají na výlety do vesmíru v luxusních sedačkách Falconu 9000, pokračovatelů raket Elona Muska, a prohlížej si planety z blízky, avšak bezpečný vzdálenosti.

Když mi bylo něco málo kolem 16 let proběhla velká evakuace lidstva a přesun do nový vesmírný galaxie. Říkalo se, že cílová planeta vypadá jako planeta Země za hodně dávných časů, já sám jsem krásy Země nikdy na vlastní oči neviděl. Ano, sice jsem měl možnost vidět fotky a videa původní krajiny, ale bylo to pro mě asi jako pro vás, když se díváte na černobílej film, prostě něco, čemu už se nedá moc věřit. Já byl zvyklej na prach, špinu a šed, to byl můj svět, proto přílet do týhle nový galaxie byl naprosto hustej. Všechno bylo tak zářivý, to Slunce, který šajnilo na stromy a odráželo se ve vodě, bolely mě z toho oči, ale i přes to, že mi skoro praskla žilka, musel jsem dál čučet na tu nádheru. Nemohl jsem se dočkat, až vystoupím z lodi. Bylo to tu. Lod' dosedla s menším otřesem na zem. Vyšel jsem ven a chvíli jsem zůstal stát přilepenej k zemi, byl jsem jak omámenej. Nikdy jsem neslyšel tak krásný zvuky, na Zemi jsem slychal jenom řev vzlétajících raket, hlášení rozhlasu nebo hluk z ulice. Tyhle zvuky jsem nepoznával, vlastně jsem ani nevěděl, co si pod těma zvukama představít, nikdy jsem nic podobnýho neslyšel. No řekněte sami, vy snad víte, o co jde?”

Poslech : Ukázky zvuků les, vodopád, ptáci, vzdálený zpěv.

„Tak je vidět, že vám narozdíl ode mě tyhle zvuky ještě nejsou cizí. Byl tam ale ještě jeden zvuk, kterej doléhal k lodi z větší vzdálenosti, znělo to jako... hudba.”

Poslech: Ukázka hudby národu (etnická hudba).

„Chtěl jsem vědět víc, odkud ten zvuk přichází, lákalo mě poznat lidi z jiný planety, nebo to snad nebyli lidé? Věděl jsem, že to není úplně bezpečný, ale konečně jsem měl prostor prozkoumat nový prostředí. Viděl jsem rodiče, jak se domlouvají na dalším postupu s ostatními cestujícími, který přiletěli s náma. Využil jsem jejich nepozornosti a vydal se směrem, odkud přicházela hudba. Šel jsem opatrně, přece jenom jsem nevěděl, jestli jsou obyvatelé planety kámoši. Kdyby mi někdo zabral domov, tak bych z toho asi taky nebyl zrovna dvakrát nadšenej, ale doufal jsem, že si mě nikdo nevšimne a já se v pohodě vrátím k lodi. Proplížil jsem se mezi velkýma listama nějakých stromů a došel k planince, na který stálo asi deset týpků. Nikdy jsem nic podobnýho neviděl, nejdřív jsem ani nechápal, na co se koukám, nešlo rozlišit obličej, všichni měli místo hlavy buben, na kterej hrály a vydávaly zvuky. Pozoroval jsem je v takovym úžasu, že jsem si ani nevšiml, že ze mnou stojí dva z nich a nějakou dobu už mě sledují.”

Hod kostkou, kdo hodí míň, je zajatý – buď celá skupina nebo jeden ze skupiny.
























Obr. Obyvatel nové plateny, tzv. Drumbone¹²⁴

„Nečekaně mě čapli za ruce a odtáhli k ostatním bubnohlavům, který doted' hráli na svoje hlavy. Ten pohled byl vlastně docela směšnej, když si představím, že by třeba v kapelách mlátili bubeníci místo do bubnů do své hlavy. V tu chvíli mi ale moc do smíchu nebylo, měl jsem strach. Nevěděl jsem, co se mnou bude. Bubnohlavové – a teď tím nechci nikoho zesměšňovat, jenom jsem prostě nevěděl, jak se jejich rasa jmenuje – se rozestoupili kolem mě a začali spolu komunikovat. Po chvílce jsem pochopil, že se uměj dorozumívat jenom rytmem a zpěvem, začal jsem teda tleskat, ale nikdo si mě nevnímal, asi protože nemám tělo ozvučený jako oni. Napadlo mě teda zazpívat krátkej popěvek. Najednou se všichni zastavili, nevěděl jsem, jestli na mě koukaj, neměli oči, jenom pusy, ale asi mě vnímali sluchem, můj hlas byl dost výraznej. Nevím moc co se dělo dál, už si vybavuju jenom jak jsem byl přivázaný ke stromu. Nemám jim to za zlý, spíš se mě báli, ale já prostě neměl, jak jim říct, že jim nejdu ublížit.

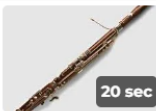




Rozhlížel jsem se kolem sebe, jestli nepřijdu na něco, co by mi mohlo pomoci. Přímo přede mnou stála cedule s nějakým divným nápisem, vypadalo to spíš jako notovej zápis, ale nebyl jsem si tím jistej, musel jsem zapojit všechny mozkový buňky, abych poznal, na co se vlastně koukám.”




¹²⁴ Slovní hříčka v anglickém jazyce, v překladu *Bubnokost*, v textu také jako *Bubnohlav*. Obrázek je vytvořen pomocí umělé inteligence.

Kvíz Kahoot!¹²⁵ 6 otázek – hudební teorie (písmena tajenky 4, 3, 2, 1, 1 podle pořadí skupin).

1 - Quiz		
Na kolik dob je nota půlová?		
	1 doba	✗
	půl doby	✗
	4 doby	✗
	2 doby	✓
2 - True or false		
Trubka je dechový dřevěný nástroj		 
	True	✗
	False	✓
3 - Quiz		
Hudební žánr založený na rytmizaci řeči		 
	Dechovka	✗
	Rock	✗
	Rap	✓
	Pop	✗
4 - Quiz		
Kolik strun má kytara?		 
	4	✗
	5	✗
	6	✓
	8	✗

¹²⁵ Odkaz na Kahoot! kvíz přikládám zde: <https://create.kahoot.it/details/c1ae3252-9e85-43eb-af50-f4d7cde60611>.

5 - Quiz Jaký hudební nástroj je na obrázku?		 20 sec
	Flétna	✗
	Fagot	✓
	Saxofon	✗
	Lesní roh	✗

6 - True or false Osmínová nota se vejde dvakrát do čtvrtové noty		 20 sec
	True	✓
	False	✗

Výsledek: HUDBA SPOJUJE

„V křoví kousek ode mě se něco pohnulo, přimhouřil jsem trochu oči, abych líp viděl. Byl to táta s mym mladším bráchou. Byl jsem přivázaný jen kolem pasu, takže ruce jsem měl volný, ale na uzel jsem bohužel nedosáhl. Naznačil jsem jim gestem, ať jsou potichu a přemejšlel, jak jim předat zprávu, aby mě mohli osvobodit. Táta mě kdysi učil morseovku, když jsme nevěděli, jestli se situace na Zemi nezhorší a on musel být v protější budově a hlídat zásoby. Přes okno jsme si posílali signály, aby věděl, že jsme s mámou a s bráchou v pořádku. Napadlo mě teda, že jim předám vzkaz morseovkou, tím, že Bubnohlavové vnímali jen můj hlas, všechny ostatní zvuky byly bezpečné. Začal jsem tedy vysílat zprávu.“

Hra na tělo: Morseova abeceda (ZAZPÍVEJTE)

Z každé skupiny jeden vybraný žák (každý zvlášť předvede dvě písmena, nebo všichni předávají zprávu dohromady).

Tečka=tlesk, čárka=plesk, mezi písmenem=dup

--./.-/---./---./..-/..-/..---/-.//

Zpěv: Zpěv zvolené písně z repertoáru hudební výchovy (kooperace celá třída).

„Táta s bráchou zazpívali, a to samozřejmě upoutalo pozornost těch zvláštních obyvatel, přiběhli k nim a dožadovali se vysvětlení. Byl jsem si jistý, že táta byl v tomhle ohledu školenej a věděl, co má dělat. Pomocí zpěvu se s nima domluvil, uklidnil je a ubezpečil, že jim nic nehrozí. Po chvílce už z nich byli kámoši a já konečně nemusel trčet přivázaný u stromu. Postupně jsme se s rasou Drumbonů, jak jsem se později dozvěděl název jejich rasy, spřátelili, a i když jsme byli ve spoustě věcech a názorů odlišní, jedno nás spojovalo, už jsem konečně pochopil, co bylo předtím na tý ceduli napsáno.... HUDBA SPOJUJE.“

Řešení tajenky, žáci seskládají písmena získaná v Kahoot! kvízu.

PŘÍLOHA 4: DOTAZNÍK ZPĚTNÉ VAZBY KE HŘE NOVÁ GALAXIE

18.04.24 10:23

Hra Nová galaxie

Hra Nová galaxie

Vážení žáci,

touto cestou bych vás chtěla požádat o zpětnou vazbu ke hře Nová galaxie, kterou jste měli možnost zažít v hodině hudební výchovy.

Odpovědi jsou zcela anonymní a slouží pouze pro výzkumné účely a získání dat, jako podkladů ke zpracování diplomové práce. Vaše zpětná vazba je zároveň důležitá pro tvorbu a vylepšování hudebních aktivit ve výuce.

Děkuji za váš čas a ochotu při vyplňování dotazníku.
Bc. Dominika Podlenová, studentka ZČU v Plzni

* Označuje povinnou otázku

1. Třída *

Označte jen jednu elipsu.

5.

6.

2. Líbila se vám hra Nová galaxie? *

Určete na škále 1 až 5 vaši oblibu hry (1 = Velmi se mi líbila, 5 = Vůbec se mi nelíbila)

Označte jen jednu elipsu.

1 2 3 4 5

Velmi Vůbec se mi nelíbila

18.04.24 10:23

Hra Nová galaxie

3. Která část hry vás bavila nejvíce? *

*Vyberte minimálně jednu odpověď**Zaškrtněte všechny platné možnosti.*

- Poslech
- Hra na tělo (předávání vzkazu morzeovkou)
- Luštění morzeovky pomocí internetu
- Kahoot! kvíz
- Zpěv písně
- Žádná z uvedených
- Jiné: _____

4. Proč vás bavily zrovna tyto vybrané části hry? *

5. Která část hry vám dělala největší potíže a byla pro vás náročná? *

*Vyberte minimálně jednu odpověď**Zaškrtněte všechny platné možnosti.*

- Poslech zvuků
- Hra na tělo (předávání vzkazu morzeovkou)
- Luštění morzeovky pomocí internetu
- Kahoot! kvíz
- Zpěv písně
- Žádná z uvedených
- Jiné: _____

18.04.24 10:23

Hra Nová galaxie

6. Z jakého důvodu pro vás byly tyto vybrané části hry náročné?

7. Změnili nebo vylepšili byste nějaké části hry? *

Označte jen jednu elipsu.

Ne

Ano

8. Pokud jste u předchozí otázky zaškrtnli "Ano", které části byste změnili nebo vylepšili, a jak?

9. Byla proběhlá hodina hudební výchovy z vašeho pohledu zábavná? *

Určete na škále zábavnost hodiny pomocí škály 1 až 5 (1 = Byla velmi zábavná, 5 = Nebyla vůbec zábavná)

Označte jen jednu elipsu.

1 2 3 4 5

Byla Nebyla vůbec zábavná

18.04.24 10:23

Hra Nová galaxie

10. Chtěli byste do hodin hudební výchovy zapojovat více herních aktivit? *

Označte jen jednu elipsu.

- Ano
 Spíše ano
 Spíše ne
 Ne

11. Jak byste ohodnotili svou práci v proběhlé hodině hudební výchovy? *

Ohodnoťte vaši aktivitu v hodině pomocí škály 1 až 5 (1 = Aktivně jsem se zapojoval, 5 = Nezapojoval jsem se)

Označte jen jednu elipsu.

1 2 3 4 5

Akti: Nezapojoval jsem se

12. Co jste si ze hry Nová galaxie odnesli? *

Stručně popište své získané poznatky a dojmy ze hry hrané v hudební výchově

Obsah není vytvořen ani schválen Googlem.

Google Formuláře