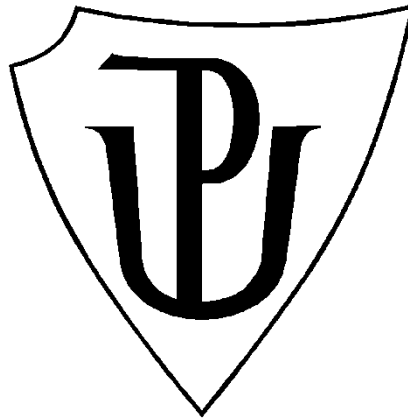


**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**Pedagogická fakulta**

**Ústav pedagogiky a sociálních studií**



**Diplomová práce**

Bc. Lenka Hábová

**Motivace k navštěvování výuky hry  
na hudební nástroj ve volném čase**

Vedoucí závěrečné práce: Mgr. Pavla Vyhnálková, PhD

Olomouc 2019

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury.

V Olomouci dne:

Podpis:.....

## **Poděkování**

Děkuji Mgr. Pavle Vyhnákové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, vstřícnost a trpělivost při zpracovávání diplomové práce.

Dále bych ráda poděkovala všem žákům klavíru, kteří byli ochotni účastnit se rozhovoru a díky kterým mohla být zpracována výzkumná část.

# Obsah

Úvod.....	6
1 Volný čas.....	8
1.1 Pojem volný čas .....	8
1.2 Historický pohled na problematiku vnímání volného času.....	9
1.3 Funkce volného času .....	13
1.4 Výchova ve volném čase.....	14
1.4.1 Specifické požadavky na výchovu ve volném čase.....	14
1.4.2 Věkové zvláštnosti účastníků výchovy ve volném čase.....	16
1.5 Nuda .....	17
2 Dospívání a charakteristika dítěte druhého stupně základní školy.....	19
2.1 Dospívání .....	19
2.2 Raná adolescence / pubescence.....	21
2.2.1 Tělesný vývoj .....	22
2.2.2 Poznávací procesy .....	23
2.2.3 Schopnost sebeovládání .....	25
2.2.4 Socializace.....	25
2.2.5 Vnímání sebe sama.....	27
2.2.6 Škola.....	28
2.2.7 Způsob trávení volného času.....	29
3 Motivace.....	32
3.1 Vysvětlení pojmu motivace a motiv .....	32
3.2 Druhy motivů a motivace.....	33
3.2.1 Primární potřeby.....	34
3.2.2 Zájmy.....	36
3.2.2.1 Zájmová činnost .....	37
3.2.3 Postoje a hodnotové orientace.....	40

4	Výuka hry na klavír.....	42
4.1	Hudba.....	42
4.1.1	Vliv hudby na psychiku člověka.....	43
4.2	Klavír a výuka.....	44
4.3	Osobnost pedagoga.....	46
4.4	Hudební schopnosti a talent.....	48
4.5	Základní umělecká škola.....	50
4.5.1	Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání.....	51
4.5.1.1	Školní vzdělávací program.....	52
4.5.2	Škola nebo volnočasová instituce?.....	52
5	Výzkumné šetření.....	54
5.1	Výzkumné cíle a výzkumné otázky.....	54
5.2	Metodologie, cílová skupina a organizace výzkumu.....	55
5.3	Analýza rozhovorů.....	58
5.4	Výzkumné závěry.....	72
5.5	Dotazník.....	74
	Závěr.....	82
	Zdroje:.....	83
	Seznam příloh:.....	86

## Úvod

Navštěvování výuky hry na hudební nástroj je poměrně často vyhledávanou činností. Mnoho rodičů chce, aby jejich dítě navštěvovalo hudební kroužek, a velmi často k tomu zvolí základní uměleckou školu (dříve lidová škola umění). Na počátku umělecké cesty je někdy impuls rodiče nutný, své dítě do výuky přihlásí a vybízí jej ke cvičení. Co nejdříve by ale dítě mělo dojít k určitému obratu, z vnějších popudů by se měla stát vnitřní touha a radost z činnosti. Zpravidla, pokud se jedná o dítě na prvním stupni základní školy, jsou vnější pobídky rodičů a snaha učitele úspěšné. Bohužel se v praxi často setkávám se situací, kdy je dítě do „chození do hudebky“ nuceno i když se touží věnovat jiné zájmové činnosti, například se chce stát tanečnicí nebo chovatelem koní. V těchto případech mám jako učitelka klavírní hry na základní umělecké škole určité protichůdné pocity, na jednu stranu chci, aby dítě chodilo do hodin rádo, i když jej činnost tak nenaplňuje, snažím se najít takové skladby, které odpovídají jeho vkusu a přitom nejsou natolik obtížné, na druhé straně cítím tlak ze strany základní umělecké školy jako instituce, která musí prokazovat určité výsledky ve své činnosti a ty prezentovat na různých soutěžích, koncertech a u postupových zkoušek na konci každého školního roku.

Svoji diplomovou práci jsem se rozhodla zaměřit na děti druhého stupně ZŠ, což jsou děti zpravidla v období pubescence. Toto zaměření jsem zvolila z toho důvodu, že děti prochází velkými psychickými i fyzickými změnami a mění se jejich vztah ke světu, ostatním lidem i k sobě samým. Tato životní etapa je náročná jak pro děti samé, tak i pro jejich rodiče, učitele i širší okolí. Mění se zájmy i postoje.

Teoretická část bude rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola popíše pojem volný čas, historii nahlížení na vývoj chápání volného času, charakterizuje výchovu ve volném čase a zmíní pojem nuda jakožto nežádoucího vlivu na volný čas. V druhé kapitole se budeme zabývat charakteristikou dítěte v období pubescence a to jak po stránce psychické tak fyzické, znalost fyzického a psychického stavu dítěte je velice důležité pro pochopení jeho chování a tedy i pro volbu vhodné motivace a přístupu k dítěti. Třetí kapitola vysvětlí pojem motivace a motiv a popíše některé jejich druhy. Čtvrtá kapitola se bude zabývat pojmem hudba, vysvětlí její význam a popíše její vliv na psychiku člověka. Součástí kapitoly bude také popis klavíru jako hudebního nástroje a osobnost učitele. Dále bude vymezen pojem talent, nadání a hudební schopnosti.

Závěr kapitoly vymezí poslání základních uměleckých škol a popíše vybrané dokumenty, ze kterých výuka musí vycházet.

Výzkumná část v úvodu popíše vybrané základní umělecké školy, s jejichž žáky bude realizován kvalitativní výzkum formou rozhovorů, popíše zvolenou metodu výzkumu a způsob realizace.

Cílem diplomové práce je popsat motivaci pubescentních dětí k navštěvování výuky hry na klavír v základní umělecké škole.

Díličními cíli je:

- Analyzovat proces motivace při začátcích studia a v současnosti a popsat případné demotivující prvky.
- Popsat způsob nahlížení pubescentů na ZUŠ v kontextu volného času.
- Charakterizovat vývojové období pubescence.

V rámci výzkumné části diplomové práce se budu také zajímat o to, jaký je pohled učitelů hudebních oborů na vnímání výuky v ZUŠ svých žáků a jejich rodičů – zda si uvědomují, že jde o školu nebo výuku vnímají jako běžný volnočasový kroužek. Prostřednictvím dotazníku budou učitelé odpovídat i na to, jaká by ZUŠ podle jejich názoru měla být a které z nabízených motivů jsou nejúčinnější v motivaci pubescentních dětí ke hře na klavír. Tento krátký dotazník však nebude považován za hlavní cíl práce.

# 1 Volný čas

Volný čas má v životě člověka velký význam. Je to doba, kterou člověk může zaplnit téměř jakoukoli aktivitou jemu milou. Je zřejmé, že způsob trávení volného času nás formuje, rozvíjí, pomáhá nám relaxovat a vyrovnat napětí, které během dne zažíváme. První kapitola se zabývá definicí volného času, jeho funkcemi a stručně také jeho historickým vývojem. Dále seznámí čtenáře s pojmem nuda, který je v laické konverzaci běžně používán, a jeho dopadem na volný čas jedince.

## 1. 1 Pojem volný čas

Problematikou volného času se zabývá stále větší množství odborníků, každý z nich je formuluje jinak, v mnohém se shodují a doplňují. Není možné uvést jedno jediné vymezení. Proto na začátek kapitoly uvádíme definice vybraných autorů.

Hofbauer (2004, s. 13) uvádí: *„Volný čas ... je čas, kdy člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků, jež vyplývají z jeho sociálních rolí, zvláště z dělby práce a nutnosti zachovat a rozvíjet svůj život.“*

Pedagogický slovník (Průcha, Mareš, Walterová; 2013) definuje volný čas jako dobu, která zbude po práci, péči o domácnost, rodinu a uspokojení vlastních fyzických potřeb.

*„Volný čas je částí lidského života mimo čas pracovní (návštěva školy a pracovní proces) a tzv. vázaný, který zahrnuje biofyzické potřeby člověka (spánek, jídlo, osobní hygienu), chod rodiny, provoz domácnosti, péči o děti, dojíždění za prací a další nutné mimopracovní povinnosti. Volný čas je dobou, kterou má po splnění těchto potřeb a povinností člověk k dispozici pro činnosti sebeurčující a sebevytvářející.“* (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 10)

Do volného času tedy nepatří činnosti jako je hygiena, jídlo, spánek, domácí práce, péče o zevnějšek či starost o osobní věci, ale skutečně čas, kdy má člověk splněny veškeré povinnosti a rozhoduje se, čemu se bude věnovat. Ve volném čase se jedinec svobodně rozhoduje – nevykonává činnosti z povinnosti nebo pod něčím tlakem. Aktivitě se dobrovolně rád věnuje a přináší mu pocit uvolnění. V středověkém Řecku se volný čas dokonce chápal jako míra lidského štěstí. Správné a promyšlené trávení volného času dětí a mládeže může působit jako prevence negativních vlivů.



Děti, které nic nezajímá a nudí se, se zpravidla velmi lehko nechají ovlivnit partou a mohou propadnout nevhodným činnostem, jako je záškoláctví, užívání drog, vandalismus, gamblerství či jiným společensky nepřijatelným chováním. (Zelinová, 2012)

Na volný čas lze pohlížet ze tří úhlů pohledu: (Knotová, 2011):

- optimistická pojetí – volný čas je smyslem životem a tedy i jejím cílem,
- skeptická (kritická) pojetí – ve volném čase na člověka působí mnoho negativních vlivů, kterým se musí bránit
- pojetí realistická – ve volném čase má jedinec vytvářet hodnoty, důležité pro život v dané společnosti.

Pedagogika volného času se zabývá obsahem, pojetím, cíli, institucemi a organizacemi, které volnočasové aktivity nabízejí, zkoumá také způsoby výchovného zhodnocování volného času. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 10)

## **1. 2 Historický pohled na problematiku vnímání volného času**

Volný čas byl v různé míře zastoupen v každé historické době, jeho rozsah a význam se měnil ruku v ruce s filozofií společnosti. Postupně však volného času přibývá, proto je zapotřebí věnovat větší pozornost tomu, jak jej trávíme.

Existují prameny, které dokládají, že jedním z prvních učenců, který promýšlel vymezení volného času, byl pravděpodobně již ve starověkém Řecku Aristoteles. Jeho pojetí spočívalo v upřednostnění intelektuálních činností nad fyzickou prací. Volný čas byl podle něj čas k přemýšlení, k četbě, poslechu hudby a k diskutování s přáteli. Podle Aristotela je rozjímavá činnost vrcholem nejvyšší lidské blaženosti, vede k moudrosti a k samostatnosti, jedná se o vnitřní hodnotu, která nevede k žádnému praktickému cíli. Rozjímání se realizuje pouze ve volných chvílích člověka – ve volném čase, který Aristoteles označuje jako „scholé“. Podle Aristotela blaženou činností není práce, zábava, hra či politická činnost ale právě již zmíněná rozjímavá činnost. Volný čas podle něj nemá nic společného s lenošením či nudou a vše, co je zábavné nebo žertovné nikdy nemá charakter skutečné blaženosti. Volným časem – scholé – byla hudba, hlubokomyslné diskuze a filosofické úvahy, činnosti, které člověk vykonává jen sám pro sebe, pro svoje vlastní blaho a potěšení. Záhadou zůstává, proč se slovo „scholé“

nedostalo do evropské civilizace jako označení pro volný čas, ale stalo se výrazem pro školu a povinnost učit se. (Švigová, 1967)

Ve středověku má velký vliv Římsko-katolická církev a její učení. Nejhodnotnější činností volného času zůstává stejně jako ve starověku rozjímání. Oproti učení Aristotela se jedná pouze o modlitby a rozmluvy s Bohem. Podle bible je jediným cílem života příprava na posmrtný život. Podle církve je život trávený ve zbožném snění cennější než život věnovaný spoustě činností. Duchovní se mohli cele oddat Bohu, ostatní pracující lidé navazovali kontakt s Bohem v neděli a v jiné sváteční dny (dny zasvěceny svatým). Smysl volného času spočíval v činnostech, kterými se zalíbím Bohu, ne v činnostech, kterými uspokojím své lidské potřeby a touhy. (Švigová, 1967)

V souvislosti s rozvojem řemesel, podnikání a měst se mění i pohled na volný čas, který už není pouze čas pro rozjímání a zajišťování si spokojeného posmrtného života, ale je to čas pro práci a touha po uznání. Práce se stává záslužnou činností, kde se projevuje aktivita člověka, dochází k oslavování práce jak rozumové, tak i rukodělné. Nic neděláním je zavržováno, jedná se o období shonu – odpočinek může být jen v takové míře, aby umožnil člověku dále pracovat. Filozof G. Bruno prohlašuje, že až samotnou prací se odpočinek stává morálně důstojným. Nové pojetí volného času dotvořil svými názory Martin Luther, který prohlašoval, že mnišství je utíkání před povinnostmi, které má na světě každý člověk, tím rozšiřuje povinnost pracovat na všechny lidi. Důležitým učencem, který je spoluvůrcem nového kapitalismu je Jan Kalvín, podle něj má člověk dobře pracovat, aby mohl být spasen. Tímto tvrzením mizí strach ze spasení a úkolem každého člověka je být pracovitý, spořivý a užité jmění opět vkládat do podniku. (Švigová, 1967)

Počátky výchovy ve volném čase jsou spojeny se změnami práce a životního stylu obyvatel vesnic a měst po třicetileté válce (1648). V 17. století si někteří majetnější obyvatelé měst začali stavět další domky mimo město a ve městech začaly vznikat kavárny, spolky dospělých a kluby (první klub byl otevřen 1693 ve Velké Británii). Dělnická třída začala usilovat o zkrácení pracovní doby pro dostatečnou regeneraci po práci a možnost věnovat se svým zájmům a veřejné činnosti. Tehdy se poprvé začaly objevovat různé zájmové, sociální či politické organizace, a i dělníci se věnovali tělovýchovným, turistickým, hudebním či divadelním aktivitám. Díky

některým obcím, pedagogům a lékařům došlo k rozvoji nových typů činností a institucí. Začaly vznikat dva typy zařízení:

1. Nejdříve vznikaly **zařízení a aktivity s určením původně pro dospělé**, které se jen okrajově zabývali také mládeží. Jednalo se zejména o tělovýchovné a sportovní činnosti, hřiště, tělocvičny. U nás se jednalo o působení organizace Sokol v roce 1862, která postupem času provozovala například knihovny a loutková divadla. Postupně se k Sokolu přidávaly další organizace a spolky.
2. Postupně času vznikaly i zařízení, které se věnovaly výhradně dětem a mládeži. Vznikaly pozvolna avšak se stále rostoucím důrazem. V Anglii to byla od 2. poloviny 19. století např. YMCA a YWCA (sdružení mladých křesťanských mužů a žen), na počátku 20. století skautské hnutí iniciované spisovatelem Ernestem Thompsonem a anglickým generálem Robertem Baden-Powellem, vznikaly různé tábory, klubovny a další sdružení dětí a mládeže.

Vznikaly také specifické zařízení pro trávení volného času mladých lidí a dětí – kluby a sportovní zařízení na školách, dětské zahrádky pro pobyt na vzduchu apod. Sdružení a zařízení vznikala díky ekonomickému a politickému vývoji především v západoevropských zemích. Střední a východní Evropa se v tomto ohledu nevyvíjela tak rychle – vznikaly zařízení, která se zabývala spíše sociálními a zdravotními aspekty dětí ze sociálně slabších vrstev - dětské opatrovny, tábory pro zdravotně a sociálně znevýhodněné. Zásah státu do této oblasti nebyl příliš velký, zařízení vznikala díky zájmu obcí, dobročinných sdružení a institucí sociální pomoci. (Pávková, 2008)

Ve 20. až 30. letech 20. století vznikly dva modely uspořádání volného času dětí a mládeže. První model vznikl na území západní a severní Evropy. Jejich podněcovateli byli většinou sdružení dětí a dospělých nebo nové smýšlející pedagogové. Takto poprvé rozšířily svou činnost domy mládeže a kultury, prázdninové kolonie, ubytovny mládeže v širším celostátním měřítku ve Francii. Získané zkušenosti začaly země západní a severní Evropy analyzovat, zobecňovat a doceňovat, což můžeme vyvodit z počátků pedagogiky volného času během 20. let 20. století v Německu. Ve Francii vznikl v roce 1936 jako státní orgán první sekretariát pro mládež a tělovýchovu, na nějž bylo po druhé světové válce navázáno vytvoření samostatného ministerstva mládeže a sportů.

Druhým model tvořila sdružení a zařízení volného času dětí a mládeže v tehdy fungujícím Sovětském svazu. Vznik a působení těchto zařízení byly přímým vlivem státu, který měl rozhodující postavení v organizaci volného času dětí a mládeže, učila státní ideologii a neexistovaly jiné alternativní možnosti. V těchto zemích vládla vysoká negramotnost a sdružení plnila hlavně výchovnou a vzdělávací funkci. V době industrializace některé aktivity plnily funkci dosahování kvalifikace v oblasti zemědělství i průmyslu, rozvoj fyzické zdatnosti pomocí turistických či jiných sportovních činností a také pomáhaly udržení tradic lidového umění. Vznikaly nové typy zařízení jako domy pionýrů a mládeže, odborné stanice mladých techniků, turistů, přírodovědců, dětských stadionů, pardů oddechu apod. Do systému patřily i úseky práce mezi dětmi a dospívající mládeží a dalších společenských organizací. (Pávková, 2008)

V Česku a na Slovensku se o volný čas začali pedagogové zajímat až v 50. letech 20. století. Po únoru 1948 v souvislosti s politickými změnami a snahou vychovat nového socialistického člověka se začal výchově přikládat velký význam. V této době se ještě nepoužíval termín pedagogika volného času. V průběhu vývoje nahlížení na problematiku pedagogiky volného času se užívaná terminologie měnila. Nejstarší vymezení výchovy ve volném čase odráží situaci první poloviny minulého století, kde se pedagogika volného času označuje jako **výchova mimotřídní, mimoškolní a výchova mimo vyučování**. Dalším mezníkem bylo v druhé polovině 20. století zavedeno dělení výchovného působení na výchovu **ve volném čase, prostřednictvím volného času a k volnému času**. Aktivity volného času tehdy překročily původní působení, které bylo těsně spjato se školou. Třetím možným terminologickým přístupem k výchově je dělení na výchovu **formální, informální a neformální**, který nabývá významu od 90. let 20. století. Formální výchovou jsou zamýšleny aktivity, které jsou realizovány školami a jinými vzdělávacími institucemi, a které jsou podporovány státem. Zahrnují vzdělávání od základních po vysoké školy. Formální výchova podporuje dobrovolnou účast na různých aktivitách škol. Neformální výchova představuje cílené výchovné působení, které však vychází z vlastního dobrovolného rozhodnutí dítěte k této činnosti. Výchovou informální rozumíme nezáměrné, neorganizované a institucemi nezajišťované působení vycházející z každodenního života – rodinné vztahy, vliv vrstevnických skupin či médií. Informální výchova přináší podněty pro formální a neformální výchovu. (Hofbauer, Kaplánek; 2010)

### 1. 3 Funkce volného času

Uvědomění si funkcí volného času je důležité pro jeho následné správné využívání v životě jednotlivce i pro život celé společnosti, v níž jednatel žije. Následující text se bude věnovat vybraným autorům a jejich pojetí funkcí volného času.

Funkce volného času popsal již v roce 1962 francouzský sociolog J. Demazedier, který je vymezil následovně (Knotová, 2011 s. 33)

- a) *odpočinek, volný čas má sloužit k zotavení, reprodukci pracovní síly, osvobozuje od únavy, odstraňuje fyzické nebo psychické napětí,*
- b) *rozptýlení, volný čas nabízí zábavu, kompenzaci nebo únik od monotónní práce, nebo únik do fiktivních činností v imaginárním světě,*
- c) *rozvoj, volný čas podporuje rozvoj osobnosti mj. prostřednictvím činností v kreativních, kulturních a společenských sdruženích.*

Zmíněné funkce se dle J. Demazediera vzájemně prolínají a existují v různé míře ve všech aktivitách všech lidí. Další autoři z výše uvedeného dělení funkcí volného času vycházejí a doplňují jej. (Knotová, 2011)

J. Lokajíčková byla jedna z prvních odborníků v Československu, která se také zabývala funkcemi volného času. Ve své publikaci – Pedagogické problémy volného času (1974) - uvádí dvě základní funkce a to **funkci formativně-výchovnou** a **funkci kompenzačně-rekreační**. První zmíněnou funkci lze chápat jako všestranný rozvoj osobnosti, funkce kompenzačně-rekreační pak představuje činnosti, které člověka uvolňují a pomáhají mu dobít energii. J. Lokajíčková současně upozorňuje na skutečnost, že funkce se od sebe nedají oddělit, protože se vzájemně prolínají. (Kratochvílová, 2004)

Často citovaným autorem v publikacích zabývajících se volným časem je H. W. Opaschowski, který funkce volného času vymezuje na **rekreaci** (uvolnění, zotavení), **kompenzaci** (zbavení se frustrací a zklamání), **výchovu a další vzdělávání** (sociální učení, celoživotní vzdělávání), **kontemplaci** (hledání smyslu života), **komunikaci** (partnerské vztahy, sociální vztahy, sociální kontakty), **participaci** (podílení se na vývoji společnosti a společenském životě), **integraci** (upevňování života rodiny a vrůstání do společnosti) a **enkulturaci** (kulturní rozvoj sebe sama, kreativita v různých

druzích umění, sportu, technických a dalších činnostech). (Hájek, Hofbauer, Pávková; 2011)

Všichni uvedení autoři se tedy shodují, že volný čas je časem jak pro uvolnění a rekreaci, tak i pro sebevzdělávání a rozvíjení svých schopností a dovedností.

## **1. 4 Výchova ve volném čase**

Hájek, Hofbauer, Pávková (2011, s. 64) uvádí: „*Termín výchova bývá nejčastěji chápán jako záměrné, cílevědomé, dlouhodobé působení vychovávajícího na vychovávaného v pozitivním smyslu. Podobně lze odvodit i pojem výchova ve volném čase. I zde jsou hlavními znaky záměrnost a cílevědomost.*“ Volný čas zahrnuje odpočinek, zábavu, rekreaci ale i zájmové činnosti a dobrovolné vzdělávání. Hlavní roli ve výchově ve volném čase hraje rodina, na tu pak navazují další instituce jako je mateřská škola, základní škola, ale i další školy a volnočasová zařízení. Cílem není odpoutat děti od rodiny, ale naopak navázání spolupráce ve výchově dětí. Díky spolupráci rodiny a výchovných zařízení může skrze různé akce, ve kterých jsou zapojeni děti i rodiče, dokonce dojít i ke zlepšení rodinné výchovy. Pedagogické ovlivňování volného času je významným způsobem výchovného působení v životě dětí a dospívajících. Jedinec je veden k smysluplnému trávení času a k upevňování žádoucích morálních vlastností, formuje své zájmy, je zde také prostor pro uspokojování potřeb a k rozvíjení specifických schopností daného člověka. Výchova ve volném čase a smysluplné trávení volného času je jednou z nejdůležitějších prevencí společensky nevhodných a škodlivých forem chování, jako je užívání návykových látek a kriminalita mladistvých. (Pávková, 2008)

### **1. 4. 1 Specifické požadavky na výchovu ve volném čase**

K naplňování výchovných cílů je nezbytné, aby se vychovatel či pedagog orientoval v podmínkách výchovy a vhodné volbě výchovných prostředků. Už Jan Amos Komenský uvedl nezbytné pedagogické zásady, pomocí kterých lze dojít vzdělávacích a výchovných cílů, jde o postup od obecného k abstraktnímu, od blízkého ke vzdálenému, od známého k neznámému. Požadavky na výchovu ve volném čase dělíme podle míry obecnosti na pedagogické zásady (zásada názornosti, přiměřenosti, soustavnosti, cílevědomosti a trvalosti) a pedagogické principy (princip humanity, demokratičnosti, spojení teorie s praxí, vědeckosti). Zmíněné požadavky výchovy jsou platné jak pro rodinnou, předškolní a školní výchovu, tak i pro výchovu ve volném čase,

tyto uvedené oblasti však mají ještě své specifické požadavky. Mezi ty patří: (Pávková, 2014)

- **Požadavek pedagogického ovlivňování volného času:** jedná se o nenásilné, citlivé a zároveň cílevědomé vedení k účelnému využívání volného času. V Úmluvě o právech dítěte se uvádí, že každé dítě má právo na volný čas a jeho účelné využívání.
- **Požadavek dobrovolnosti:** podstatou volného času je svobodná volba činností. Jedinec se volnočasových aktivit zúčastňuje dobrovolně a je nevhodné používat příkazy například k účasti na zájmových činnostech.

Může se zdát, že požadavek pedagogického ovlivňování volného času a požadavek dobrovolnosti je v určitém rozporu. Na jedné straně mají být aktivity ve volném čase dobrovolné a na straně druhé do nich má být ze strany pedagoga či vychovatele zasahováno. Řešení tohoto zdánlivého rozporu tkví ve správném přístupu pedagoga či vychovatele, který do činností nemá nutit, ale má jedince vhodně motivovat a to například příjemnou úpravou prostředí, vhodnou volbou činností a pomůcek, využitím a předáváním vlastních zkušeností a ukázkami výsledků činností. Program pedagog volného času sestavuje tak, aby odpovídal zájmům, přáním, potřebám a schopnostem vychovávaných jedinců. Schopnost vhodně a efektivně motivovat je základem práce volnočasových pedagogů a vychovatelů. Další specifické požadavky na výchovu ve volném čase jsou od výše uvedených dvou odvozeny a jsou jimi: (Pávková, 2014)

- **Požadavek jednoty a specifičnosti vyučování a doby mimo vyučování:** jedná se o to, že oblast vyučování i oblast volného času mají společný obecný cíl a tím je rozvoj osobnosti jedince. Mezi školními pedagogy a pedagogy volného času je nezbytná spolupráce a vzájemný respekt.
- **Požadavek aktivity:** účastníci volnočasových aktivit se mají podílet na plánování činností, jejich realizaci i samotné hodnocení. Cílem pedagoga je účastníky naučit jak se bavit než jen jim vytvářet podmínky pro pobavení.
- **Požadavek seberealizace:** nabídka činností ve volném čase by měla být taková, aby každý člověk mohl uplatnit své specifické schopnosti, rozvíjel své vlohy a zažíval úspěch, který je důležitý pro duševní zdraví. Pocit

úspěchu ve volném čase mají nacházet i žáci, kteří ve školním prostředí tolik úspěšní nejsou.

- **Požadavek pestrosti a přitažlivosti:** požadavek se vztahuje na volbu obsahu, metod a forem práce. Nabídka činností má být rozmanitá, má být zachována rovnováha mezi organizovanými a spontánními aktivitami a také má pedagog brát v potaz přání a potřeby účastníků.
- **Požadavek odpočinkového a rekreačního zaměření:** jedna z funkcí volného času je možnost odstranění únavy a regenerace sil, z toho vychází požadavek zařazovat takové aktivity, které umožňují kompenzaci činností ve vyučování.
- **Požadavek citlivosti a citovosti:** pedagog má být při práci s jednotlivcem či se skupinou, vzhledem k požadavku dobrovolnosti, citlivý především v oblasti motivace a volby výchovných metod. Citlivost by se měla projevat i ve vyváženosti v působení na citovou a rozumovou složku psychiky a ve vytváření příležitostí pro pozitivní emocionální zážitky.
- **Požadavek sociálního kontaktu:** ve vývoji jedince mají osobní vztahy, přátelství, kamarádství i různé sociální skupiny velký význam. Ve volnočasových aktivitách vznikají skupiny, které jsou charakterizovány zvláště svou dobrovolnou účastí. Volnočasové skupiny umožňují svým členům poznávat nové lidi, vzájemně komunikovat a osvojovat si různé životní role.

Pokud jsou obecně platné zásady a principy i specifické požadavky pro výchovu ve volném čase respektovány, mohou pozitivně přispět k efektivnímu výchovnému působení. Požadavky lze také použít při pedagogickém sebehodnocení, kdy se pedagog zamýšlí nad tím, které z požadavků a do jaké míry plnil. (Pávková, 2014)

#### **1. 4. 2 Věkové zvláštnosti účastníků výchovy ve volném čase**

Pedagog volného času se v rámci své práce setkává s jedinci různých věkových kategorií, proto je pro něj důležité seznámit se s věkovými zvláštnostmi svých svěřenců. Při sestavování činností je znalost věkových zvláštností nezbytná. Pedagog volného času musí mít znalosti z oblasti úrovně tělesného, pohybového i duševního vývoje různých věkových kategorií, měl by si být také vědom toho, jak se v průběhu vývoje jedince mění vztahy k sobě samému, k druhým lidem a k celým sociálním skupinám.



Pedagog volného času by měl chápat vývoj potřeb, schopností a zájmů svých svěřenců. Aby byly stanoveny přiměřené nároky a cíle ve výuce hry na hudební nástroj, je nezbytná znalost vývoje jedince v oblasti paměti, emocí, vůle, pozornosti, rysů osobnosti a potřeb. Pokud nejsou respektovány věkové zvláštnosti jedinců, může dojít k opadnutí zájmu o danou činnost. (Pávková, 2014)

Naše práce se zaměřuje na pubescentní jedince, proto bude věkovým zvláštnostem dětí v tomto věku věnována celá druhá kapitola.

## **1. 5 Nuda**

Nuda je podle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2013) negativním emocionálním prožitkem ve škole. Jedná se o výsledek frustrace potřeb žáka. Důvodem bývá nezajímavý výklad nebo monotónní verbální projev učitele, málo aktivizující metody vyučování, nepřiměřené či žákem nepotřebně vnímané učivo. Reakce žáka na nudu ve škole bývá fantazijní aktivita, snění a zabývání se jinými činnostmi, agresivním chováním nebo i záškoláctvím.

Nuda však není pouze záležitostí školního prostředí. V dnešní společnosti ubývá činností, které byly v minulosti nutné – dnes nám myjí nádobí myčky, prádlo perou pračky, dokonce se díky fast foodům i méně vaří. Naproti tomu přibývá více volného času a různých možností, jak jej trávit. Nejedná se však vždy o činnosti smysluplné, které by nudu dostatečně kompenzovaly, ale jedná se často o podněty povrchní. Pokud totiž aktivity nepodněcují fantazii, rozum nebo nevzbuzují hlubší emoce, pocit prázdnoty přetrvává, člověk se pak snaží nudy zbavit jinak, např. stimulujícími prostředky jako je alkohol nebo drogy, dalším nebezpečným důsledkem bývá násilí a destruktivita. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

Lidé se nudí, protože kolem sebe mají nedostatek pro ně smysluplných podnětů. Nuda se také označuje jako depresivní nuda, chronická deprese nebo také neurotická deprese. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

Vzhledem k možnému ohrožení nudou lze populaci rozdělit do následujících třech základních skupin (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011):

- lidé, kteří jsou schopni najít ve svém prostředí dostatek podnětů, čínorodě na ně reagovat, věnovat se dostatku zájmových aktivit a nenudit se,

- lidé, kteří se trvale věnují povrchním podnětům a tak se ve skutečnosti chronicky nudí, hledají novou a novou zábavu a silnější podněty, ale neuvědomují si vlastní unuděnost,
- lidé, kteří nejsou schopni reagovat na smysluplné podněty a neustále se nudí.

Základním problémem tedy není nadbytek volného času, ale neschopnost volný čas smysluplně trávit. Důležitá je tedy výchova k volnému času a podpora zájmových aktivit, protože čínorodý člověk nudu nepociťuje. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

## 2 Dospívání a charakteristika dítěte druhého stupně základní školy

Dospívání zahrnuje věk zhruba od jedenácti do dvaceti až dvaadvaceti let. Psychologové označují období mezi 11 a 15 roky dítěte jako pubescenci či ranou adolescenci, oproti tomu pedagogové se přiklání k pojmům jako je střední školní věk. My se nyní na problematiku podíváme z hlediska vývojové psychologie. Následující text popíše hlavní změny ve vývoji mladého člověka, budeme se zabývat proměnou jeho biologických potřeb, fyzických rysů i osobnosti. Představíme si také vybrané teorie nahlížení na celé dospívání, jehož první částí je právě pubescence.

### 2.1 Dospívání

Z biologického pohledu lze celé období dospívání široce vymezit jako životní úsek nastupující s prvními znaky pohlavního zrání, akcelerací růstu a zakončený dokončením tělesného růstu a dovršením plné pohlavní zralosti. Současně s biologickým vývojem probíhají psychické změny, nastupují nové pudové tendence a hledání jejich uspokojování. Období se vyznačuje celkovou emoční labilitou a je zakončeno vyspělým způsobem myšlení a dosažením vrcholu jeho rozvoje. Na základě odlišného očekávání společnosti dochází k novému sociálnímu zařazení jedince. Mění se pojetí jeho vlastní role a s tím i jeho chování a výkony. Zmíněné změny neprobíhají souběžně, jejich na sobě nezávislý průběh ovlivňuje řada faktorů jako např. nervový systém, hormonální pochody, přístup dospělých, ekonomické a kulturní faktory ale i výchovný postup rodičů. Je tedy zřejmé, že u dospívajících existuje nesoulad mezi psychickými, somatickými a sociálními změnami, které se označují jako „pubertální změny“. Děti, u kterých zatím není patrné pohlavní zrání, mohou mít vyvinutější abstraktní způsob myšlení a tím být i více kritičtí k druhým. Oproti tomu děti, u kterých už viditelně pohlavní dospívání probíhá, mohou být intelektuálně, emočně či sociálně infantilní. (Langmaier, Krejčířová, 2006)

Na dospívání se lze dívat různými pohledy, a proto si nyní ukážeme vybrané teoretické pohledy psychologů (Vágnerová, 2012):

- **Psychoanalýza** – Sigmund Freud období dospívání označuje jako genitální, zdůrazňuje totiž význam pohlavního dozrávání. Dochází k oživení sexuálních

potřeb, které podle něj určují směřování osobnosti. Dospívající si hledá dívku či chlapce a tak se snaží překonat závislost na rodičích. Sigmund Freud přikládal větší důležitost sexuálnímu vývoji v raném dětství, oproti tomu jeho dcera Anna považovala dospívání za významnější fázi. Podle ní je dospívání charakteristické růstem pudových tendencí a z toho vyplívající narušení osobní rovnováhy (ID versus EGO)<sup>1</sup>, začínají se objevovat **obránné mechanismy** a to intelektualizace, která přemění sexuální touhy na energii, která se značí **intelektuálními aktivitami**. Z toho pak vychází větší zájem o filozofické otázky a dlouhé debaty, které dospívající dokážou vést na téměř jakékoli téma. Druhým ochranným mechanismem je **asketismus**, ten se projevuje přílišnou sebekontrolou a potlačením pudů aniž by byli nějak nahrazeny.

- **Psychosociální teorie** se zabývají dospíváním z hlediska vztahu mezi vyrovnáváním se se změnami plynoucí z dospívání a sociálními podmínkami, které je mohou negativně ale i pozitivně ovlivňovat. Erik H. Erikson, který se zabýval teorií psychosociálního vývoje, tvrdí, že jde o hledání vlastní identity, boj s pochybnostmi o sobě samém a své pozici ve světě. Důležitost vidí v pozitivní perspektivě vlastního směřování, ve víře ve vlastní schopnosti a v osamostatnění se od rodiny. Oproti Freudovi sexuální složku nepovažuje za nejdůležitější, ale pouze za jednu z významných součástí identity dospívajícího.
- Teorie sociálního učení kladou důraz na rozvíjení určitých schopností a dovedností, které jsou považovány za důležité hlavně v období dospívání. Společnost na adolescenty klade různá očekávání a tak na dospívající vyvíjí tlak, aby se podle daných očekávání chovali.

**Dospívání** můžeme dělit na dvě období a to na **období rané adolescence, či pubescence** chcete-li, které zahrnuje věk zhruba od 11 do 15 let dítěte, a **období pozdní**

---

<sup>1</sup> Osobnost je tvořena třemi složkami, kde každá z nich má svou funkci.

1. ID je vrozená složka osobnosti, kterou tvoří pudové procesy, směřující k vlastnímu uspokojení, řídí se principem slasti. ID je nevědomá, iracionální část osobnosti, která je v úzkém kontaktu s tělesnými procesy.
2. EGO (já) se rozvíjí už od raného dětství z činnosti ID, úlohou této složky je reálné uspokojování pudových potřeb. Je vyvíjeno tlakem z vnějšího světa a řídí se principem reality – v nutném případě je schopno odložit pudové uspokojení. Ego je vědomá, racionální složka osobnosti.
3. SUPEREGO se rozvíjí nejpozději a je to naučená složka osobnosti. Zajišťuje regulaci chování jedince v souvislosti s požadavky společnosti. Řídí se principem dokonalosti, lze ho považovat za morální aspekt („svědomí“), je částečně vědomé. Začíná se rozvíjet v dětství ale později než EGO.

**adolescence** (zhruba 15 až 20-22 let jedince). Pro naši práci je důležité období rané adolescence, proto následující text se bude věnovat pouze jí.

## **2.2 Raná adolescence / pubescence**

Raná adolescence představuje prvních pět let dospívání ve věku 11 až 15 let, je však brát v potaz individualitu každého jedince, proto se věkové rozmezí nedá vymezit s naprostou jistotou. Nejviditelnější změnou je tělesné dospívání, mění se zevnějšek, což se stává podnětem ke změně sebepojetí. Dochází ke změně způsobu myšlení, jedinec začíná přemýšlet abstraktně a to i o možnostech, které skutečně neexistují. Hormonální změny jsou stimulem pro změnu emočního prožívání, to je doprovázeno častými výkyvy, které mají objektivní i subjektivní dopad na aktuální hodnocení dospívajícího. Jedinec se začíná osamostatňovat od rodičů a přidává se ke svým vrstevníkům, s kterými se ztotožňuje. Období provází velká přátelství, první lásky a experimentace s partnerskými vztahy. Starší pubescenti se snaží odlišit od dětí i dospělých, což ukazují často odlišnou úpravou zevnějšku, specifickým životním stylem, zájmy, hodnot apod. Významným mezníkem je ukončení povinné školní docházky zpravidla v 15 letech a výběr profese. V dětství plnila potřebu jistoty závislost na rodině, nyní dospívající potřebuje už jinou formu plnění této potřeby. Do dalšího vývoje je třeba získat větší svobodu v rozhodování, čímž se ale snižuje pocit jistoty, který vyplýval ze závislosti na rodině. Mladý člověk dosahuje vyšší kompetentnosti, díky které dospělým, rodině i sám sobě dokazuje, že už na nich nepotřebuje být závislý v plné míře. Potvrzení vlastní způsobilosti je obranou proti nejistotě. Mladší adolescenti mají vedle potřeby jistoty i silnou potřebu citové akceptace neboli potřebě přijatelné pozice ve světě, tuto pozici si musí ve světě vydobýt a zasloužit, naplnění této potřeby vede u mladších adolescentů k potvrzení určité jistoty. (Vágnerová 2012)

Činnost pohlavních žláz zapříčiňuje velké biologické změny, které ovlivňují i psychiku dospívajících a to např. neklidem, výbušností a nevyrovnaností, jak jsme již zmínili, věk pubescentů je typický nerovnováhou mezi již celkem vyzrálou rozumovou a tělesnou složkou a nevyzrálostí v oblasti citů a sociálních vztahů. Pubescence je také často označována jako druhé období vzdoru projevující se velkou kritičností k autoritám. (Hájek, Hofbauer, Pávková; 2011)

### 2. 2. 1 Tělesný vývoj

Tělesný vývoj je v období rané adolescence intenzivní, ale současně poněkud nerovnoměrný, ze začátku můžeme sledovat prudký vývoj, který se koncem období zase zpomaluje. Intenzivně roste kostra a končetiny, oproti tomu vývoj hrudního koše je opožděn, to se projevuje přechodnou disharmonií v tělesných proporcích. „*Tělesná neohrabanost, již si dospívající uvědomují, vyvolává snahu o její zamaskování, např. předstíranou hrubostí u chlapců. Dospívající nepřiměřeně reagují i na kritické připomínky dospělých nebo na ironické poznámky dotýkajících se jejich vzhledu.*“ (Hájek, Hofbauer, Pávková 2011, s. 91)

Rychlý růst zasahuje i oblast hrtanu a dochází k prodlužování hlasivek, což vede ke změně výšky, síly a barvy hlasu, tahle změna je odborně nazývána jako mutace. Jde o rozlišení původního dětského hlasu v samostatný mužský a ženský typ, u chlapců k tomuto jevu dochází kolem dvanáctého roku, u dívek kolem jedenáctého roku. U dívek mutace probíhá zpravidla nepozorovaně jako dočasné kolísání polohy hlasu a změna jeho barvy z dětského na ženský. Oproti tomu u chlapců mutace probíhá bouřlivěji, mění se nejen barva ale především síla a hlasová poloha, která je často provázena hlasovou krizí, kdy chlapci odmítají před kolektivem zpívat a někdy se stydí i hlasového projevu, protože se obávají posměchu. Hlasová krize se projevuje přeskakováním hlasu z chlapecké polohy do mužské, což zní drsně až chraptivě. „*Sbormistři dětských pěveckých sborů shodně potvrzují, že vlivem soustavné pěvecké výchovy probíhá pak mutace i u chlapců téměř nepozorovaně. Kromě změn barvy se dočasně snižuje pouze jejich hlasový rozsah.*“ (Sedlák 1990, s. 305)

Nerovnoměrným vývojem prochází i **kardiovaskulární systém**, objem srdce se zvětšuje, zvyšuje se jeho výkon, ale průměr krevních cév se tak rychle nevyvíjí. Důsledkem bývají dočasné problémy s krevním oběhem, zvýšený krevní tlak, bolesti hlavy a rychlá unavitelnost. (Hájek, Hofbauer, Pávková; 2011)

Vychovatelé a učitelé musí počítat s tím, že **nervová soustava** není ještě schopna vyrovnat se se silnými nebo příliš monotónními podněty, z čehož vyplývá zvýšená vzrušivost, vznětlivost, bouřlivé afektivní reakce nebo naopak apatie, malátnost, zasněnost a nesoustředěnost pubescentů. (Hájek, Hofbauer, Pávková; 2011)

Jeden z nejtypičtějších znaků rané adolescence je **pohlavní zrání**, začínající zpravidla kolem dvanáctého roku dítěte. Dívky jsou většinou v pohlavním vývoji před chlapci asi o dva roky napřed. Mezi pubescenty jsou velké rozdíly vyplývající ze zdravotního stavu, výživy, denního režimu, sociálního prostředí ale i z vrozených dispozic. Z tělesného hlediska pohlavní zrání končí kolem patnáctého a šestnáctého roku života, v tomhle období však ještě nelze mluvit i o psychické a sociální zralosti. Pohlavní vývoj je spojen se zájmem o opačné pohlaví, četbou a filmy pro dospělé a všeobecný zájem o dění v životě dospělých. Přímé zákazy učitelů, vychovatelů či učitelů bývají většinou kontraproduktivní, doporučuje se zaměřit pozornost dospívajícího na něco jiného, přátelsky si s ním popovídat a vést jej k vhodnějším činnostem. (Hájek, Hofbauer, Pávková; 2011). Pohlavní zrání a prohlubování citového života jde ruku v ruce s doposud neznámým erotickým a sexuálním cítěním, to se projevuje ve vztahu k druhému pohlaví jako pouze psychický cit tzv. platonická láska. Erotické cítěním velmi prohlubuje hudební prožitek, který pak získává novou sílu. Hudbou můžeme ovlivňovat a působit v pohlavní výchově, vhodně zvolená hudba kultivuje, usměrňuje a může mít dobrý vliv na rozvoj citového života a psychické zrání. Pubescent může prožívat krásu lidského vztahu mezi ženou a mužem pomocí milostných písní či v jiných hudebních dílech inspirovaných motivem lásky. (Sedlák, 1990)

### 2. 2. 2 Poznávací procesy

**Vnímání** se postupně zdokonaluje, zpřesňuje se analýza, syntéza i diferenciací podnětů. K velkému zlepšení dochází v oblasti orientace v prostoru, volnost pohybu na rozsáhlejší ploše. Zdokonaluje se také vnímání času. V období pubescence však nedojde k dokonalému k vnímání prostoru a čas, ale zdokonaluje se i v dalším vývojovém období člověka.

**Pozornost** se v období rané adolescence zkvalitňuje, jedinec se dokáže soustředit po delší dobu než v mladším školním věku, umí svou pozornost pohotověji rozdělovat a přenášet. V průběhu vyučování se však může projevovat roztěkanost, která je vyvolána zaujetím k vlastním myšlenkám mladšího adolescenta. Větší kvalitu pozornosti lze sledovat v souvislosti s osobními zájmy, ve kterých se pubescent dokáže soustředit po delší dobu i na složitější činnosti.

**Paměť** se zpřesňuje, dochází k větší trvalosti zapamatovaných poznatků a k větší pohotovosti při jejich vybavování. Paměť v tomto období je více záměrná,

mechanická paměť v tomto období dosahuje svého vrcholu i přesto, že a počátku je zdánlivě horší. Zdánlivé zhoršení pramení z nechuti pubescentů učit se něco nazpaměť, aniž by to dávalo nějaký smysl, či to nebylo logicky odůvodněné, tohoto plyne i zkvalitňování logické paměti, která je nezbytná i v průběhu školního vyučování. Pubescent si lépe zapamatuje poznatky spojené s intenzivním pozitivním či negativním citovým prožitkem ještě více než v mladším školním věku.

**Fantazie** se v období dospívání výrazně oživuje, zdokonaluje se reprodukční fantazie, díky které si pubescent představí to, o čem se hovoří a nelze to bezprostředně vnímat. Důležitý je i rozvoj tvůrčí fantazie, který můžeme sledovat při technických činnostech, konstrukčních hrách ale i v uměleckém tvoření. Velmi častým druhem fantazie je v tomto období denní snění, jehož obsahem jsou různá tajná přání, erotické představy, někdy slouží k odreagování před různými konflikty či k odtržení od skutečnosti.

**Myšlení** prochází velkými změnami, dochází ke zdokonalování analýzy a syntézy, dochází k přechodu od konkrétního k abstraktnímu a logickému myšlení. Pubescent začíná chápat abstraktní pojmy a symboly, vytváří hypotézy při řešení problémů a diskutuje o nich. Ačkoli je dospívající schopen i složitějších úsudků, často se unáhli a jeho závěry nejsou objektivní, to je zapříčiněno nedostatkem zkušeností, citová vznětlivost a neuváženost. Nový způsob myšlení se odráží i v řečových dovednostech. Pubescenti již hovoří v delších větách, rozšiřuje se jejich aktivní i pasivní slovní zásoba, s oblibou používají zastaralé výrazy a považují je za humorné. Rozhovor s vrstevníky se vyznačuje také slangovými výrazy, nově vytvořenými slovy a přezdívkami. Pokud máme hodnotit řeč pubescentů, bývá zpravidla nápadná, hlučná, někdy i vulgární a to zejména pokud se ocitnou ve své vrstevnické skupině, záměr tohoto chování je upoutání pozornosti.

**Intelligence** se u jedinců, kteří mají dobré vrozené dispozice a doposud vyrůstali v podnětném prostředí, blíží úrovni dospělého člověka a rozvíjejí se u něj pozitivně i specifické schopnosti. Možný talent či nadání se jasně projevují především v umělecké oblasti jako je výtvarné umění, literatura a zejména hudební tvůrčí i reprodukční činnost. Specifické schopnosti jsou zřetelné i v dalších lidských oblastech jako jsou např. manuální práce. Manuálně zruční jedinci, bývají zpravidla zaostali v intelektuálních činnostech, proto je nutné využít vhodnou motivaci k tomu, abychom je zapojili do činností, které jim přinesou uspokojení a získají v nich dobré výsledky. Všeobecně je žádoucí povzbuzovat pubescenty k tomu, aby se snažili své schopnosti



objevovat a dále se v nich rozvíjet ať už v souvislosti s volbou budoucího zaměstnání či smysluplného trávení volného času. (Hájek, Hofbauer, Pávková; 2011)

### **2. 2. 3 Schopnost sebevládní**

Sebevládní je v rané adolescenci ovlivněno citovou labilitou a může být emoční rozladěností až blokována, ve vyhocených situacích se dospívající často přestane kontrolovat a jedná impulzivně. Může se také stát, že cítí jako marné a zbytečné se o něco snažit, k tomu také přispívá kolísání zájmů a sebehodnocení. Autoregulace se uplatňuje hlavně v zátěžových situacích. Dospívající zátěž může zpracovat buď jako výzvu, která jej zaktivizuje k jejímu zvládnutí, nebo jako ohrožení, kterému je třeba se bránit. Odolnost a schopnost se zátěžovou situací produktivně pracovat roste, ale její vývoj má kolísavý průběh, který provází přecitlivělost a labilita pubescentů. (vágnerová 2012)

Pubescenci můžeme vnímat jako hormonální bouři, která rozvíří řekněme stabilní citovou hladinu předchozího vývojového období. Samotné citové výkyvy jedinců nepřekvapují pouze jejich okolí ale i je samotné, pubescent často vnímá svou citovou labilitu jako něco zvláštního až nenormálního, pubescent pak reaguje podrážděně, jeho nálady se nápadně často mění a převládají negativní emoce jako je neklid, rozmrzelost, pocit nejistoty, příliš velká aktivita či pak naopak apatie, která může hraničit až s depresí. Jelikož sám dospívající nerozumí tomu, co se s ním děje, hledá odpověď na tuto otázku v chování jeho okolí. Nemůžeme se tedy divit, že se pro dítě nové protikladné city někdy projevují výtržnostmi, destruktivním chováním nebo až násilností. Je vhodné, abychom si my dospělí, kteří s pubescentem pracujeme, uvědomili příčinu takového chování a chovali se k pubescentům s určitým pochopením. I když některé projevy chování samozřejmě nemůžeme akceptovat, musíme se mu snažit porozumět, nepropadat panice s otázkami typu „*Co z něj jen vyroste!*“, jedná se spíše o nezvládnutý výbuch emocí než o zkaženost pubescenta. Někdy dokonce my dospělí výbuch vyprovokujeme, aniž bychom si to uvědomili či alespoň přiznali. (Říčan, 2014)

### **2. 2. 4 Socializace**

V období mladší adolescence se mění vztahy s ostatními lidmi. Mladý člověk experimentuje se sociálními rolemi, odmítá podřízené postavení, je kritický k autoritám a je schopen je respektovat pouze pokud je přesvědčen, že si svou nadřazenou pozici

opravdu zaslouží. Názory a pokyny nepřijímá bezvýhradně, ale diskutuje nad nimi, přemýšlí o jejich významu a hledá nové možnosti, které se pokud možno liší od názoru autorit. Pubescent se s autoritou pře, dohaduje a odmítá ji ne z toho důvodu, aby ji zničil, ale aby se jí sám stal. Pokud dospělý logicky oponuje a argumentuje, dospívající dosahuje žádoucího pocitu jistoty, diskuze s autoritou je tréninkem vlastních možností a dovedností prokázat své kvality. Dospívající je k dospělým kritický, ale obvykle nejde o kritiku vyšší než má i sám k sobě, to ale dospělí často nevidí, protože mladý člověk se snaží zachovat sebeúctu a nemůže navenek prezentovat své neúspěchy a nedostatky, proto o kritickém postoji k sobě samému vědí zpravidla pouze jeho nejbližší kamarádi. (Vágnerová, 2012)

Důležitou roli v osobnostním rozvoji pubescenta hrají sociální skupiny (Vágnerová, 2012 s. 396):

- *„**Rodina** je stále důležitým sociálním zázemím, i když se od ní pubescenti začínají odpoutávat a osamostatňovat se. Rodičovská autorita prochází kvalitativní proměnou, dochází k redukci její formálně dané nadřazenosti.*
- ***Škola** je významná spíše z hlediska budoucího sociálního zařízení, školní úspěšnost se stává podmínkou pro přijetí do vyšší školské instituce, resp. zařízení profesní přípravy.*
- ***Volnočasové instituce** ovlivňují jak sociální zařazení pubescenta, tak rozvoj jeho schopností a dovedností. Mohou kompenzovat negativní vliv rodiny i školní neúspěšnosti.*
- ***Vrstevnická skupina** je pro dospívající stále důležitější, pubescent se s ní identifikuje, stává se pro něj zdrojem potřebné emoční a sociální opory. Rozvíjejí se zde symetrické vztahy organizovanější party, která má svého vůdce, jehož musí ostatní respektovat. Vrstevnické společenství od dospívajícího v tomto období vyžaduje mnohem větší konformitu než dospělí.“*

Pubescenti rozšiřují své teritorium, vrstevnická skupina se schází na svých oblíbených místech, která stále rozšiřují, jedná se o cukrárny, obchodní domy, bistra, diskotéky, kina, sportovní stadiony a další. Důležité pro ně je, že se jedná o místa, kam většinou nechodí s dospělými. V rámci sociálních skupin, dospívající získávají nové sociální role, kterým přiřkládají různý osobní význam, některé mohou být zatěžující či ohrožující, jiné naopak potvrzují sebevědomí daného jedince. Jedná se o roli

dospívajícího člověka, tahle role je dána biologicky viditelnými sekundárními pohlavními znaky, které současně mají určitou sociální hodnotu. Druhá role je role člena party/skupiny se kterou se jedinec ztotožňuje a získává tak sociální identitu. Třetí sociální rolí je role blízkého kamaráda, na kterého se lze spolehnout a kterému lze svěřit důvěrné prožitky a který je tedy z tohoto hlediska velmi důležitý. (Vágnerová, 2012)

### **2. 2. 5 Vnímání sebe sama**

Obtížným a důležitým úkolem pubescentního vývoje je přijmout sám sebe, svou tvář, tělo, povahové rysy a schopnosti. V mladším školním věku zrcadlo v životě jedince nemělo příliš velkou roli, dítě se do něj dívalo spíše z nutnosti upravit se např. před odchodem do školy apod. V pubescenci začne dítěti záležet na tom, jak se na něj jeho okolí dívá, chce mít úspěch u opačného pohlaví a má strach z posměchu nad svým vzezřením. Dvojnásobně se zabývá svým zevnějškem, pokud se zamiluje, zkoumá svou tvář velmi důkladně, vnímá vzdálenost svých očí, tvar rtů, velikost nosu, sleduje výraz tváře např. při úsměvu, úšklebku, koketním pohledu nebo pohledu upřímném. Z tohoto zkoumání sebe sama dospěje buď k zalíbení v sobě samém, ke zděšení či se nestane nic, vztah ke své vlastní tváři se může tvořit i pozvolna. To, jak bude pubescent svou tvář vnímat, záleží, jak na tom, jaká jeho tvář ve skutečnosti je, ale také na tom, jakou zkušenost se svou tváří získal v průběhu dosavadního vývoje při různých příležitostech, zda se setkal se sympatiemi, lhostejností či dokonce s pohrdáním. Tahle zkušenost však nebývá objektivní. Můžeme do špatné atmosféry a vyložit si reakce lidí ve svůj neprospěch, i to s jakou náladou či s jakým sebevědomím do místnosti přijdeme, ovlivňuje, jak si chování ostatních vyložíme. Stejně náznaky či reakce si zdravě sebevědomý člověk vyloží ve svůj prospěch a ty samé náznaky si člověk nejistý či s nižším sebevědomím může vyložit vyloženě proti své osobě. Vývojové stádium pubescentů je k tomuhle faktu nejvíce citlivé a vztahovačné. Pubescenti mají pocit, že jsou stále svým okolím pozorováni. Podle výzkumu mají děti ve věku mezi dvanáctým a čtrnáctým rokem sebeúctu nejnižší. (Říčan, 2014)

Pubescent se musí vyrovnat i s pohledem na to, jaký je vlastně uvnitř. Pubescent je nucen přemýšlet o tom, jakému zaměstnání se bude v budoucnosti věnovat, tím pádem musí vyhodnocovat své schopnosti a sklony, začíná si uvědomovat, že rozhodnutí záleží na něm. Mladší adolescent zkoumá své nitro, své myšlenky, pocity a nálady. Může se stát, že extrovertní jedinec začne utíkat do samoty, má

pocit neporozumění a domnívá se, že myšlenky, které se mu honí hlavou, nikdo nemůže pochopit. Nedokáže o svých nových pocitech s nikým mluvit a utíká tedy ze společnosti do samoty a za nějaký čas ze samoty do „řádicí bandy“ (Artl, 1994) Pubescenti „utíkají do introverze“ za cílem sebepoznání a uvědomění si vlastního já, hudba a estetické prožívání je k tomuto hledání ideálním prostředkem. (Sedlák, 1990)

### **2. 2. 6 Škola**

Důležitým mezníkem, kdy se u jedince mění postoj ke škole je přechod z prvního stupně základní školy na stupeň druhý. Dospívající začíná hodnotit svou školní úspěšnost ve vztahu ke své budoucnosti, začíná uvažovat o smyslu vyučovacího obsahu. Mění se motivace, pubescent je ochoten obětovat více úsilí jen pokud je přesvědčen o jeho smyslu, většinou se tak stává v souvislosti s koncem povinné školní docházky a přijímacími zkouškami na střední školu. Úspěšnost ve škole již není cílem, pubescent se neučí proto, aby rozšířil svoje znalosti a dovednosti ale proto, aby dosáhl svého osobně významného cíle. Pokud žák vyhodnotí obsah učiva jako nepotřebné a samoúčelná, klesá i jeho motivace k učení, což je důvod, proč velké množství žáků druhého stupně základní školy nejeví o školu velký zájem.

Mění se i vztah k učitelům, žáci v tomto věku už nejsou ochotni automaticky přebírat jednání a názory učitelů, mají nechuť k bezvýhradné podřízenosti, proto jsou k učitelům velmi kritičtí a potřebují znát smysl veškerého jednání. Změna vztahu k učitelům je dána zralejším způsobem myšlení a uvažování. Dospívající chtějí ve škole s učiteli rovnoprávně diskutovat a mít tak možnost projevit svůj názor a snahu být respektováni. S učiteli polemizují, někdy až negativisticky odmítají veškeré jejich požadavky a své slovní námitky většinou provází přehnaná nevhodná mimika, gestikulace či tón hlasu, což učitelé vnímají jako projev drzosti, z pohledu psychologie však jde o běžný způsob obrany pubescentů, které neumí ještě reagovat zralejším způsobem. Neschopnost žáka zachovat se zralým způsobem vede i k tendencím učitele provokovat, jedná se o snahu adolescenta, aby se učitel přestal kontrolovat a reagoval v afektu, což by narušilo jeho nadřazenost. Jiní žáci si uvědomují, že dohady s učitelem vedou jen k problémům a tak svůj názor prezentují jinak než kritickým až nevhodným chováním vůči učiteli, ale např. jej prezentují ve vrstevnické skupině, kde jim žádný problém nehrozí, zde vznikají různé nevhodné přezdívky učitelů, napodobování jejich projevů a jiné způsoby jako je například kreslení karikatur. V postoji mladších

adolescentů k učitelům se objevuje značný rozpor, učitele už bezvýhradně nepřijímají jako autoritu, jsou k nim nepřiměřeně kritičtí, ale zároveň potřebují imponující vzor, který budou obdivovat a slouží jim jako zdroj jistoty a bezpečí. (Vágnerová, 2012)

Chování dospívajících k autoritám a míra respektu však záleží i na stylu výchovy v předchozím vývojovém období. Pokud je dítě z pozice dospělého respektováno a bere se v úvahu jeho věková zvláštnost a sami dospělí působí jako pozitivní vzor jednání a vybírají vhodné prostředky výchovy vzhledem k individualitě dítěte, nemusí se vzdor, odpor ani bouřlivost projevovat příliš výrazně. (Hájek, Hofbauer, Pávková; 2011)

### **2. 2. 7 Způsob trávení volného času**

Způsob trávení volného času pubescentů odpovídá jejich rozumové ale i celkové vyspělosti. Vedle školy má velký význam pro vývoj veškerých složek osobnosti. Způsob trávení volného času se tedy liší podle zájmů každého jedince. (Říčan, 2014)

Zájmy v pubescentním věku se stávají mnohem hlubšími a trvalejšími než tomu bylo doposud, už ve třinácti letech se mohou zcela vyhraňovat a stát se celoživotním koníčkem, jejich vliv je také možné sledovat při volbě budoucího zaměstnání. Volba zájmové činnosti závisí na pohlaví, schopnostech, individualitě v oblíbených činnostech jedince a také na výchově a prostředí, ve kterém vyrůstá. (Hájek, Hofbauer, Pávková; 2011)

Někteří pubescenti rádi čtou, většinou se jedná o dobrodružnou literaturu, vědeckofantastickou literaturu a literaturu faktu. Romány začínají číst dříve dívky než chlapci a to hlavně romány sentimentální. Nejvyspělejší adolescenti čtou ke konci období už většinou knihy pro dospělé. (Říčan, 2014)

Mezi oblíbené aktivity chlapců na začátku pubescence zůstávají bojové hry, kluci vyrábějí praky či jiné zbraně a cvičí svou střelbu, obdivují vojáky. Chlapci se také věnují technickým stavebnicím a úspěšně staví všemožné modely. U dívek upadá zájem o hru s panenkou, a pokud panenku ze svých aktivit nevyškrtnou úplně, jedná se spíše o návrhy a šití různých šatů, než aby si s nimi opravdu hrály jako dřív. Velké oblibě se těší rozmanité stolní a karetní hry. (Říčan, 2014)

Důležitou volnočasovou aktivitou je sport, pro vývoj osobnosti jsou významné týmové a rvavé sporty jako je fotbal, hokej a košíková. Dochází v nich k tělesnému

kontaktu a hráč zde riskuje srážku a tak i případné zranění, ve hře děti prokazují odvahu, vybijí se při nich agrese a slouží jako sociální trénink – ve hře máme soupeře ale i spoluhráče a úspěchu může pubescent docílit pouze, pokud bude nejen soupeřem ale i spoluhráčem. Dítě může dát gól a tím být úspěšný, ale důležitá je schopnost v pravý čas přihrát a dát šanci spoluhráči. V těchto sportech se rozvíjí obětavost, schopnost nadchnout se pro společnou věc, schopnost čestně hrát a čestně prohrát, proto jsou tyto sporty důležité pro růst osobnosti, jsou časem pro realistické sebehodnocení, zdravou hrdost i skromnost. Pubescenti se srovnávají, chtějí být lepší a lepší, sledují, kolik jim chybí k tomu, aby se mohli srovnávat nejen mezi sebou ale i s vrcholovými sportovci, proto je pubescent ochoten věnovat tréninku velkou část svého volného času, který se stává dobrovolnou tvrdou prací. Důležitější je však radost z pohybu a blízký citově silný kontakt se soupeři a spoluhráči. (Říčan, 2014)

Děti v tomto věku milují tajemství, přitahuje je šero, táborák, romantika a skupinové symboly, kterým rozumí jen oni. V pubescenci se také probouzí zájem o umění, které se v tomto období stává už něčím hlubším než pouze hrou. Někteří vynikají v hudebním umění, kde se mohou vyrovnat s dospělými, oproti tomu výtvarníci zrají pomaleji. Někteří psychologové vidí souvislost v rozvoji uměleckého zájmu s rozvojem erotického citění „*umění je potravou lásky*“. (Říčan, 2014)

Změny duševního života pubescenta se projevují v hudebním vnímání i v hudebních zájmech a postojích. Zvláštností tohoto věku je nadměrná silná reprodukce hudby překračující hranici fyziologické únosnosti pro organismus. U mladších adolescentů hlasitá reprodukce způsobuje zvláštní citové opojení, které při tanci vede až k pohybové hudební extázi. Hudební zájmy se silněji rozvíjejí u dívek, ty se orientují zvláště na poslech hudby a tanečních písní oblíbených zpěváků. Výzkumy dokazují, že zájem o hudbu zaujímá místo hned za sportovními a literárními aktivitami. Hra na hudební nástroje je častá, ale oblíbenější zůstává poslech hudby. Díky oblíbeným zpěvákům se rozšiřuje hra na kytaru sloužící k jednoduchému doprovodu tanečních písniček. Dospívající touží své vnitřní prožitky samostatně vyjadřovat, což vede k hudební, literární a výtvarné činnosti. Pubescenti hledají nové věci pomocí fantazie a imaginace, to vede i k hudebně tvořivým činnostem, hudební představy už jen nekopírují, ale pomocí intuice tvoří nové prvky a realizují vlastní představy. Praxe rodičů, vychovatelů i učitelů stejně jako výzkumy dochází k závěru, že hudba ve výchově pubescentů plní

nezastupitelnou roli a podílí se na jejich citovém, rozumovém, duševním i mravním vývoji. (Sedlák, 1990)

Říčan (2014, s. 171) uvádí: *„Nepřetěžujte pubescenty, zvláště v době růstového spurtu<sup>2</sup>, tělesně ani duševně! Ctižádostiví rodiče jsou schopni do jejich týdenního programu „našlapat“ vedle školních povinností ještě zájmové kroužky, náročný sportovní trénink, výuku cizího jazyka. I když to dítě zdravotně vydrží, ztrácí více, než získává. Není-li výjimečné a nezdá-li se, že by jej v životě čekalo nějaké mimořádné poslání, ať má dost času, aby si hrálo a „blblo“ s kamarády.“*

---

<sup>2</sup> Růstový spurt je označení pro dočasné prudké zrychlení růstu chlapců i dívek na začátku pubescence. U dívek probíhá již mezi jedenáctým a dvanáctým rokem, proto chlapce ve své výšce dočasně předeženou, u chlapců růstový spurt nastává o dva roky později. (Říčan, 2014)

### 3 Motivace

Motivace je mezi lidmi často používaný pojem, na internetu se setkáváme s různými motivačními obrázky či videi, také si můžeme vyhledat a zaplatit přednášku motivačního řečníka. Pokud máme motivace málo, ptáme se, proč bychom se s danou činností měli obtěžovat a věnovat jí svůj čas. Motivaci tedy většinou chápeme, jako něco nezbytného pro vrcholové výkony, ale i pro činnosti do kterých se nám ne vždy chce. Ve třetí kapitole si pokusíme vysvětlit, co všechno motivace představuje, z čeho se skládá a jak ovlivňuje naše životy.

#### 3.1 Vysvětlení pojmu motivace a motiv

Motivace vychází z latinského slova motio (pohyb, vášeň, síla). Jedná se tedy o něco, co nás vybízí k určitému způsobu chování. (Plevová, Petrová, 2012)

Průchová, Walterová, Mareš (2003, s. 127) ve svém pedagogickém slovníku definují motivaci jako „*Souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které 1. vzbuzují, aktivizují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání; 2. zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem; 3. řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků; 4. ovlivňují též způsob reagování jedince na jeho jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu.*“

Úsilí o dosažení vytyčeného cíle a následné uspokojení je samozřejmě spojeno s citovými prožitky radosti a uvolnění, stejně jako nedosažení vytyčeného cíle vede k nespokojenosti, zklamání a třeba i smutku. Motivace tedy úzce souvisí s emocemi, dokonce můžeme tvrdit, že motivace je úsilí o dosažení kladných emocí a vyhnutí se emocím nepříjemným. „*Jako motivaci označujeme činitele aktivizující organismus k odreakování, chování, jednání vedoucí k dosažení cíle a uspokojení.*“ (Helus 2018, s. 128)

Významným aktivizačním činitelem motivace je motiv, motivací tedy můžeme rozumět i celkové označení pro motivy a jejich působení. Lze obecně říci, že motiv je faktorem, motorem uvádějící jakýkoliv proces či činnost do pohybu. (Říčan, 2010) Rozdíl mezi motivací a motivem je tedy následující: motivace je probíhající proces, oproti tomu motivem rozumíme příčinu, pobídku k procesu. (Nakonečný, 2014)



### 3.2 Druhy motivů a motivace

Jak bylo vysvětleno v první části kapitoly, motiv je motor pro „rozjetí“ motivace jako síly k aktivnímu vykonávání určité činnosti. Motivy můžeme různě dělit podle toho, jaký druh činnosti podněcují apod. Motivace jakožto následující proces má také svá dělení. Následující text představí vybrané základní dělení obou pojmů, s kterými jsme se v odborné literatuře nejčastěji setkávali.

**Motivace** je složitý proces, který můžeme rozdělit na motivaci primární a sekundární a vnitřní a vnější, dlouhodobou, střednědobou a dlouhodobou (Vacek, 2017):

- **Primární** motivace zahrnuje uspokojování biologických potřeb jako potřeba jídla či spánku, na ni pak navazuje sekundární motivace.
- **Sekundární** motivace, která je naučenými tendencemi chování ze sociálních zkušeností – od dětství zjišťujeme, co od nás společnost očekává, jak se v ní máme chovat, získáváme zkušenosti z reakcí kamarádů, rodičů, sourozenců, učitelů, vychovatelů či náhodných kolemjdoucích; ale i ze zkušeností, které získáme „se sebou samým“ – v průběhu života zjišťujeme, co nás baví a v jakých činnostech nalézáme vnitřní uspokojení.
- **Vnitřní** motivace je charakteristická zaujetím jedince do dané činnosti, bez pobídek z okolí, např. ze strany rodičů či učitelů. Například ho zaujme nějaká hudební skladba natolik, že si sám sežene notový zápis, donese jej do výuky klavíru a poprosí učitele, aby mu pomohl s jejím nastudováním.
- **Vnější** motivace je charakteristická ovlivňováním z okolí jedince, např. rodinou, školou. Jedinec se snaží na někoho udělat dojem, získat pochvalu, odměnu či ocenění. Může také jít o snahu vyhnout se trestu a špatné známce. Ke vnější motivaci může přispět i vrstevnická skupina, dítě se snaží být lepší než někdo druhý, chce někoho trumfnout nebo naopak ho vrstevnická skupina může vést k lajdáctví nebo i nevhodnému chování.

Vnější a vnitřní motivace se vzájemně prolíná. Někdy stačí, když nás někdo „nakopne“ k nějaké činnosti, např. když nás rodiče přihlásí do výuky hry na klavír, my do ní z vnějšího popudu začneme chodit, ale činnost nás natolik zaujme, že potom tam už nechodíme jen kvůli rodičům, ale kvůli sobě samým.

**Motiv** je činitel aktivizující organismus k uspokojení a k dosažení cíle, skládá se ze dvou činitelů, a to z **potřeb** (vnitřní vrozené i získané pohnutky) a **incentiv** (vnější podněty, vzbuzující a uspokojující potřeby jedince, rozeznáváme incentive pozitivní – vyvolávají chování k dosažení cíle, a negativní vyvolávají chování k úniku před hrozbou.) Je tedy zřejmé, že potřeby, které vychází z vnitřního světa jedince, jsou silnější než incentive, které vycházejí z vnějších podnětů. Motiv vzniká ve vzájemném působení potřeb a incentiv. Častou incentivou je školní známka. (Helus, 2018)

**Lidské motivy** se všelijak kombinují a propojují, aktivita je většinou vyvolána více motivy najednou, např. na nedělní cyklistický výlet vyrazíme, abychom se odreagovali, strávili čas s rodinou a zároveň zvýšili svoji fyzickou kondici. Typické jsou také tzv. odvozené motivy, tvořící často celé řetězce. Například touha pubescenta získat vysněnou dívku ho vede ke snaze vyniknout ve fotbalu, doufá totiž, že ji tak snáz zaujme. Snaha vyniknout ve fotbalu ho vede k zájmu o konkrétní fotbalový klub a ke snaze získat přízeň trenéra. Říčan (2010) klasifikuje motivy na **primární potřeby, zájmy a postoje a hodnotové orientace.**

### **3. 2. 1 Primární potřeby**

Říčan (2010) primární potřeby ještě dále dělí na primární fyziologické potřeby a primární psychologické potřeby:

- **Primární fyziologické potřeby:** jedná se o základní fyziologické potřeby, které naplňujeme instinktivně a máme je společné s vyššími savci. Zahrnují potřebu potravy, vody, spánku, potřebu nadechnutí a vydechnutí, vyměšování, potřebu smyslových podnětů, sexuální potřebu, potřebu vyhnout se bolesti, horku a zimě. Uspokojování těchto potřeb je nezbytné pro přežití jedince či zachování rodu. Těmto primárním potřebám jsou blízké i sekundární potřeby, které vznikly na základě návyku – potřeba alkoholu a jiných drog, tyto potřeby jsou často stejně silné jako potřeba potravy a velmi mění celou osobnost,
- **Primární psychologické potřeby:** jedná se o chování člověka i vyšších savců, které se během života rozrůžňuje. Můžeme sledovat nové charakteristické vzorce chování a díky možnosti pozorování usuzovat na existenci celé řady motivů, např. samci zápasí se soupeři, kořata si hrají se

vším, co se pohybuje, apod. Psychologické potřeby se rozvíjí z vrozeného základu, který je zčásti tvořen fyziologickými potřebami, například ze sexuální potřeby vychází potřeba erotická, jiné se vyvinuly, aby pomohly uspokojení fyziologických potřeb, a následně se vyvíjí nezávisle. Mezi psychologické primární potřeby patří například potřeba lásky, potřeba pečovat o druhé, potřeba sebeprosazení, potřeba bezpečí, potřeba společnosti, potřeba hry, poznávat, chápat, potřeba soukromí, potřeba vyhnout se ostudě, potřeba smíchu, apod.

Do primárních potřeb řadíme také instinkty a pudy. **Instinktem** rozumíme vrozený motiv chování, který vyvolává danou činnost organismu. Lidské instinkty se projevují skrze naučené jednání, oproti zvířatům jde spíše o instinktivní prvky. „*Instinkty, případně z nich odvozené pudy, jsou pramenem všech primárních motivů. Ty jsou však ve svém projevu modifikovány i rozumem a kulturou.*“ (Říčan 2010, s. 106) **Pudem** označujeme motiv, který se stává ze skupiny instinktů a příslušných emocí, je současně psychologický i biologický a částečně vědomý.

Známý americký klinický psycholog vytvořil celou hierarchickou pyramidu potřeb. „*Hierarchií zde znamená úroveň naléhavosti uspokojení a princip, že nejprve musí být alespoň do jisté míry uspokojeny potřeby nižší, základní, aby se k uspokojení ozývaly potřeby vyšší.*“ (Nakonečný 2014, s. 165) To znamená, že předpokladem k tomu, abychom mohli uspokojovat potřeby na vyšších příčkách pyramidy, musíme mít tedy uspokojeny potřeby na nižších příčkách.



Obrázek 1: Maslowa pyramida potřeb

- **Fyziologické potřeby** představují vlastně již popisované primární biologické potřeby, jedná se o potřebu jídla, pití, kyslíku, spánku ale i o sexuální potřebu.
- **Potřeba bezpečí** se o své uspokojení přihlašuje hned po narození, a pokud není dostatečně uspokojována, může dojít k dlouhodobým až trvalým následkům.
- **Potřeba lásky** zahrnuje nejen touhu jedince být milován, ale i touhu mít spolehlivé přátele, ve kterých nalezne oporu v krizových situacích.
- **Potřeba uznání** se projevuje jako snaha nalézat u druhých úctu a respekt a to především u svých blízkých. Potřeba uznání ale zahrnuje i potřebu uznání a respekt někomu projevovat a touhu mít důvody vážít si sebe sama.
- **Potřeba seberealizace** se projevuje v úsilí zdokonalovat se ve svých schopnostech a žít smysluplným životem. Patří sem také snahy rozvíjet osobnostní kvality a překonávat své nedostatky a slabosti což vyžaduje pevné předsevzetí, silnou vůli a odvahu. (Helus, 2018)

### 3. 2. 2 Zájmy

Zájmy jsou pro naši práci důležitým tématem, hře na klavír se můžeme věnovat pouze na základě zájmu, pokud nás činnost nebaví, nikdy se nebudeme v dané oblasti rozvíjet natolik, nakolik bychom mohli. Hra na klavír je zájmovou činností, proto se v následujícím textu budeme zabývat nejen zájmem jako druhem motivu, ale i zájmovými činnostmi.

Nakonečný (2015) definuje zájmy jako popisné termíny označující trvalé zaměření pozornosti a chování na určité činnosti či objekty. Tohle zaměření vychází z konkrétních potřeb. Potřeby a zájmy se od sebe těžko oddělují, tvoří totiž funkční jednotu (příkladem může být sexuální potřeba a zájem o opačné pohlaví). Psychologie také rozlišuje zájmy a koníčky, které označuje jako zájmy v užším slova smyslu, jedná se např. o sběratelství, turistiku apod. Čížková (1997, s. 72) uvádí: „*Zájmy chápeme jako zvláštní druh motivačních sil. Jejich základem jsou potřeby, zvláště psychologické, které se konkretizují v podmínkách dané kultury. Zájem je trvalejšího zaměření a poukazuje na to, že předmět zájmu odkrývá také nějaký stav potřeb.*“ Stabilizace zájmů probíhá kolem osmnácti let člověka, po tomto věku už zpravidla nedochází k proměnám.

Ve struktuře osobnosti je zájem řazen mezi aktivačně-motivační vlastnosti. Zájmy nás aktivizují k činnosti vedoucí k uspokojení předmětu zájmu, jsou těsně spjaty s vlohami a schopnostmi<sup>3</sup>. Jedinec se má snahu rozvíjet především v těch zájmech, ve kterých je úspěšný a prostřednictvím jejich vykonávání dosahuje uspokojení. Je velmi důležitý pozitivní vztah jedince k činnosti, díky kterému je schopen vyvinout větší úsilí při překonávání překážek a naplňování svého cíle. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

Zájem je tedy zvláštním druhem motivu, jehož základem jsou primární potřeby a to potřeby hlavně psychologické. Zájem lze tedy definovat i jako odvozená potřeba, která je uspokojována realizací dané činnosti. Zájem o určitou činnost uspokojíme tehdy, pokud činnost vykonáváme, například zájem o hru na klavír naplňujeme samotnou hrou, pokud převažuje touha být nejlepší, touha dosáhnout nějakého nadprůměrného výkonu, nejde už o čistý zájem, ale o složitý motivační komplex. Zájmy představují nejsnadněji ovlivnitelnou část osobnosti, záměrným způsobem je lze vytvářet, zesilovat a zeslabovat. Pedagog je zde mocným působitelem, pokud umí zaujmout a vhodně předávat žákům své poznatky a schopnosti, může je ovlivnit natolik, že se pro ně hra na klavír stane trvalým životním zájmem. Naopak můžeme narazit na pedagogy, kteří třeba i neúmyslně vytvoří u svých žáků až odpor k dané činnosti. (Říčan, 2010)

### **3. 2. 2. 1      Zájmová činnost**

Zájmovou činností rozumíme aktivitu jedince vzbuzenou vlastním zájmem. Všechny druhy zájmových činností umožňují prožívání pozitivních emocí, odreagování se, poznávání svých vlastních možností na základě individuálních přání, dobrovolnosti a svobodné možnosti zvolit si jaké činnosti se bude jedinec věnovat. Zájmovou činností se u člověka podněcuje a rozvíjí samostatnost, tvořivost a společenská aktivita. Zájmová činnost plní funkci výchovnou i vzdělávací, celistvě rozvíjí osobnost a podporuje seberealizaci. Pro některé jedince může být úspěch v zájmové činnosti potřebnou kompenzací neúspěchů ve škole nebo nezdarů v jiných každodenních činnostech. Pokud jedinec nenaplňuje svůj volný čas žádoucími aktivitami, dochází zpravidla k patologickým projevům chování, jako je užívání drog, agrese a destrukce, sledování nekonečných seriálů, gamblerství nebo vytváření si vlastní virtuální reality. Pokud se se zájmem věnujeme určité činnosti, uspokojujeme tak své základní lidské potřeby.

---

<sup>3</sup> Vlohami a schopnostmi se budeme podrobněji zabývat ve čtvrté kapitole.

Řada zájmových činností pomáhá překonat obtížné sociální situace, úspěch, který člověk zažije, pak vede ke zvýšení sebevědomí a sebedůvěry díky kterým se jedinec lépe orientuje v sociálním prostředí.

Zájmové činnosti dělíme podle: (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

- **časového trvání** činnosti na zájmovou činnost krátkodobou, přechodnou či dočasnou, opakem jim jsou zájmové aktivity trvalé;
- **úrovně činnosti** na aktivní a receptivní. **Aktivními** činnostmi rozumíme takové zájmové aktivity, při nichž se jedinec sám zájmové činnosti věnuje, zabývá se aktivně zájmovou činností a vytváří nějaké hodnoty, jedná se například o samotnou hru na hudební nástroj, kreslení, zpívání, hra fotbalu. **Receptivní** činnosti představují pasivní realizaci, tedy jen vnímání, jedná se o sledování televizního přenosu fotbalového utkání, poslech slavných klavírních skladeb na youtube apod. Aktivní činnosti se s receptivními mohou prolínat, například aktivní hráč na klavír si na youtube hledá různé nahrávky skladeb, které zrovna studuje, aby si o nich udělal předběžnou představu a našel případnou inspiraci;
- **společenských hodnot** na žádoucí a nežádoucí. **Žádoucí** zájmové činnosti jsou ty činnosti, které jsou v souladu se společenskými pravidly. Jedná se o rozvíjení zájmů jedince, politickou činnost, ekologickou činnost, zdravý životní styl, zkrátka všechny aktivity shodující se mravními zásadami společnosti. **Nežádoucí** zájmové činnosti označují takové aktivity, které společnost neschvaluje. Jde například o sprejerství, agresivní skupiny apod.;
- **intenzity** na hluboké a povrchní. Intenzitu zájmových činností určuje jeho kvalita. **Hluboké** zájmy zdokonalují schopnosti a dovednosti, rozvíjejí poznání, jedince silně ovlivňují a obohacují jeho emoční život. Hloubka označuje úsilí, které jedinec vynaloží k realizaci svého zájmu. Zájmová činnost **povrchní** je opakem hlubokých zájmů, jedinec je nerealizuje naplno a proto jej nemohou ani natolik ovlivnit a rozvíjet;
- **koncentrace** na jednostranné a mnohostranné. **Mnohostranné** zájmové činnosti označují situaci, kdy se jedinec věnuje většímu množství různorodých zájmů. Rizikem mnohostrannosti bývá to, že se jedinec

- z důvodu časové vytíženosti žádnému zájmu nevěnuje hluboce. Opakem jsou zájmové činnosti **jednostranné**, může se jednat o jednu jedinou zájmovou aktivitu nebo několik navzájem propojených, například více aktivit v hudební oblasti – hra na hudební nástroj, členství v pěveckém sboru, apod.;
- **a obsahu** na jednotlivé oblasti. Zájmové činnosti se dělí do několika oblastí z organizačních důvodů a profesionálního zařazení pedagogů. Vždy ale můžeme narazit na činnost, kterou bychom do jedné z oblastí zařadili jen obtížně. Cílem jednotlivých oblastí zájmových činností je rozvoj jedné složky lidské osobnosti. Oblasti zájmových činností dělíme na:
    - **rukodělné činnosti**, jejich cílem je především rozvíjet manuální zručnost a jemnou motoriku, slouží také k osvojení různých pracovních postupů a k rozvoji fantazie. Do rukodělných činností se řadí například šití, vyšívání, konstrukční práce, hry se stavebnicemi, vaření a práce s různými materiály,
    - **technické činnosti**, navazují na činnosti rukodělné, rozvíjí konstrukční dovednosti, smysl pro přesnost a technickou představivost. Do technických činností řadíme například modelářství,
    - **přírodovědné zájmové činnosti**, účastníci těchto aktivit se seznamují s přírodními vědami, budují si vztah k přírodnímu prostředí a učí se jeho ochraně. Do přírodovědně zájmových činností patří rybářství, pěstitelské a chovatelské práce, ekologické činnosti,
    - **estetickovýchovné činnosti**, jejich cílem je formovat vztah svých účastníků k estetickým hodnotám, rozvíjet představivost, kreativitu, podporovat emocionální složku osobnosti. Do této kategorie patří činnosti, jako je hra na hudební nástroje, zpěv, výtvarné činnosti, divadlo, tanec, film apod.,
    - **tělovýchovné a sportovní činnosti** vedou k rozvoji fyzické zdatnosti, jejich cílem je také posilovat smysl pro fair play, pěstovat psychickou odolnost. Při nedostatečné citlivosti pedagoga a přehnaně soutěživé atmosféře může docházet ke zvýšené agresivitě. Mezi tělovýchovné a sportovní aktivity řadíme např. sportovní hry, atletiku apod.,

- **turistické činnosti** spojuje v jedno tělovýchovné a sportovní aktivity s přírodovědnými i společenskovedními činnostmi. Jde o různé výlety, túry, stanování apod.
- **společenskovední zájmové činnosti** rozšiřuje povědomí o společnosti, její historii a tradice. Řadíme sem historii, filozofii, sběratelství, folklor ale i zájmové jazykové vzdělávání,
- **počítačové činnosti** představují nejrychleji se rozvíjející oblast zájmových činností. Jedinci získávají počítačové dovednosti, rozvíjejí logické uvažování při práci s různými počítačovými programy. Hrozbou je možný návyk – virtuální droga.

Pedagog zájmových činností by měl ve svých svěřencích vyvolávat potřebu něco se naučit, něco dokázat. Motivace má vyvolat určitou potřebu a současně s ní by měl pedagog ukázat cestu, jak ji může účastník uspokojit. Účastník by měl vědět, proč danou činnosti má vykonávat. Aktivita zájmové činnosti má být vyvolána – nesmí být vynucena. Zkušená pedagog vychází z pozitivních zkušeností, tzn. například z předchozích úspěchů jedince nebo jeho kamarádů. Úspěšnost motivace je dána nejen tomu, jakou důležitost jedinec činnosti přisoudí, ale zejména očekáváním úspěchu. I úspěch kamarádů může být motivací, pokud jedinec vidí, že daná činnost lze zvládnout – „*například lze se naučit hrát na klavír obtížnější skladbu, i když má kamarád malé rozpětí ruky jako já.*“ Důležité je i ocenění průběhu činnosti a snahu, přestože výsledek zatím není úplně ideální. Pro efektivní motivaci je důležité, aby pedagog znal nejen zájmy svých svěřenců, ale i jejich osobnostní vlastnosti, jejich aktuální psychické rozpoložení, fyzický stav, naučená schémata jednání, jejich předchozí zkušenosti a způsob překonávání překážek. Pedagog by měl z těchto informací vycházet při volbě jednotlivých aktivit a metod, nikdy však němůže nic dělat za dítě, nabízí, motivuje, vede, hodnotí, ale samotnou činnost vykonává jedinec. Vhodné je zmínit zásadu M. Montessori: „*Pomoz mi, abych to dokázal sám*“. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

### 3. 2. 3 Postoje a hodnotové orientace

Člověk si vytváří vztah ke světu pomocí hodnocení, které je výsledkem poznávání a cítění, hodnotu pocítuje v tom, co je pro něj osobně významné. „*Vztah k hodnotám tvoří obsah postojů, a tak pojem postoje může být vymezen jako hodnotící vztah: postoj vůči něčemu.*“ (Čížková, 1997, s. 73) Znalost postojů jednotlivých jedinců



(např. postoj k rodině a ke spolužákům) a způsobu, jak se tyto postoje projevují v chování, má velký význam. Díky této znalosti můžeme lépe předpovědět jednání jednotlivých jedinců, než pokud vycházíme jen z jeho schopností a vědomostí. Postoje se mohou týkat věcí, které mají samy o sobě jen malý význam, například postoj ke knize kterou právě čtu, jiné postoje se týkají věcí obecnějších, jako je například postoj ke kolektivu školní třídy nebo k rodině. (Říčan, 2010) Formování postojů probíhá skrze speciální zkušenosti, například zažijeme-li několik příjemných setkání s určitým člověkem, vytváříme si k němu pozitivní postoj. Postoje často vznikají na základě komunikace s ostatními lidmi. V pubescenci můžeme z rozhovoru s vrstevníky zjistit, že kdo má dobré známky, je šprt a zaslouží výsměch, tak se u žáků může vytvořit negativní postoj k dobrým známkám. Některé postoje získáváme skrze nápodobu modelů, kdy v určitých situacích vidíme, jak se chová jiná osoba, kterou obdivujeme a která nám je vzorem, přebereme tedy i její postoj projevující se například v navštěvování určitého zájmového kroužku. (Čížková, 1997)

Nejobecnější postoje nazýváme hodnoty nebo hodnotové orientace, ty pak určují životní styl člověka. Psychologové jedince rozlišují podle jejich hodnotové orientace neboli žebříčku hodnot na teoretický typ, ekonomický typ, estetický typ, sociální typ, politický typ a náboženský typ. Tento systém dělení zavedl německý psycholog Spranger. Teoretický typ je racionální a projevuje se hledáním pravdy, uvažováním a kritičností. Ekonomický typ vše posuzuje podle užitečnosti, praktičnosti a úspěšnosti, shromažďuje majetek. Estetický typ má sklon k individualismu a soběstačnosti, nejvyšší hodnotu vidí v harmonii. Sociální typ je nesobecký člověk, který vnímá lásku jako jedinou správnou formu lidského vztahu. Politický typ je soutěživý, usiluje o moc a vládu nad druhými. Náboženský typ hledá mystickou náboženskou zkušenost, nejvyšší hodnotu vidí v jednotě. Některé hodnotové orientace jsou příbuzné se lidskými zájmy, pokud zájem pronikne celým životním stylem, stává se hodnotovou orientací. Výrazně hodnotově orientovaný člověk určitým směrem svůj zájem pokládá za normu a považuje za dobré, aby všichni lidé byli orientováni podobně, pak se jedná o hodnotovou orientaci a ne o „pouhý“ zájem. (Čížková, 1997)

## 4 Výuka hry na klavír

Ke hře na klavír mohou být děti vedeny už v domácím prostředí, kdy např. některý z rodičů je aktivním hráčem, nebo se klavírní hře věnuje některý ze sourozenců či někdo jiný z příbuzných a známých. Vedle rodiny fungují další instituce ze soukromé, státní ale i nestátní sféry, které se zabývají výchovou ve volném čase, v rámci které mohou nabízet výuku hry na klavír. Mezi takové státní instituce patří především střediska volného času, domovy dětí a mládeže a základní umělecké školy. Vedle státního sektoru mohou nabízet volnočasové aktivity a tedy i hru na klavír nestátní neziskové organizace, církve, náboženské společnosti, ale i soukromé osoby. Naše práce se zaměřuje na výuku hry na základní umělecké škole, proto se v následujícím textu nebudeme zabývat jinými institucemi než touto. Čtvrtá kapitola se bude zabývat vlivem hudby na psychiku člověka, osobností učitele a popíše vybrané základní umělecké školy, s jejichž pubescentními žáky budeme realizovat výzkumnou část. Pubescentní žáci klavíru na základních uměleckých školách se nacházejí v různých ročnících, někteří začínají s hrou na klavír v útlém věku, jiní začínají třeba až v pubescenci, proto se nebudeme zabývat obsahem výuky hry na klavír pubescentních žáků. Zaměříme se na legislativu základních uměleckých škol a na potřebné vzdělání zdejších pedagogických pracovníků.

### 4.1 Hudba

Podle hudebního slovníku (Vysloužil, 1995) je hudba označení pro každý uspořádaný tónový i zvukový celek, který člověk vnímá. Nejedná se tedy pouze o hudební skladbu ale i o samostatné tóny a zvuky. Od nepaměti člověk hudbu tvoří a komunikuje s ní. Hudební komunikace je samotné poslání hudby. Hudba tedy není jen „věcí o sobě“ ale je vždy vázána na společenství lidí a jejich kulturu. Hudba má své místo při různých obřadech, může se sdružovat s jinými druhy umění (s divadelním a literárním uměním) a samozřejmě může fungovat i zcela samostatně – jako například na různých koncertech. Na rozdíl od hudby v přírodě, lidská hudba je výsledkem dlouholeté kultivace člověka, rozvíjí jeho duševní síly a slouží k emotivnímu uspokojení. Hudba lze i negativně využívat, určité hudební styly se můžou stát drogou, hudba může být také zneužita k ideologickému násilí. Základní dělení hudby je na hudbu vokální (zahrnuje pouze zpěv), instrumentální (jedná se o hudbu provozovanou jen pomocí hudebních nástrojů) a vokálně instrumentální (jedná se o spojení hudby instrumentální a vokální). (Vysloužil, 1995) Samotnou hrou na klavír provozujeme

hudbu instrumentální. Hra na klavír má oproti například dechovým nástrojům tu výhodu, že při hře můžeme současně i zpívat, čili provozovat i hudbu vokálně – instrumentální.

Hudba tedy nemusí vzbuzovat jen příjemné pocity, každý má rád jiný druh hudby, proto definice hudby neobsahuje slova jako krása a libost. S jistotou můžeme říci pouze to, že hudba je uspořádaný zvuk, který námi nějakým způsobem pohne - a to jak k radosti, tak k slzám. (Powell, 2012)

I když, jak uvádíme výše, je hudební komunikace považována za posílání hudby, odborníci se stále přou o tom, zda můžeme hudbu považovat za řeč samu o sobě. Nemo (2014) uvádí, že z určitého hlediska je hudba jazyk, pomocí kterého můžeme něco říci, ale z druhého pohledu se o řeč nejedná, protože nepojmenovává logické vztahy a nesdíluje rozumové obsahy. Nikdo ale doposud nedokázal vysvětlit, jak je možné, že hudba dokáže dokonale odpovídat našim myšlenkám a niterním pocitům. Nemo (2014) zastává názor, že hudba k lidem promlouvá a je tedy součástí lidského myšlení, nejedná se tedy jen o jeden z dalších způsobů neverbální komunikace jako je mimika a gestikulace, ale o samostatný jazyk, pomocí něhož můžeme s okolím sdílet své pocity.

#### **4. 1. 1 Vliv hudby na psychiku člověka**

Poslech hudby zpravidla vyvolává určité emoce, proto jednotlivým skladbám a písním můžeme přisuzovat určité charakteristiky. Ovšem nejen poslech hudby, ale i samotné hraní na hudební nástroje vyvolává pocity radosti, smutku či napětí podle nálady hrané skladby. Emoce se projevují spontánními reakcemi na vnější či vnitřní podněty a nelze je úmyslně vyvolat. Každá emoce má svůj protipól, například protipólem libosti je nelibost, radosti smutek a napětí uvolnění. Emoce mají hodnotící funkci, pokud se nám něco líbí – emoce libosti, většinou to hodnotíme jako hezké a zaujmeme k tomu pozitivní vztah. Emoce mají tedy velký význam při vnímání hudby, která je považována za nejemocionálnější umění. Není však zcela jasné, zda lidé emoci, kterou konkrétní hudba přenáší, opravdu v daný moment sami prožívají či ji jen dokážou správně identifikovat. Z tohoto hlediska se hudební psychologové rozdělili na dva tábory, kdy tzv. emocionalisté tvrdí, že při poslechu hudby přímo prožíváme emoce, které hudba přenáší a tzv. kognitivisté tvrdí, že hudba není schopna zajistit u posluchače přímý emocionální prožitek. Pokud skladbu označíme za smutnou, neznamená to, že při jejím poslechu smutek opravdu zažíváme. Je možné usuzovat, že oba tábory mají svůj díl

pravdy. Emocionální reakce na hudbu mají různou hloubku, v určitých situacích můžeme hudbu pouze „pozorovat“ a emoce v ní identifikovat aniž bychom je skutečně prožili, v jiných situacích nás hudba „pohltní“ a objeví se silné autentické emoce. V případě úplného pohlčení mluvíme o „mimořádně silném hudebním prožitku“, který se nevyskytuje příliš často, někdy jen jedenkrát v životě, a překračuje rámeček běžného prožívání hudby. Tento prožitek je provázen tělesnými reakcemi jako je mrazení v zádech, husí kůže, změny v rytmu dýchání a tepu srdce a slzení, může být také provázen vizuálními představami, posluchači se vybavují různé vzpomínky, představy, pociťuje radost, štěstí nebo pocit uklidnění. (Franěk, 2005)

Hudba má také vliv na samotné chování jedince, toho mohou využít nejen pedagogové a vychovatelé, ale i lékaři, politici, obchodníci, filmaři i tvůrci televizních reklam. Psychologové realizovali různé výzkumy zabývající se vlivem hudby na chování člověka.

Experiment, který podle psychologů poukazuje na to, že máme určitou hudbu spojenou s určitým typem prostředí, se odehrál v podzemní dráze v Montrealu. V podzemní dráze byla pouštěna operní hudba a po krátké době bylo zaznamenáno výrazné snížení projevů vandalizmu. Psychologové se domnívají, že to je zapříčiněno představou operní hudby jako něčeho exkluzivního. V prostředí operního představení, společenských šatů a vybraného chování by projevy vandalizmu nebyly tolerovány a byly by potrestány. Lidské chování je vázáno na dané společenské prostředí – jinak se chováme ve škole, na ulici, v hospodě nebo v divadle. Prostředí je definováno například vizuální stránkou a příslušným vybavením, roli mohou hrát i akustické podněty, tedy i hudba. Například hra varhan ve vztahu s architekturou barokního chrámu vyvolává pocit důstojnosti a velkoleposti. Další experimenty odhalují vliv agresivní a uklidňující hudby. Skupina dětí měla za úkol napsat sloh a do toho jim byla pouštěna jednou uklidňující hudba a podruhé hudba agresivní. Výsledkem experimentu bylo odhalení, že při agresivní hudbě bylo ve slohových pracích obsaženo více situací násilného charakteru, než když byla pouštěna hudba uklidňující. (Franěk, 2005)

## **4.2 Klavír a výuka**

Klavír, zvaný i jako piano, je řazen mezi strunné úderné (kladívkové) nástroje, které patří mezi nejoblíbenější a nejuniverzálnější hudební nástroje. Jeho vývoj byl dlouhý a složitý přes monochord s jednou nataženou strunou, klavichord, klavicembalo

a spinet. První klavír v pravém slova smyslu sestavil Bartolomeo Cristofori z Padovy v roce 1711. Současní hudebníci byli k novému nástroji zpočátku nedůvěřiví, ze začátku byl odpůrcem klavíru i Johann Sebastian Bach. Konstrukteři klavíru se však nevzdali a dále jej zdokonalovali. Od začátku 20. století se klavír téměř nezměnil. (Vrkočová, 1996) Dnešní podoba klavíru se skládá ze tří hlavních částí a to z **ozvučné desky s kovovým rámem**. Nad ozvučnou deskou jsou upevněny ocelové struny. Každý tón je tvořen více strunami, pro vysoké tóny se užívají tři stejně naladěné struny a pro hlubší tóny dvě stejně naladěné struny, pouze pro tvorbu nejhlubších tónů je zapotřebí pouze jedna struna. Druhou hlavní částí dnešního klavíru je **klaviatura s kladívky**, klaviatura čítá dohromady osmdesát osm kláves, z toho padesát dva bílých a třicet šest černých, ke každé klávese připadá jedno kladívko, které po stisknutí klávesy udeří do struny či do strun. Třetí část tvoří dva až tři **pedály**. Sešlápnutím levého pedálu dojde k posunu mechaniky klavíru doprava a kladívka tedy udeří pouze na jednu nebo na dvě struny (u nejvyšších tónů na dvě struny u nižších jen na jednu), což vede ke změně dynamiky<sup>4</sup> i barvy tónu. Pravý pedál odklání dusítko od strun, to vede k přeznívání tónů. Prostřední pedál vede k ozvučení pouze aktuálně hraných tónů a ne všechny klavíry jej mají. (Horáková, 2008) V současné době jsou velmi oblíbená tzv. pianina, která nemají ozvučnou desku umístěno horizontálně jako klavír ale vertikálně, tím pádem zabírají méně místa a jsou i cenově přístupnější, proto je u amatérských hudebníků a studentů vidíme častěji než klavír. (Vrkočová, 1996)

**Hra na klavír** je náročná činnost, žák zároveň sleduje zápis dvou notových osnov v různých notových klíčích, čte jednotlivé noty a současně zachovává psaný prstoklad a délku not, to vše realizuje motorickou činností, která probíhá pro každou ruku zvlášť. Hra na klavír tedy vyžaduje od žáka maximální soustředěnost. Ve výuce se postupuje od jednoduššího ke složitějšímu. K osvojeným návykům přibývají stále další technické prvky, rytmické útvary, druhy úhozů, složitější dynamika a pedalizace. Komplikuje se i notový zápis o nové italské výrazy a notové značky, samotné skladby nabývají na délce a složitosti a nakonec je žák vybízen k tomu, aby si skladbu se všemi prvky osvojil pamětně natolik, aby ji byl schopen zahrát na veřejném vystoupení. Jak lze vyvodit z předchozích vět, hra na klavír klade velké nároky na silnou vůli žáka.

---

<sup>4</sup> Dynamika pochází z řeckého slova *dýnamis*, což je v překladu síla. Pojmem rozumíme užívání různých stupňů síly tónů od nejslabších (*pianissimo*, *piano* – velmi slabě, slabě) k nejsilnějším (*fortissimo*, *forte* – silně, velmi silně). Dynamickým označením je například i *crescendo* a *decrescendo* – zesilovat, zeslabovat. (Vysloužil, 1995)

Úkolem učitele je vypěstovat ve svém žáku vůli a osvojení potřebných pracovních návyků při domácí přípravě aby se nenechal odradit případným prvotním nezdarem. Pro žáka, který využívá svůj volný čas navštěvováním výuky hry na klavír, není vždy lehké odolat volání kamarádů, kteří se chystají společně do kina nebo někam na výlet. Výuka by měla probíhat tak, aby žák co nejméně pociťoval, že je objektem výchovy, úkolem žáka je se se zaujetím věnovat činnosti a v učiteli vidět toho, kdo mu pomáhá ve zdokonalování se. Hra na klavír musí žáka těšit. (Dostal, 1977)

### 4.3 Osobnost pedagoga

Role vychovatele je často přisuzována pouze rodičům a učitelům, avšak ovlivňovat nás může kdokoli. Často se stává, že to nejlepší v člověku probudí náhodná situace, nebo někdo, kdo nás v úmyslu vychovávat vůbec neměl. Jen tak mimochodem jsme se potkali s člověkem, od kterého jsme se něco dobrého naučili. Nabízí se otázka, jak se stát tím vzorem, jehož příklad by žáci byli ochotni následovat. Jurkovič (2006, s. 8) uvádí jednu možnou cestu k tomuto cíli a to cestu lásky. „... *lásky bez podbízivosti a vypočítavosti a naprosto zjevná dobrota, kterou si nikoho nekupujeme. Budeme-li k dítěti laskaví a chápaví, pak snadněji unese přísné nároky i tehdy, kdy překonat lenost nebo nějakou překážku či zlovyk je pro ně obtížné.*“ Dále uvádí, že takovýto spravedlivý učitel může klidně koktat a jeho žáci ho přesto budou milovat. Doopravdy se totiž učíme pouze od toho, koho máme rádi.

U pubescentních žáků však učitel, stejně jako rodič, ztrácí své postavení, už není bezvýhradně respektován jako autorita a jeho názory a požadavky nejsou dětmi automaticky přijímány jako správné. Učitel si musí autoritu tzv. zasloužit na základě svých vlastností a způsobů chování. Žáci už učitele nerespektují jen proto, že mu autorita byla institucionálně přidělena. Požadavky pubescentů na vlastnosti učitele se dají shrnout do následujících bodů:

- **Stabilita názoru:** učitel si musí dobře promyslet své požadavky, názory a způsob hodnocení, protože pokud by své postoje bezdůvodně měnil, narušoval by tak pocit jistoty u svých žáků, kteří potřebují vědět, s čím mají počítat a že učitelovi požadavky jsou spolehlivé a neměnné.
- **Stabilita emocí:** náladový a nervózní učitel v žácích jen vyvolává napětí, ničí pocit bezpečí a vyvolává riziko konfliktů. Děti tohoto věku na učiteli ocení pozitivní emoční ladění, dobrou náladu a smysl pro humor,

- **Spravedlnost:** je nutné, aby učitel hodnotil bezvýhradně všechny žáky stejným způsobem a dle stejných kritérií. Pubescenti trvají na dodržování pravidel, jsou velmi citliví na pocit nespravedlnosti, odmítají manipulaci. Spravedlnost má funkci potvrzení platnosti daných pravidel. Autorita učitele vzrůstá, pokud je schopen být sebekritický, spravedlivý i vůči své vlastní osobě a ukazuje, že i on sám dělá chyby.
- **Profesní schopnosti:** učitel musí být schopen přesně vysvětlit učivo - to žákovi usnadňuje jeho pochopení a orientaci v problému. Učitel musí být také schopen přesně vymežit, co bude požadovat při zkoušení či při písemné práci a je žádoucí, aby se zeptal, zda žáci probrané látce rozumí a případně učivo znovu vysvětlit na dalších příkladech. Žáci nerespektují učitele, který nedokáže dodržovat pravidla, která sám stanoví. (Vágnerová, 2012)

Žáci respektují učitele, kteří nezdůrazňují svou formální nadřazenost, nerespektují toho, kdo pro ně má pochopení, je ochoten je vyslechnout a do určité míry je bere jako rovnocenné partnery. Takový typ učitele posiluje pocit jistoty a pomocí pozitivní zpětné vazby posiluje motivaci žáků k práci ve škole. Učitel, který svou formální autoritu zdůrazňuje a používá ji jako důvod k tomu, aby ho žáci poslouchali, se setká s nepochopením, odmítáním a kritikou, toto postavení učitele vyvolává u žáků obranné negativistické reakce, které i když vyvolávají trest, jim pomáhají k zachování sebeúcty. (Vágnerová, 2012)

Výuka hry na klavír v základních uměleckých školách je specifická tím, že se jedná převážně o výuku individuální, tedy v danou hodinu pedagog zpravidla vyučuje právě jednoho žáka. Učitel má tedy možnost jedince lépe poznat a navázat s ním osobní vztah. Pedagog hudebního nástroje má v žácích objevovat a rozvíjet vlohy, pomáhat utvářet jejich individualitu. Individuální výuka umožňuje citlivý přístup ke každému z žáků, umožňuje rozvíjet jeho zájmy a schopnosti. Opravdový pedagog má během tvůrčí práce neustálý kontakt se studentem, podněcuje jeho aktivitu a přistupuje k němu jako k utvářející se osobnosti. Důležitou schopností učitele je *umění slyšet žáka*, pedagog je citlivý k pozitivním rysům hry svého svěřence a podporuje je, i když jsou jen nepatrné. Tento přístup prohlubuje u žáka víru ve vlastní síly, zvyšuje jeho pracovní nadšení a vůli k osvojování si toho, co ještě neumí. V umělecké pedagogice má velký význam umění učitele přenést na svého žáka nadšení a zaujetí uměleckou činností,

jedná se tedy o emocionální působení. Pedagog má být svému svěřenci průvodcem, rádcem, jeho úkolem je pomocí otázek svého žáka vést. Současně však musí umět vyčkávat, nezasahovat do projevu jedince pokud to není nezbytně nutné, jedná se o umění pedagoga žákovi nepřekážet, je lepší variantou, když žák k určitým věcem dospěje o něco později sám, než když pomocí nátlaku musí jít cestou učitele, které zatím nerozumí. Učitel by před žákem neměl kriticky hodnotit svého kolegu, který žáka doposud vyučoval, i když je vliv předchozí výuky spíše negativní, měli bychom najít pozitiva, za která žáka můžeme ocenit. (Dostal, 1977)

#### 4.4 Hudební schopnosti a talent

**Schopnost** označujeme jako relativně stálou psychickou vlastnost, díky níž dosahujeme úspěchu ve vykonávání určité činnosti, schopnosti jsou pak chápány jako naučené, získané dispozice. Oproti schopnostem **vlohy** představují vrozené dispozice k určité činnosti, jedná se o vrozené vlastnosti nervové soustavy a většinou odpovídají tomu, čemu říkáme nadání. Některé části nervové soustavy mohou pracovat lépe než jiné, rychleji a snáze se v nich vytváří nervová spojení, snáší vyšší zatížení a jsou citlivější vůči některým podnětům. Vlohy představují určitý potenciál pro úspěch v hudební činnosti. Hudební činnost je základ pro rozvoj hudebních schopností. **Hudební schopnosti** jsou vyššími psychickými vlastnostmi, na jejichž vzniku se podílí různé formy hudební výchovy, zkušenosti, vliv prostředí, osobnostní rysy jedince a další faktory jako je intelekt a motivace. Je těžké rozlišit vlohy od získaných schopností. Každý jedinec se narodí s jiným souhrnem schopností, které mu umožňují zvládnutí konkrétní činnosti na nejvyšším možném stupni jeho individuality, tento stupeň nemůže být nikdy překročen a to ani vzděláváním, praxí či výchovou. (Franěk, 2005) Dalším hojně užívaným pojmem je **nadání**. Zjednodušeně můžeme tento pojem vysvětlit jako nějakou přirozenou schopnost či vlohu. Pokud tyto přirozené schopnosti a vlohy systematicky pěstujeme a rozvíjíme, mluvíme o talentu. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

Vyšší stupeň hudebního nadání označujeme jako **hudební talent**, jedná se o soubor vrozených a získaných schopností a vlastností, které jsou v dynamickém funkčním vztahu a vzájemně se prolínají. Jedná se o tělesný rozvoj (hra na klavír vyžaduje poměrně velké rozpětí ruky), zdravotní a psychický stav (nutnost zvládat vystupování na koncertech) apod. Hudební talent představuje systém tvořený ze



specifických předpokladů k jednotlivým hudebním činnostem. Rozvoj talentu je závislý na motivačních faktorech, osobnostních vlastnostech a specifických fyzických a psychických zvláštlostech, které určují hranice v procesu učení. (Holas, 1990)

Postoje učitelů k méně nadaným dětem se liší. Někteří tvrdí, že vyučování těchto jedinců nemá smysl, je to jen ztráta času žáka i učitele a ztráta peněz rodičů. Méně nadaný žák neudrží krok s požadavky školního vzdělávacího programu, setká se s nespokojeností učitelů a brzy ho opustí zájem o další studium, někdy v něm vznikne i averze k samotné hře na klavír. Jiní učitelé však oponentují, že v klavírním vyučování přece nejde jen o získávání dovedností ke hře na nástroj, ale jedná se o formu hudební výchovy, která je velmi účinná a sbližuje žáka s hudbou, což je to nejdůležitější. Druhým protiargumentem je, že výsledná schopnost hry na klavír je závislá především na metodickém přístupu učitele a při vhodném vedení mohou i „nenadaní“ žáci dospět poměrně daleko. Učitelé, kteří učí méně nadané žáky, avšak většinou nezmění metodický postup, ale používají stejný výběr skladeb a stejný způsob výkladu pouze ve značně pomalejším postupu, výsledkem bývá dítě, které se zpravidla nenaučí hrát nebo ztratí zájem. Učitel by měl metodiku přizpůsobit individualitě dítěte a ne dítě přizpůsobovat metodice. (Dostal, 1977)

Pro zajímavost: Geoff Colvin (2015) ve své publikaci „Talent nerozhoduje“ dokonce uvádí, že talent je jen „mýtus“, míra úspěchu závisí na každém jedinci a je přímo úměrný aktivitě, kterou k rozvoji svých schopností využije. Výzkum se zabýval 257 mladými lidmi, kteří se věnují nebo ve své minulosti hudbě věnovali. Vědci je rozdělili do pěti skupin podle jejich schopností, skupiny tvořili od konkurzem vybraných studentů uměleckých škol (nejlepší skupina) až po studenty, kteří se alespoň šest měsíců pokoušeli hrát na nástroj, ale pak to vzdali. Cílem výzkumu bylo zjistit, co způsobuje velké rozdíly v muzikálních schopnostech studentů. Výzkumníci se ptali jejich rodičů, kdy se začali věnovat hře na hudební nástroj, kdy a s jakou přesností dokázali zopakovat předzpívanou melodii a jak moc se věnovali cvičení. Výsledkem výzkumu bylo, že se skupiny v raném věku nijak moc nelišily, jen nynější studenti hudebních škol byli schopni zopakovat melodii už ve věku 18 měsíců, ostatní až kolem 24 měsíců věku, to ale může být způsobeno tím, že jim rodiče častěji zpívali. Očekávání většiny lidí je takové, že nadprůměrně nadaný – talentovaný hudebník dosahuje svých úspěchů snáze a rychleji než ostatní. Vědci tedy spočítali průměrný počet odcvičených

hodin, které potřebovala nejlepší skupina k dosažení jednotlivých úrovní úspěchů a průměrný počet hodin, který k těmto jednotlivým úrovním úspěchu potřebovaly zbývající skupiny. Výzkum nenašel nějaký výrazný rozdíl mezi odcvičenými hodinami jednotlivých skupin. Například k dosažení páté úrovně bylo zapotřebí cvičit 1200 hodin studentům výběrových škol i studentům, kteří hráli jen tak pro radost. Většího úspěchu dosáhla nejlepší skupina z toho důvodu, že cvičila v průměru dvě hodiny denně, oproti tomu nejhorší skupina cvičila v průměru jen patnáct minut denně.

#### 4.5 Základní umělecká škola

Základní umělecké školy se výrazně podílejí na pedagogickém ovlivňování volného času. Jejich zaměřením je práce s dětmi ale i s dospělými, kteří jsou v určité oblasti nadaní a o činnost mají zájem. Účast na vzdělávání na základní umělecké škole je dobrovolná, ovšem po přihlášení se očekává pravidelná docházka a plnění úkolů, systém práce je zde podobný jako ve školním vyučování – práce se řídí stanoveným programem a výkony jsou ohodnoceny známkou. Na základních uměleckých školách lze studovat hudební, výtvarný, taneční a literárně-dramatický obor. Formy práce jsou nejčastěji individuální a skupinové. Studium na základní umělecké škole může sloužit jako příprava ke studiu na uměleckých středních a vysokých školách. (Pávková, 2014)

Základní umělecké vzdělávání, které se v základních uměleckých školách odehrává se dle § 109 školského zákona 561/2004 Sb. člení na přípravné studium, studium I. stupně, studium II. stupně, studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin a na studium pro dospělé žáky. **Přípravné studium** obsahuje poznávání a rozvíjení předpokladů pro umělecké vzdělávání žáků a rozvíjení jejich zájmu. **Studium na I. stupni** je sedmileté a soustředí se na rozvoj individuálních dispozic žáků. Výuka připravuje žáky především na neprofesionální umělecké aktivity ale i na případné další studium na uměleckých školách jako jsou například konzervatoře. **Studium na II. stupni** je čtyřleté, zaměřuje se na praktické uplatnění získaných dovedností, umožňuje osobnostní růst žáků a prohlubování jejich zájmu o uměleckou činnost. **Studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin** je určeno pro žáky s vynikajícími vzdělávacími výsledky a má za cíl připravovat žáky ke studiu na uměleckých školách a k profesionální činnosti. **Studium pro dospělé** umožňuje zájemcům další rozvoj v umělecké oblasti s koncepcí celoživotního vzdělávání. (Bořek, 2010)

Cílem základního uměleckého vzdělávání je (Bořek, 2010 s. 13)

- „*utvářet a rozvíjet klíčové kompetence žáků, kultivovat tím jejich osobnost po stránce umělecké a motivovat je k celoživotnímu učení,*
- *poskytnout žákům základy vzdělání ve zvoleném uměleckém oboru s ohledem na jejich potřeby a možnosti,*
- *připravit žáky po odborné stránce pro vzdělávání ve středních a vyšších odborných školách uměleckého nebo pedagogického zaměření a na konzervatořích, případně pro studium na vysokých školách s uměleckým nebo pedagogickým zaměřením,*
- *motivovat žáky k učení a spolupráci vytvořením příznivého sociálního, emocionálního a pracovního klimatu.“*

Školní rok na základní umělecké škole je zakončen postupovými zkouškami, jejichž požadavky jsou přesně formulovány ve školních vzdělávacích programech jednotlivých škol. Postupové zkoušky jsou hodnoceny známkou. Definitivním ukončením školního roku je předání závěrečného vysvědčení. Na konci jednotlivých stupňů vzdělávání žáka čeká nejen postupová zkouška, ale i absolventský koncert. (Bořek, 2010)

#### **4. 5. 1 Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání**

Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání (dále jen RVP ZUV) je státním dokumentem, z něhož musí základní umělecké školy vycházet při tvorbě svých školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP), podle nichž se pak uskutečňuje vzdělávání v jednotlivých školách. RVP ZUV i ŠVP jsou veřejné dokumenty a může do nich tedy v případě zájmu kdokoli nahlédnout. RVP ZUV umožňuje jednotlivým školám autonomii a určitou variabilitu ve vzdělávání, zároveň také umožňuje uspořádání výuky podle potřeb žáků. Cílem základního uměleckého vzdělávání je nejen poskytovat základy uměleckého vzdělání, ale hlavně pěstování žádoucích životních postojů a pěstování potřebných vlastností žáků skrze vlastní setkání s uměním. Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání obsahuje cíle, klíčové kompetence, charakteristiku a organizaci základního uměleckého vzdělávání a vymezení rámcového vzdělávacího programu v systému kurikulárních

dokumentů. Dále v něm najdeme jednotlivé obory základního uměleckého vzdělávání, jejich obsah a očekávané výstupy. Nechybí zde ani způsob vzdělávání žáků mimořádně nadaných a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Důležitou součástí jsou samozřejmě zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu. (Bořek, 2010)

#### **4. 5. 1. 1 Školní vzdělávací program**

Školní vzdělávací program (ŠVP) si základní umělecká škola vytváří samostatně a vychází při jeho tvorbě z rámcového vzdělávacího programu pro základní umělecké vzdělávání. Škola ve svém ŠVP popisuje nabídku, kterou poskytuje veřejnosti je jím:

- **zaměření školy a její vize:** jedná se o formulování dlouhodobých cílů a záměrů,
- **výchovné a vzdělávací strategie:** zde je popsán postup učitelů při utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků,
- **vzdělávací obsah uměleckých oborů:** tento bod obsahuje konkrétní obsahy jednotlivých studijních předmětů a jejich zaměření,
- **přístup k mimořádně nadaným žákům a žákům se speciálními potřebami:** ŠVP popisuje, jaká konkrétní opatření a přístupy využívá při své práci s těmito žáky,
- **hodnocení žáků:** jedná se o kapitolu, ve které škola seznamuje veřejnost, jakým způsobem bude poskytovat svým žákům zpětnou vazbu.

Základní umělecká škola si také ve svém školním vzdělávacím programu nastavuje své konkrétní plány o budoucnosti školy, jakým směrem chce svou činnost zaměřit, jaké akce pro veřejnost pořádat a jak se lišit od ostatních základních uměleckých škol. (Manuál pro tvorbu ŠVP, 2010)

#### **4. 5. 2 Škola nebo volnočasová instituce?**

Podle školského zákona 561/2004 Sb. se základní umělecké školy řadí mezi školy, nejedná se tedy o volnočasové instituce. Zde dochází ke konfliktu odborníků, kdy někteří zastávají stanovisko, že výuka v základních uměleckých školách probíhá ve volném čase jedince a proto by měla být považována za volnočasovou instituci. Druhá strana však oponuje tím, že jde o systematický vzdělávací proces, který musí vycházet z rámcového vzdělávacího programu pro základní umělecké vzdělávání a žáci tedy musí

dosahovat určitých stupňů vzdělání. Zajímalo nás, jak na základní umělecké školy nahlíží samotní učitelé hudebního oboru a proto jsme jim položili skrze krátký internetový dotazník několik otázek. Položky a výsledky tohoto dotazníku budeme zpracovávat v druhé části výzkumné části práce.

## 5 Výzkumné šetření

V empirické části práce jsme zvolili kvalitativní výzkum, který umožňuje osobní kontakt s respondenty. Oproti kvantitativnímu výzkumu, kde je zapotřebí získat data od co největšího množství respondentů pomocí stejných otázek ve stejném pořadí, většinou formou dotazníku, a z nich vytvořit obecné závěry, kvalitativní přístup sbírá data hlubší od menšího počtu respondentů a to na základě rozhovorů, pozorování či z rozboru dokumentů, jeho závěry zpravidla nelze aplikovat v obecné rovině na celou cílovou skupinu ale jen na daný výzkumný vzorek, a to z toho důvodu, že zpravidla neobsahují statisticky reprezentativní vzorek. Kvalitativní metody hledají mezi získanými daty významové vztahy, které pak pomocí popisných kategorií spojují do logických celků. Švaříček, Šed'ová (2014, s. 17) shrnují kvalitativní přístup následovně: *„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hloubkových datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“*

Základním principem v kvalitativním výzkumu je široký sběr dat bez na počátku stanovených proměnných a hypotéz. Výzkum není závislý na předem vybudované teorii, jde o hluboké prozkoumání určitého široce definovaného jevu a získat o něm co největší množství informací. Až po nasbírání potřebného množství dat začíná výzkumník hledat v získaných datech pravidelnosti, formuluje předběžné závěry a hledá pro ně zakotvení v v dalších datech. (Švaříček, Šed'ová, 2014)

### 5.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Výzkumná část diplomové práce je zaměřena na motivaci pubescentů ke hře na klavír v základní umělecké škole. Jak jsme zmínili v úvodu práce, věková skupina pubescence je zvolena z toho důvodu, že pubescentní děti prochází velkými změnami jak psychickými tak fyzickými, to vede i ke změně zájmů, kam řadíme i výuku hry na klavír. Zaměření na klavírní výuku v základní umělecké škole je zvolena z toho důvodu, že diplomantka pracuje právě jako učitelka klavíru v základní umělecké škole a tudíž považuje toto zaměření za přínosné jak pro její další praxi, ale doufá, že poznatky budou moci využít i ostatní učitelé klavíru ZUŠ.

Hlavním cílem diplomové práce je tedy popsat motivaci pubescentních dětí k navštěvování výuky hry na klavír v základní umělecké škole, tento cíl bude naplněn prostřednictvím níže uvedeného výzkumu.

#### **Dílčí cíle:**

- Analyzovat proces motivace při začátcích studia a v současnosti.
- Popsat způsob nahlížení pubescentů na ZUŠ v kontextu volného času.
- Popsat nahlížení sociálního prostředí pubescentů na jejich hru na klavír.
- Analyzovat demotivující prvky k výuce hry na klavír.

#### **Výzkumné otázky:**

1. Jaký by měl podle pubescentů být ideální učitel klavíru?
2. Jaká je motivace žáků ke studiu výuky hry na klavír v ZUŠ?
3. Jak se vybraní pubescenti cítí při veřejných vystoupeních?
4. Jak vybraní pubescenti reagují na známkování?
5. Jak reagují na hru na klavír pubescentů jejich příbuzní a kamarádi?
6. Co by se muselo stát, aby si pubescenti řekli, že do výuky už nepijdou?

## **5.2 Metodologie, cílová skupina a organizace výzkumu**

Jako nástroj výzkumu jsme zvolili metodu rozhovoru, která je v kvalitativním výzkumu nejčastěji využívanou metodou sběru dat. Přesnější označení je hloubkový rozhovor, který lze definovat také jako nestandardizované dotazování pomocí otevřených otázek. Pomocí otevřených otázek lze porozumět pohledu druhých lidí, aniž by byl jejich pohled omezen položkami dotazníku. Pro potřeby naší práce jsme zvolili polostrukturovaný typ dotazníku, tedy dotazník, kdy máme nachystané otázky, ze kterých vycházíme při konkrétním rozhovoru. Na počátku si výzkumník stanoví minimum otázek, které chce v průběhu položit, pak může otázky doplňovat v závislosti na vývoji rozhovoru. Hloubkový rozhovor nepředstavuje pouze samotný rozhovor a jeho přepis, jedná se také o pochopení neverbálních projevů, intonace hlasu, odmlky apod. (Švaříček, Šed'ová 2014)

Cílovou skupinou našeho výzkumu jsou pubescentní žáci klavíru základních uměleckých škol a to konkrétně Základní umělecké školy Boskovice a Základní umělecké školy Bedřicha Kozánka, Přerov. Školy byly vybrány na základě osobní

zkušenosti diplomantky, která sama v pubescenci navštěvovala hru na klavír v základní umělecké škole v Boskovicích a nyní vyučuje hru na klavír v základní umělecké škole v Přerově. Pubescentní žáci, kteří jsou součástí našeho výzkumného šetření budeme označovat slovem žák 1 – 5.

Základní umělecká škola v Boskovicích byla založena v roce 1945 jako Městská hudební škola. V roce 1960 se její sídlo přesunulo do nedaleké budovy v témže městě a v této budově sídlí dodnes. Základní umělecká škola v Boskovicích rozšířila svou působnost a dnes má své pobočky v prostorách základních škol v Lysicích, ve Svitávce, v Černovicích a v Kunštátě. Škola nabízí všechny čtyři obory vzdělání a to hudební, výtvarný, taneční i literárně-dramatický, které navštěvuje dohromady bezmála 770 žáků. Škola zaměstnává třicet čtyři pedagogů z toho třicet v hudebním oboru, dále mezi zaměstnance patří ekonomka, asistentka ředitelky, školník a dvě uklízečky. (ZUŠ Boskovice [online], 2019)

Počátky základní umělecké školy Bedřicha Kozánka v Přerově sahají do roku 1886, kdy místní mladý varhaník a skladatel Bedřich Kozánek založil hudební ústav, kde vyučoval hru na hudební nástroje a zpěv. Po jeho smrti hudební ústav zanikl. O dva roky později v roce 1915 byla založena nová hudební škola, která ve své podstatě funguje do současnosti. Od roku 1995 se přihlásila k odkazu Bedřicha Kozánka a tak od té doby nese ve svém názvu jeho jméno. Pedagogický sbor tvoří čtyřicet tři učitelů, provozních zaměstnanců je pět. Základní uměleckou školu Bedřicha Kozánka v Přerově tvoří komplex tří budov v Přerově a pobočky v Tovačově, v Troubkách a v Brodce u Přerova. Školu navštěvuje přes tisíc žáků v hudebním, výtvarném, tanečním a literárně-dramatickém oboru. (ZUŠ Přerov [online], 2019)

Při výběru respondentů jsme se řídili jejich věkem a základní uměleckou školou, kde se hře na klavír věnují. Respondentů je celkem pět a označujeme je termínem „žák“, dva jsou z boskovické základní umělecké školy a tři z přerovské. Nejdříve jsme seznámili rodiče pubescentů s tématem naší práce a s jejím cílem. Následně jsme rodiče požádali o souhlas se zařazením jejich pubescentního dítěte do výzkumného šetření a o souhlas s audio nahrávkou rozhovoru. Všichni rodiče souhlasili s podmínkou, že po přepsání rozhovoru budou nahrávky smazány, získaná data budou využita pouze pro účely diplomové práce a jejich děti zůstanou v anonymitě. Samotný rozhovor probíhal v různých prostředích dle volby pubescentů. S některými rozhovory proběhl v domácím



prostředí, s jinými v základní umělecké škole. Žáci byli v úvodu rozhovoru znovu seznámeni s cílem diplomové práce a znovu byli ujištěni o anonymitě jejich výpovědí. První otázky rozhovoru nebyly nahrávány, byly zaměřeny na vytvoření přátelského prostředí, žáci odpovídali na to, jaká byla cesta na místo rozhovoru, kolik je jim let, zda se cítí nervózně a znovu byli ujištěni o anonymitě jejich výpovědí. V další části rozhovoru byly kladeny zamýšlené otázky a v poslední části měli žáci možnost vyjádřit se k čemukoli, co se vztahuje k probíranému tématu.

	Žák 1	Žák 2	Žák 3	Žák 4	Žák 5
<b>Věk</b>	11	12	13	14	15
<b>Pohlaví</b>	dívka	dívka	chlapec	dívka	dívka
<b>Ročník klavíru v ZUŠ</b>	5.	3.	7.	8.	6.

*Tabulka 1: Charakteristika respondentů*

Po dokončení rozhovorů následoval přepis audio nahrávek do písemné podoby a to v doslovné formě. Doslovné přepisy jednotlivých rozhovorů jsou k dispozici v přílohách práce. Tento proces se nazývá transkripce, jeho výsledkem je velké množství nestrukturovaných materiálů. Získaná data jsme analyzovali pomocí tzv. otevřeného kódování. Pojem kódování ve všeobecné rovině představuje operaci, pomocí níž údaje rozebíráme a skládáme novým způsobem. Text je rozbit na jednotky, kterým jsou přiděleny názvy, s kterými výzkumník v textu dále pracuje. Jednotkou může být odstavec, věta nebo slovo, nemusíme však vždy trvat na stejně dlouhém úseku, délku přizpůsobujeme významu výpovědí. Vzniklým jednotkám přidělíme kód, který jednotku odlišuje od ostatních. Jedna jednotka může být označena více kódy současně. Švaříček, Šedřová (2014, s. 216) uvádí: „V některých případech je třeba kódovat nejen to, co bylo vyřčeno, ale též to, co bylo zamlčeno.“

### 5.3 Analýza rozhovorů

Vytvořený seznam kódů umožňuje začít se systematickou kategorizací kódů. Množství kódů, které vyšly z otevřeného kódování, uskupujeme podle podobností a vnitřních souvislostí. Výsledkem je hierarchický systém kódů zařazených pod stanovenou kategorii. Nejdříve jsou konkrétní úryvky textu podřazeny kódům a kódy jsou pak podřazeny kategoriím. Otevřené kódování je jednoduchá ale přesto velice pracná analytická technika, směřující k detailní a hloubkové práci s textem a rozkrývá nejrůznější významy, které na počátku výzkumu nemusí být zjevné. Při otevřeném kódování vzniká nová sada pojmů, kategorií a konceptů, často dochází ke tvorbě něčeho na první pohled neočekávaného. (Švaříček, Šedová, 2014) Po několika násobném pročitání textu a přiřazování kódů k jednotkám jsme stanovili čtyři kategorie, pod které jsme kódy zařadili. Každé kategorii jsme přiřadili jednu barvu, abychom se v souvislostech lépe orientovali, poté jsme text znovu pročetli a nacházeli nové souvislosti, docházelo tedy k úpravě kódů a kategorií. Výsledek této práce najdete v následující tabulce:

Kategorie	Kódy
<b>Motivace</b>	<b>prvotní impuls, nynější důvody, přístup učitele, rodina, čtyřruční hra</b>
<b>Volný čas</b>	<b>kroužky mimo ZUŠ, seřazení zájmů, vrstevníci, hra na klavír pro radost</b>
<b>ZUŠ</b>	<b>jiné kroužky v ZUŠ, srovnání s volnočasovým kroužkem, příprava na výuku, známkování, co změnit, demotivace</b>

Kategorie	Kódy
<b>Veřejné vystupování</b>	<b>koncerty, soutěže, hra návštěvám, tréma</b>
<b>Budoucnost</b>	<b>využitelnost znalostí ze ZUŠ, další vzdělávání, zaměstnání, děti</b>

Tabulka 2: Otevřené kódování - kategorie a kódy

Následující práce spočívala v opětovném pročitání textu a řazení jednotek ke kategoriím. K tomuto zpracování jsme zvolili tabulku.

#### Kategorie Motivace:

	<b>Žák 1</b>	<b>Žák 2</b>	<b>Žák 3</b>
<b>prvotní impuls</b>	Náhodná hodina klavíru za bratra, radost z činnosti	hra na klavír učitelky v mateřské škole	touha na něco hrát, klavír v domácnosti
<b>nynější důvody</b>	radost ze hry na klavír	radost ze hry na klavír, touha po zdokonalení se v činnosti	rodiče, ukončení prvního cyklu
<b>charakteristika učitele</b>	dává na výběr ze skladeb, je vtipná, ve výuce není nuda	dává na výběr ze skladeb, je přísná ale hodná, používá hudební pexeso	dává na výběr ze skladeb, je tichá, klidná, v pohodě
<b>Rodiče</b>	maminka se dívá do žákovské knížky, vybízí ke cvičení	nečtou žákovskou knihu pravidelně, ke cvičení nevybízí	nečtou žákovskou knížku, ale ptají se na známky, maminka vybízí ke cvičení už méně
<b>Vrstevníci</b>	hru na klavír obdivují, pocit uznání	většinou je hraní na klavír jedno, nekomentují to, rozhovor je možný pouze s jednou, která taky hraje na klavír	někteří to oceňují, jiní preferují sport
<b>čtyřruční hra</b>	letos poprvé, radost z toho "nebýt na pódiu sám"	ještě nehrála	lepší jak sólové hraní - je tam vrstevník

Tabulka 3a: Kategorie Motivace

	<b>Žák 4</b>	<b>Žák 5</b>
<b>prvotní impuls</b>	sesterský vzor, rodiče	Rodiče
<b>nynější důvody</b>	vztah k hudbě, radost z učení se nových skladeb a metod hraní, radost z činnosti	učitelka klavíru, ukončení prvního cyklu
<b>charakteristika učitele</b>	dává na výběr ze skladeb, je skvělá, vtipná, používá přirovnání	dává na výběr ze skladeb, je hodná, milá
<b>Rodiče</b>	nečtou si pravidelně žákovskou knížku, ptají se na známky, vybízí ke cvičení	rodiče si nečtou žákovskou knížku, někdy vybídnou ke cvičení,
<b>vrstevníci</b>	pokud to slyší, tak to ocení, jinak to neřeší	většina neví o hraní na klavír, je jim to jedno
<b>čtyřruční hra</b>	radost ze společné hudební činnosti s kamarádkou	radost pokud není příliš obtížná

Tabulka 3b: Kategorie Motivace

V první kategorii s názvem Motivace jsme se snažili zjistit, co bylo pro žáky oním prvotním impulsem k tomu, že začali navštěvovat výuku hry na klavír. Zajímavá je zkušenost Žáka 1, jehož bratr si zlomil nohu a tak jej rodiče přesvědčili, aby šel do výuky místo něj, když je to zapláceno. Výsledkem bylo to, že ho to začalo bavit začal také chodit do výuky, tentokrát už do své vlastní. Žák 2 dokonce po rodičích vyžadoval hru na klavír, i když doma nikdo na nic nehrál. S klavírní hrou se setkal v mateřské škole prostřednictvím učitelky. Žák 2 uvádí: „...chtěla jsem hrát od školky. Od mala jsem chodila domů za rodičema, že chci hrát na klavír. Protože ona paní učitelka ve školce na klavír hrála a mně se to líbilo, tak jsem chtěla hrát taky.“ Žák 3 uvádí zkušenost z rodinného prostředí, kdy doma měli v obýváku klavír a on na něj chodíval hrát. Žák č. 5 přešel ke hře na klavír ze hry na flétnu „... ale já jsem chtěla jít s bráchou na kytaru, ale rodiče řekli klavír“. I přes tuto skutečnost je zajímavé, že žák v klavírní hře přetrval celých 5 let. Žák č 4 má také zkušenost z domácího prostředí: „Mamka hrála od malička taky od druhé třídy a i ségra, takže to máme vlastně v rodině, od první třídy mě do klavíru mamka přihlásila, mě to bavilo, tak jsem chodila i dál a vlastně vždy když ségra hrála, tak jsem za ní chodila a něco jsem si brnkala. Vlastně ségra je pro mě takovým vzorem, krásně zpívá, hraje a já to taky miluju. Vlastně chodila i do dramaťáku a taky tancovala, tak já to dělám po ní“ Je zřejmé že role určitých vzorů má vliv na naše chování. Dokazuje to ve své výpovědi žák 4 (mamka hrála, sestra vzore), žák 2, kterému se líbila hra na klavír učitelky v mateřské škole i žák 3, který sice neuvádí

žádný vzor, ale jak uvádí, v domácnosti mají klavír (na která hraje jeho maminka a starší sestra), na který si chodíval hrát „*Měli jsme ho v obýváku, mlátil jsem do něj a tak*“

Současný důvod navštěvování výuky hry na klavír v ZUŠ žáci většinou komentují slovy „*protože mě to prostě baví*“, v rozhovorech jsem se setkávala se situací, kdy přesný důvod popsat nedokázali. O popis se pokusil žák 4 „*Protože mě to baví jako hrát furt jako jiný skladby a jiný metody se učit.... Baví mě to asi proto, že mám kladnej vztah k hudbě, mam ráda hudbu, jakoukoli hudbu a prostě mě to baví*“, žák č 5 svoji nynější motivaci komentuje slovy: „*no tak začala jsem tam chodit, protože to řekli rodiče..... a protože jsem počítala i s tím, že dokončím ten první cyklus.....ale jelikož já jsem věřila, že to nějak přežiju, že budu mít jednou nějakou papír, nebo prostě budu mít někde napsaný hrála sedm let na klavír*“, podobně svoji motivaci popisuje žák 3 „*no teď hlavně chtějí rodiče, abych sem chodil a dodělal si aspoň ten první cyklus a pak skončím*“. Rozdíl mezi žákem 5 a žákem 3 je takový, že žák 5 přesto, že tam chodí, jak sám uvádí, kvůli papíru, hra na klavír přece jen baví a nechce ji opustit tak radikálně jako žák 3. Současná motivace žáků 1, 2, 4 lze považovat za motivaci vnitřní, chodí do klavíru, protože je to baví a často neví ani přesně proč. Motivace žáků 3 a 5 je poněkud složitější, hlavně u žáka 3 bylo z rozhovoru cítit, že se vlastně těší, až s klavírem skončí. Žák 5, i když je motivován ze strany rodičů dále v rozhovoru uvádí „*No ale taky kdyby víc lidí hrálo na nástroje a vědělo něco o hudbě, tak by to bylo lepší, měla by sis s kým o čem povídat, vlastně by to nebyla vlastně jen nějaká přibližlá konverzace o tom „ahoj, jak se máš, co děláš, cos dělal včera“ ... to co prostě nikoho nezajímá. Když ale řekneš „normálně, já teď hraju v klavíru takovou úžasnou skladbu, chci ti ji zahrát, můžu ti ji zahrát?“ „jasně, pojd', jdeme si zahrát na klavír“ ... bylo by to fajn.*“

Zajímalo nás, jaký vliv na motivaci žáků má jejich učitel klavíru. Zda je důležité, aby spolu navázali přátelštější vztah než pouze pracovní. Žáci charakterizují své učitele kladně. Uvádí, že jsou milí, hodní, někdy přísní apod. Žák 5 svoji učitelku charakterizoval slovy: „*Je skvělá, hodná, milá, je s ní sranda, můžeš si s ní popovídat, o čem chceš, poradí ti, je věřící a já taky, takže třeba když mám z něčeho strach tak mi řekne, ať se pomodlím. Mám ji ráda, je otevřená, přátelská.*“ Na jiném místě rozhovoru také uvádí, že se jí učitelé střídali, a když dostala nynější paní učitelku, začal ji klavír bavit, protože ji měla ráda, chtěl jí dělat radost, tak i více cvičila. Žák 2 uvádí, že by

učitel se svým žákem měl probírat i témata netýkající se hudby: „...protože pak je to jako víc ten vztah mezi učitelem a žákem, že takhle to není jenom o tom, že přijdete, on vám řekne, co máte špatně a odejdete ... je pak mezi nima takovej lepší vztah a líp se to třeba i hraje, když toho člověka líp znáte.“ Žák 3 popisuje svoji učitelku klavíru jako hodnou, klidnou, ale příliš tichou a tudíž někdy až nudnou. Současně ji ale hodnotí kladně hlavně oproti své bývalé paní učitelce „předchozí učitelka by mě hned seřvala, že vždycky jsem chytal uplný nervy, abych ji neseřval taky“. V souvislosti s výrokem žáka 3, žák 5 uvádí: „... rozhodně učitel nesmí být diktátor, když ten učitel je nepřijemnej na tebe, proč bys ty měla být příjemná na něco ... a vem si, že ty přijdeš do klavíru ve svém drahocenným volným čase a ten učitel ti pořád jen za něco nadává a je nepřijemnej ... takže učitel musí být hodnej, jako fakt musí být fajn. Všichni žáci uvedli, že jim jejich učitel dává na výběr ze skladeb a všichni to ohodnotili pozitivně. Žák 1 uvádí, že je důležité, aby se mu skladba líbila z toho důvodu, aby ji i více cvičil.

Dále nás zajímalo, jaký vliv mají v motivaci pubescentů rodiče. Žáků jsme se zeptali, zda se zajímají o jejich studium klavíru, zda si čtou deníček a zajímají se o známky. Nejmladší žák 1 uvádí „jen mamka (čte žakovskou knížku), vždycky říká, že dobrý, ať cvičím.,“ uvádí také, že ke cvičení ji však nepobízí. Druhý nejmladší žák 2 na otázku, zda si rodiče čtou žakovskou knížku (deníček s úkoly), odpověděl: „Nečtou, čtu ho já. Známky jim ukazuju, ale nedívají se pravidelně, ale nijak to nekomentuju. Někdy řeknou, že je to dobrý, ale kdybych dostala třeba dvojku, tak taky v pohodě.“ Žák 3 uvádí, že dříve jej maminka často vybízela ke cvičení, ale že ji teď musí pochválit, že se v tom zlepšila. Dále uvádí: „A s těma známkama jim vždy řeknu, co mám za známku, ale třeba já se rychle naučím stupnice, ale nikdy nevím, jak se hrajou, tak mi to mamka zahraje a já si to hned zapamatuju, takže mi vlastně takhle někdy pomůže“ Respondent 4 uvádí, že jej maminka ke cvičení vybízí, žakovskou knížku si nečte, ale na známky se ptá, jednou když dostala dvojku popisuje reakci své maminky slovy: „no mamka byla naštvanej, říkala, že budu cvičit teda o dost víc a že si to vždycky poslechne, než půjdu do klavíru a fakt mě pak poslouchala“. Žák č 5 odpověděl „ne, proč?“, více se pak vyjádřil k otázce vybízení ke cvičení: „No jakože někdy řeknou „dlouho jsem tě neslyšela hrát, cvičíš? Jdi cvičit“ no je to taková jakoby upomínka ... takový to, že jako upozornění na facebooku – událost... není to vyloženě to, že by mě nutili, ale prostě tak.... Ale oni věří v to, že jsem rozumná ....“

Téma vrstevníků bylo poměrně jednoznačné. Všichni žáci uvedli, že jejich hrani na klavír jejich spolužáky moc nezajímá a že to asi ani neví. Pokud je někdy slyšeli hrát, tak to obdivovali, ale nijak více nekomentovali. Žák 3 dokonce uvádí: *„Tak někteří, co se mnou chodijou do sportu, tak třeba někteří mi řeknou, že mám víc talent na ten sport než na klavír, a že se mám věnovat víc sportu a míň klavíru, ale jako třeba když jsme třeba v Šantovce, tak tam zahraju na ten klavír. A je to jako dobrý když jsem tam s kamošema a teď se na tebe všichni začnou dívat z toho vrchu a tak ... tak je to takovej dobrej pocit, ještě když ti zatleskají“* Žák 1 popisuje svoji pozitivní zkušenost: *„my jsme jakože, když jsme měli vánoce, tak jsme měli stromeček vánoční a tam jsme vždycky dostali dárek, ale museli jsme pro to něco udělat, tak jsme se s kamarádkama domluvili, že budou zpívat a já budu hrát na klavír. A všem se to líbilo, měla jsem z toho radost.“* Oproti tomu žák 5 popisuje svoji zkušenost s tím, jak před svými spolužáky hrál ve vile Tugendhat: *„Myslím, že většina z nich si to ani nepamatuje nebo že ani neví, že chodím do klavíru, je jim to nějak jedno, ale mně jsou jedno zase oni, já je nepotřebuju.“*, dále pak zmiňuje reakci své spolužačky a kamarádky: *„...jen Evička mi řekla „ježkovy voči, proč jsi hrála tak dlouho? (smích)“*. Je patrné, že někteří pubescenti hrající na klavír uznání od svých vrstevníků získají, jiní ne. Je zřejmé, že reakce spolužáků a kamarádů mají vliv na psychiku pubescentů, jak to popisujeme v teoretické části práce, zde je to například viditelné na reakci žáka 5 *„je jim to nějak jedno, ale mně jsou jedno zase oni, já je nepotřebuju“*

Posledním kódem kategorie motivace jsme zvolili čtyřruční hru. Čtyřruční hra se vyučuje až od čtvrtého ročníku prvního cyklu ZUŠ. Žák 2 tedy zkušenost se čtyřruční hrou ještě nemá, ale uvádí, že si myslí, *„že by ho bavila“*. Nejvíce je čtyřruční hra motivující pro žáka 3, který ji popisuje následovně: *„Je to lepší jak když hraju sám. Chodím tam s kamošem, kterého znám už z dřívějšíka i z nauky a tak si u toho můžeme povídat. On je takový motovidlo, ze vždycky něco pokazí dřív jak já, takže je to dobrý (smích)“* Jak jsme uváděli v teoretické části práce, pro pubescenty je důležitý kolektiv a kontakt s kamarády. To potvrzuje i žák 4: *„je to asi spíš jako jak se sehraju s tou určitou osobou, jako je to dobrý. Třeba teď, jak hraju s tou stejně starou holkou, tak právě my jsme i kamarádky, takže se bavíme a už je to i o něčem jiným, než když hraju jen s tou malou holčičkou, že s tou spolužačkou se více sehrajeme. Ale baví mě to, to sehrávání, jak se třeba spolu i zasmějeme, když nám to nejde a pak to jde.“* Žák 1 má čtyřruční hru rád z toho důvodu, že pak na koncertě nehraje sám a má z vystoupení menší strach.

### Kategorie Volný čas:

	Žák 1	Žák 2	Žák 3
<b>kroužky mimo ZUŠ</b>	balet	čtenářský kroužek,	fotbal, florbal, pinpong
<b>seřazení zájmů od nejoblíbenějšího</b>	kamarádky, balet, klavír, doučování z matiky	vytváření rodokmenu Přemyslovců, sledování filmů, pečení, klavír, nějaká práce	fotbal a pinpong na stejné úrovni, pak florbal, klavír
<b>hra na klavír pro radost</b>	lidové písně se zpěvem,	skladby nalezené doma	různé písně se zpěvem např. "Kryštof: Ty a já"

Tabulka 4a: kategorie Volný čas

	Žák 4	Žák 5
<b>kroužky mimo ZUŠ</b>	Sbor	sbor, schola
<b>seřazení zájmů od nejoblíbenějšího</b>	kamarádi, sbor se zpěvem, klavír, filmy, poslouchání písniček	poslouchání písniček, facebook, klavír youtube, sledování videí,
<b>hra na klavír pro radost</b>	noty na anglické písně z internetu se zpěvem, např. <i>Titanic</i>	písničky, oblíbené skladby, improvizace

Tabulka 4b: kategorie Volný čas

V kategorii Volný čas jsme se zajímali o další zájmy žáků mimo základní uměleckou školu a místo klavíru mezi těmito zájmy. Ptali jsme se žáků, který z kroužků jej baví více. Žák 2 uvedl: „...čtenářskej je lepší v tom, že se tam více zasmějeme, mám tam totiž kamarádky ze školy“, toto odůvodnění jen potvrzuje již zmíněnou potřebu sociálních kontaktů se svými vrstevníky, což výuka hry na klavír zpravidla nabídnout nemůže, „v klavíru mě to baví víc, když mi to jde a když máme dobrý písničky a čtenářskej, když tam s holkama hrajeme nějaký hry... „ Žák 5 charakterizuje svoji volnočasovou aktivitu jako: „Schola není kroužek, to je životní styl a sbor je taky životní styl, ..., jako nechci nic říkat, ale ten klavír prostě tak neumím...“ posledním kódem je hra na klavír pro radost. Všichni z žáků uvádí, že si hrají nebo někdy hráli „jen tak sami pro sebe“. Žák 4 uvádí: „...hraju třeba *Titanic*, nebo jsem se učila *River flows in you*, to



*jsem teda pak hrála i s paní učitelkou a jinak tak, co mě zrovna napadne, nějaký anglický písničky.“. Žák 5 se přiznává, že dříve sice i skládat své vlastní skladby, ale v současné době na to nemá čas kvůli přípravě na přijímačky. Zajímavý je žák 3, který chce s klavírem skončit a hraní ho už, jak uvádí, nebaví, popisuje svoji klavírní hru jen tak pro radost: „..., třeba od Kryštofů píseň „Ty a já“ a zpívám si u toho. Je to takový lepší než jen hrát, co musím. ..., je to takový fajn, když si jdu zahrát sám od sebe, třeba když nemam ZUŠ a jdu si jen tak zahrát, je to taková úleva, ..., když mám náladu, nebo když si ji chci zvednout. Je to takový odpočinkový.“ Žák 2 si hraje doma pro radost z not, které zrovna najde a žák 1 rád hraje lidové písničky a zpívá při tom. Dotázaní žáci uvádí, že hraní a případně s ním spojený zpěv, má dobrý vliv na jejich náladu.*

#### Kategorie ZUŠ:

	Žák 1	Žák 2	Žák 3
<b>jiné kroužky v ZUŠ</b>	Ne	Ne	ne
<b>srovnání s volnočasovým kroužkem</b>	ZUŠ je více škola, protože v ní učí učitelé, oblíbenější je balet, protože tam jsou kamarádi	nauka podobná škole, jinak běžný kroužek	v jiných kroužcích tikání s učitelem, přítomnost kamarádů
<b>příprava na výuku</b>	cvičení 2x až 3x týdně, někdy ráda, někdy z povinnosti, častější je cvičení oblíbených skladeb	cvičení asi 4x týdně podle času, pokud cvičení jde, nucení není nutné, pokud jde něco obtížněji, nutná donucení se	cvičení půl hodiny týdně, nucení se do cvičení
<b>Známkování</b>	jen jedničky nebo nic	jen jedničky nebo nic	bývalá učitelka dávala trojky, letos nejhůř 2 nebo nic
<b>co změnit na ZUŠ</b>	Nic	nic	nic
<b>případná demotivace</b>	zlý učitel, zvyšující hlas	nepříjemný učitel, zvyšující hlas	učitel, který na žáka řve

Tabulka 5a: kategorie ZUŠ

	<b>Žák 4</b>	<b>Žák 5</b>
<b>jiné kroužky v ZUŠ</b>	ne, ale zájem o kytaru	Zpěv
<b>srovnání s volnočasovým kroužkem</b>	v ZUŠ je jeden učitel na jednoho žáka, v klavíru nutnost, oblíbenější však kolektivní aktivity, běžný kroužek	ZUŠ není podobná škole, je dobrovolná, navštěvuje se ve volném čase
<b>příprava na výuku</b>	cvičení obden, když je čas tak s radostí, když je času málo tak z povinnosti	cvičení podle času, někdy jednou týdně, někdy 4x týdně, ke cvičení je motivující pochvala a osobní dobrý pocit z odehrané skladby
<b>Známkování</b>	jen jedničky nebo nic, jednou 2	jedničky, dvojky nebo nic, známky nesleduje
<b>co změnit na ZUŠ</b>	Nic	děti, které ji navštěvují
<b>případná demotivace</b>	lhostejnost k činnosti, kritika učitele	nepříjemný učitel, který nadává

Tabulka 5b: kategorie ZUŠ

V kategorii ZUŠ jsme se zaměřili na přípravu žáků do výuky a jejich náhled na ZUŠ jako školu či běžný kroužek. Žáků jsme se ptali, zda navštěvují v ZUŠ i nějaké jiné kroužky, zjistili jsme, že další kroužek v ZUŠ navštěvuje jen žák 5 a to konkrétně zpěv, který bude od září studovat na konzervatoři. Když jsme se žáků zeptali, jestli mezi ZUŠ a běžným volnočasovým kroužkem spatřují nějaké rozdíly, většinou odpověděli, že je to pro ně spíše běžný volnočasový kroužek. Žák 1 však uvedl: „no připomíná mi klavír, ale spíš jako školu, protože jsou tady učitelky ...“, žák 2 uvádí: „... spíš zábava. Jako nauka je spíš taková škola. Spíš mi to přijde ale jako normální kroužek“, žák 3 srovnával školu s fotbalem: „...třeba na fotbale je to všechno takový „sprostý“, jakože klidně nás trenér vyhodí nebo tak. Mám tam kámoše ze třídy a vrstevníky a tak, takže tam hodně děláme voloviny. A s trenérami si tikáme, což já nevím, vím, že jsem jednou tiknul učitelce z klavíru a vypadala, jakoby z toho měla trauma nebo co, jako dost ji to překvapilo (smích)“. Žák 4 se nad otázkou zamýšlel a odpověděl: „V té ZUŠce se ti vlastně věnuje jeden učitel – jakože jen tobě, ale třeba v tom sboru nebo dramaťáku, je to víc společenský, nemáš tam tolik pozornosti toho učitele, ..., já mám radši být v kolektivu, takže asi ta kolektivní (kolektivní vyuka ji baví víc)... to je ale něco jiného, nedá se to srovnávat.“ Žák 5 odpověděl poněkud radikálněji: „No není to škola, prostě ... do školy... no jak kdo, ale já jdu do školy prostě s tím, že se musím vzdělávat a že

*nechci být blbá jak tágo, ale prostě ta základka i když tě to štve a musíš tam dělat nějaký věci... kdybych byla mladší tak řeknu, že škola je úplně na nic a že ZUŠka.... Tam vlastně chodíš dobrovolně, takže i tak je to zaplacený, je to takový prostě.... Vlastně když dostaneš třeba špatnou známku na ZUŠ tak se vlastně nic nestane, tam vlastně kromě jedniček a dvojek nic nedostaneš.“* Z výpovědí vyplívá, že většina žáků ZUŠ bere jako běžný volnočasový kroužek přesto, že musí podstoupit postupové zkoušky, známkování a dostanou vysvědčení. V souvislosti s tím, že je ZUŠ právoplatnou školou, nás zajímalo, jak se žáci do výuky připravují, zaměřili jsme se na délku cvičení. Nikdo z žáků v současné době necvičí každý den. Nejvíce cvičí žák 4, který se věnuje přípravě každý druhý den a nejhůře je na tom žák 3, který uvádí, že cvičení věnuje půl hodinu týdně. Žáků jsme se také zeptali, zda se do cvičení musí nutit. Žák 2 uvádí: *„někdy, když jsem unavena, tak jo. Když mi to nejde, tak si musím říct, že to prostě musím dopilovat. Nebo třeba před koncertem, když se něco musím doučit z paměti.“* Žák 5 zmiňuje, že cvičí na klavír, když ho například nebaví učení do školy. Za nejhorší považuje počáteční cvičení skladby, radost z hraní přichází až po té, co se ji naučí: *„Nejhorší je vždycky první cvičení skladby, to mě nebaví, až se to naučím, tak mě to teprve bavit začíná. Když prostě nechci cvičit, tak necvičím. Ale já jsem ráda, když mě někdo chválí, nebo když mám sama osobní pocit, že něco umím zahrát, tak je to dobrej pocit.“*

Dále jsme se žáků ptali, jak na ně působí známkování, zda jim záleží na jejich známkách apod. Žák 5 uvádí, že své známky nesleduje: *„mmm jako čtu si žákovskou, jako fakt, ..., ale na známky se nedívám, to je prostě takový... nesmíš se dívat na známky, pak bys tam viděla samý ty jedničky, že by sis řekla, že jsem fakt dobrá a nemusím cvičit (smích), ..., dostávám jenom jedničky, ale občas tam byla i dvojka.“* dále uvádí, že dostat dvojku ho nijak neštve. Oproti tomu žák 4 popisuje svoji zkušenost s první a poslední dvojkou dramaticky: *„No asi před dvouma rokama jsem dostala dvojku a bylo to teda strašný, protože to si pamatuju, že ten týden jsem toho měla opravdu hodně a fakt se mi nechtělo cvičit a pak jsem dostala dvojku a řekla jsem si, že to fakt takhle nejde, ..., Je to prostě takovej ten pocit, že prostě z klavíru musím mít jedničku, protože ho mám ráda a nechci z něj mít špatný známky a není to předmět, ze kterého bych ty známky špatný mít musela. Jakoby tady se to nacvičit dá, že to není jak v matice, kde to prostě nechápu.“* Je patrné, že každý žák vnímá známkování jiným způsobem.

Žáků jsme se s očekáváním velkých věcí zeptali, co by se na ZUŠ mělo změnit. Čekali jsme dlouhé odpovědi o zrušení známkování, stupnic, závěrečných zkoušek, povinných etud a spoustu dalšího. Bylo pro nás velkým překvapením, když většina žáků odpovídala jednoslovně „*nic*“. Dokonce žák 2 na naši připomínku nudných stupnic uvědoměle poznamenal: „...*, stupnice jsou otravný, ale беру je jako rozehrání...*“ i žák 4 vysvětluje: „*tak stupnice moc nemusím, nebo spíš je to tak na rozehrání.*“ Jak můžeme sledovat na zmíněných odpovědích žáka 2 a 4, přestože je daná aktivita nebaví, jsou si vědomi toho, k čemu je dobrá. Nejpřekvapivější na otázku co by se mělo na ZUŠ změnit, byla odpověď žáka 5: „*Na ZUŠce by se měly změnit ty děcka, který tam chodí. Děcka by měly víc cvičit, protože když tam učitel přijde nějaký ukňouraný děcko, který tam chodí z donucení, očividně ho to tam nebaví a rodiče ho tam prostě nutí a ten učitel se na něj musí dívat ... tak jako chudák učitel. Tu ZUŠku dělá hroznou prostě ty děcka, který to nebaví. Děcka, který to fakt nebaví, by si o tom s rodičema měly popovídat a najít nějaký východisko, rodiče by to hlavně děckám měli dobře vysvětlit – proč se musí učit stupnice a období, který se jim třeba úplně nelíbí. Základem je, aby děcko cvičilo, je správně ho zmanipulovat a zpracovat jak balon.*“

Žáci odpovídali také na otázku, co by pro ně bylo demotivující při navštěvování výuky hry na klavír. Zajímavé je, že všechny odpovědi se vztahují k osobnosti učitele, kterou jsme popsali v první kategorii. Jako příklad uvedeme výpověď žáka 2: „*To by mi třeba nešlo a učitel by byl takovej nepřjemnej a křičel by na mě.*“

#### Kategorie Veřejné vystupování:

	Žák 1	Žák 2	Žák 3	Žák 4	Žák 5
<b>Koncerty</b>	Ano	Ano	Ano	ano	Ano
<b>Soutěže</b>	Ano	Ne	Ne	ano	Ne
<b>hra návštěvám</b>	někdy ano	někdy ano	ano, jen rodině	ano i zpívá	Ne
<b>Tréma</b>	ano, třes	ano, nutkání jít na záchod, strach z chyby a z toho, že to publikum pozná	žádné projevy	bušení srdce, třes rukou, strach z toho, že publikum pozná chybu	ano, třes rukou,

Tabulka 6: kategorie Veřejné vystupování

Z vlastní zkušenosti víme, že není jednoduché zahrát před posluchači i když skladbu opravdu dobře umíme a nemusíme se tzv. ničeho bát. U většiny lidí se objeví pocit nejistoty nebo strach ze selhání nebo trapasu. Kategorie Veřejné vystupování se snaží poodhalit pocity a psychické stavy žáků s procesem vystupování. Všichni žáci uvedli, že pravidelně na koncertech vystupují, někteří z nich se účastní i soutěží. Žáci 1, 4, 5 popisují třes rukou, i když vědí, že skladbu zahrát umí. Žák 2 popisuje strach z toho, že se mu bude chtít v průběhu vystoupení na záchod. Pouze žák 3 nepociťuje žádné projevy trémy: *„Jako já jsem úplně v klidu. Jakože ten pinpong je dost na psychiku, takže mi to v tom dost pomůže. Ale tak jako já hraju pinpong už dýl a jsem na vyšší úrovni a tam je to na psychiku dost náročný, náročnější jak klavír. Když hraju na koncertě, tak je to takový pohodový, prostě tam přijdu, odehraju to, oni mi zatleskají a jdu dom s dobrým pocitem a hlavně rodiče pak maj dobrej pocit (smích). Zeptali jsme se žáků, zda je jejich tréma únosná a zda se i přes ni na koncerty těší. Všichni uvedli, že únosná je a že by jim vlastně bylo líto, kdyby si na koncertě nezahráli. Žák 1: „jako my třeba vždycky po koncertě jdeme na zmrzlinu,..., takže někdy se tam těším, že pak dostanu zmrzlinu. Já se vlastně vždycky těším, že to zahraju a bude to (smích).“*

Žáků jsme se zeptali, zda když k nim přijde rodinná návštěva, zahrají na klavír nějakou skladbu. Většina odpovědí byla ano. Žák 5 dokonce se smíchem dodává: *„Rodině, když přijedou, tak občas zahraju nějaký skladby a oni říkaj, že jsem dobrá (smích) ... oni vždy řeknou, jestli jim nechci něco zahrát, tak já řeknu „jo jasně“ nadšená (smích), „kterou skladbu mám zahrát?“ a oni jakože všechny (smích), když jim hraju tak jim někdy i zpívám.“* Pouze žák 5 odpověděl: *„K nám návštěvy nechodí, takže nehraju (smích)“*. Žák 1 zmínil, že po něm většinou maminka chce, aby něco zahrál, ale že on moc nechce, protože se stydí a někdy tedy řekne definitivní ne a nehraje.

Z rozhovorů pro nás bylo překvapující, že opravdu všichni žáci se na vystoupení z nějakého důvodu těší, ať už jde o nějakou odměnu, či o dobrý pocit, že se něco naučili a mohli to ukázat. Je patrné, že vystupování a tréma ke hře na klavír patří a žáci jsou na to zvyklí a postupně se s ní učí pracovat.

**Kategorie Budoucnost:**

	<b>Žák 1</b>	<b>Žák 2</b>	<b>Žák 3</b>
<b>využitelnost znalostí ze ZUŠ</b>	v hudební výchově, v ZUŠ, v budoucnosti	v hudební výchově, v dějepisu	v hudební výchově
<b>další vzdělávání</b>	bude studovat klavír dál, chce dokončit oba dva cykly	chce a bude studovat klavír dál,	nechce a nebude studovat klavír dál
<b>Zaměstnání</b>	záchránářka, učitelka nebo veterinářka	historička, pedagožka	sportovec, policista
<b>Děti</b>	hudební kroužek povinně, další podle zájmů	pokud budou chtít, budou chodit do ZUŠ	budou chodit do ZUŠ, pouze pokud budou chtít

Tabulka 7a: kategorie Budoucnost

	<b>Žák 4</b>	<b>Žák 5</b>
<b>využitelnost znalostí ze ZUŠ</b>	v amatérské hře na kytaru, jinak ne	ano, třes rukou,
<b>další vzdělávání</b>	neví, touha po kytáře	už ne v ZUŠ, ale jako povinný předmět na konzervatoři
<b>zaměstnání</b>	Učitelka	zpěvačka
<b>Děti</b>	budou chodit do ZUŠ, nástroj dle vlastního výběru, pokud nebudou vědět, tak klavír	budou muset chodit do ZUŠ

Tabulka 8b: kategorie Budoucnost

Žáků jsme se zeptali, zda se domnívají, že znalosti, které získávají během studia v ZUŠ, využívají nebo mohou využít i v jiném prostředí. Žáci odpovídali, že poznatky mohou využívat v hudební výchově ve škole. Žák 2 uvedl, že poznatky také využívá v dějepisu a že je jediným žákem ve třídě, kdo některé informace má. Žák 4 uvedl, že poznatky využívá při samostudiu hry na kytaru. Žák 5 zmiňuje také rozšíření obzoru: „prostě někde když se mluví o hudbě a ty nevíš o čem je řeč, tak je to blbý. Ale když to víš, tak máš prostě rozšířený obzory, ..., nevíš, kdo vyhrál medajli – nezajímá tě biatlon, to jde úplně mimo tebe, ale víš třeba tohle a to zase neví ti ostatní.“ Žáků jsme se zeptali, zda mají v plánu ve studiu klavíru pokračovat dál, pouze žák 3 odpověděl, že

má v plánu skončit co nejdříve, tedy na konci letošního školního roku. Žáci 1 a 2 ve hře na klavír pokračovat budou. Žák 4 si není jistý, zda by studium stíhal při střední škole, kde navíc výuku klavíru zřejmě bude mít povinně a žák 5 s klavírem sice skončí v ZUŠ, ale bude jej navštěvovat jako povinný předmět na konzervatoři. Žáků jsme se také zeptali, jaké profesi se chtějí věnovat v budoucnu, jestli se některý z žáků netouží věnovat klavírní hře profesionálně. Bohužel nikdo z žáků takové ambice nemá, ale žák 5 to vysvětluje: *„Klidně bych byla profesionální hráč, ale kdybych nemusela nic dělat a šlo to samo (smích)“* Žáků jsme se také zeptali, jestli mají v plánu své dítě přihlásit na hudební obor ZUŠ. Otázku jsme položili záměrně z toho důvodu, aby se nám odkryla případná averze k činnosti nebo naopak velké zaujetí činnostmi. Nikdo z žáků by svému dítěti v navštěvování hudebního oboru ZUŠ nebránil. Někteří z žáků dokonce uvádí, že jejich dítě bude mít hru na hudební nástroj jako povinný kroužek, tento postoj mají žáci 1, 4, 5. Žák 3 s velkým zdůrazněním v hlase na otázku, zda jeho dítě bude chodit do ZUŠ na hudební nástroj, odpověděl: *„Jenom když budou chtít. V první třídě se jich prostě zeptám, jestli chtějí na něco hrát a uvidím.“* Oproti tomu žák 1 stejně jako žák 5 s určitou nadsázkou v hlase říká, že své děti donutí. Z rozhovorů je patrné, že si žáci vytvořili k hudbě a ke hře na klavír pozitivní vztah, i když se hře už nechtějí věnovat dál.

## 5. 4 Výzkumné závěry

Na počátku výzkumu jsme formulovali výzkumné otázky. První otázka zněla: „Jaká je motivace žáků ke studiu výuky hry na klavír v ZUŠ?“ Zjistili jsme, že se motivace žáků liší především ve vnitřní a vnější motivaci. Žáci s vnitřní motivací uvádějí, že je hra na klavír baví a někdy dokonce nejsou schopni popsat nebo vysvětlit co je na činnosti tolik naplňuje. Oproti tomu žáci, kteří chodí do ZUŠ stále kvůli přání rodičů, dokážou přesně popsat, proč do výuky chodí. Oběma našim žákům, žákům 3 a 5 jde o získání dokumentu, který jim nebo jejich rodičům potvrdí účast na uměleckém vzdělávání se. Lze také říct, že určitým motivačním činitelem jsou i veřejná vystoupení. Jakmile se začíná přibližovat datum koncertu, zvyšuje se i délka cvičení. Pro všechny žáky je také důležitý vztah k učiteli. K ideálnímu vztahu mezi učitelem a žákem se vztahuje výzkumná otázka č. 2. Pubescenti uvádí, že učitel by měl být příjemným člověkem, měl s žáky navázat bližší vztah, protože jak uvádí žák 2, lépe se hraje před učitelem, kterého znáte, ke kterému máte nějaký vztah. Žák 5 také uvádí: *„učitel nesmí být diktátor, když je ten učitel nepříjemnej na tebe, proč bys měla být ty příjemná na něho....a vem si, ty přijdeš do klavíru ve svém drahocenným volným čase a ten učitel ti pořád jen za něco nadává a je nepříjemnej.“* Všichni žáci se shodli na tom, že by jim bylo nepříjemné, kdyby na ně učitel zvyšoval hlas. Vztah s učitelem je tedy pro žáky velmi důležitým faktorem. Na otázku, co by se muselo stát, aby do výuky klavíru už nechtěli přijít, což je znění naší poslední výzkumné otázky, uváděli žáci situace v souvislosti s osobností učitele jako je zvyšování hlasu a přílišná kritičnost. Je tedy důležité najít určitou míru, kdy si učitel zachová autoritu učitele, ale přesto dokáže navázat osobnější vztah se svými žáky a tak je i více motivovat a podporovat.

Další otázka se vztahovala k pocitům při veřejném vystupování. Pouze jeden žák uvedl, že nemá žádné projevy nervozity. Ostatní žáci se shodují na nepříjemném třesu rukou a strach z toho, že lidé v publiku poznají, že se dopustili chyby. Žáci se také shodují na tom, že nejobtížnější je začátek vystoupení, nervozita se v průběhu výkonu ztrácí. Čtvrtá výzkumná otázka zjišťovala, jak žáci vnímají známkování. Zjistili jsme, že všichni žáci si žákovskou knížku a úkoly v ní čtou, ale ne všichni sledují svoje známky. Žáci uváděli, že si poznámky čtou, ovšem známka většinu z nich příliš nezajímá. *„...vlastně když dostaneš třeba špatnou známku, tak se nic vlastně nic nestane, tam vlastně kromě jedniček a dvojek nic nedostáváš.“* Pouze žák 4 uvádí, že mu vyloženě vadí, když dostane horší známku než jedničku. *„Je to fakt blbej pocit, ..., je to*



*prostě takovej ten pocit, že prostě z klavíru musím mít jedničku, protože ho mám ráda a nechci z něj mít špatný známky a není to předmět, ze kterého bych ty známky špatný mít musela. Jakoby tady se to nacvičit dá,...*“ Žák 5 naproti tomu uvádí: *„na známky se nikdy nedívám, to je prostě takový... nesmíš se dívat na ty známky, pak bys tam viděla ty samý jedničky, že by sis řekla, že jsem fakt dobrá a nemusím cvičit.“* Při známkování je tedy zapotřebí znát své žáky a dobře odhadnout, jaký na něj známka bude mít vliv, zda spíše motivační nebo demotivační.

Další výzkumná otázka se vztahovala k reakcím rodiny a kamarádů ke hře na klavír žáků. Zjistilo se, že většina spolužáků či kamarádů neví o tom, že žáci navštěvují výuku hry na klavír: *„většina z nich si to ani nepamatuje nebo že ani neví, že chodím do klavíru, je jim to nějak jedno...“* Většina žáků uvádí, že jejich kamarádům a spolužákům je to jedno, ale pokud je slyší hrát, většinou jsou to reakce uznání *„my jsme jakože, když jsme měli vánoce, tak jsme měli stromeček vánoční a tam jsme vždycky dostali dárek, ale museli jsme pro to něco udělat, tak jsme se s kamarádkama domluvili, že budou zpívat a já budu hrát na klavír. A všem se to líbilo, měla jsem z toho radost.“* Reakce rodiny jsou více potěšující, většina žáků hraje rodinným návštěvám a dostává se jim od nich obdivu. Zjistili jsme, že v některých případech návštěva hraní na klavír sama vyžaduje.

V rámci otevřeného kódování jsme využili tabulek, díky kterým se, jak doufáme, text stává přehlednějším. Hlavním cílem je zkoumat motivaci pubescentních dětí k navštěvování výuky hry na klavír v základní umělecké škole. Někteří žáci byli při rozhovorech velice otevření, jiní se možná trochu obávali, snažili jsme se i od těch méně sdílných získat potřebné informace. Na základě rozhovorů a zpracování dat, považujeme za jednu z hlavních složek motivace k navštěvování výuky hry na klavír v ZUŠ vztah žáka k učiteli. Přece jen se jedná o výuku individuální, kdy v danou vyučovací hodinu je jedním učitelem vyučován právě jeden žák, tráví tedy spolu mnoho času a je pro žáky dobré, pokud si s učitelem rozumí. Za další důležitou složku motivace považujeme schopnost zahrát si na klavír skladby pro radost, tedy ne skladby, které mají žáci zadané, ale skladby či písně, které si samy vyhledají. Jak uvádí jeden z žáků *„... je to takový fajn, když si jdu zahrát sám od sebe, třeba když nemám ZUŠku a jdu si jen tak zahrát, je to taková úleva.“*

## 5. 5 Dotazník

Jak bylo zmíněno v poslední kapitole teoretické části práce, se základní umělecké školy dle školského zákona 561/2004 Sb. řadí mezi školy. Přesto dochází ke konfliktu odborníků, protože výuka přece jenom vychází z dobrovolnosti a zájmu žáků, což jsou jedny ze specifíků výchovy ve volném čase. Zajímali jsme se o to, jak na základní umělecké školy nahlíží jejich samotní učitelé hudebních oborů, proto jsme sestavili krátký dotazník, jehož cílem je zamyšlení se nad touto problematikou a možný podklad pro další výzkum. Nejedná se o podstatu výzkumné části naší práce, proto tento malý dotazník slouží jen jako doplnění poslední kapitoly teoretické části práce, kde zmiňujeme konflikt odborníků na toto téma.

Dotazník představuje jednu z nejčastěji používaných metod kvantitativního výzkumu, tedy výzkumu, kde jde především o to, na základě stanovení výzkumného problému získat informace od co největšího počtu respondentů. Výzkumný problém je formulován jako věta tázací a má být zcela konkrétní a jednoznačný. Je možné formulovat k jednomu výzkumu více výzkumných problémů. (Emanovský, 2013) V našem případě nejde o velký výzkum, ale jen o doplnění, budeme formulovat **průzkumné problémy** a to následovně:

- Jak učitelé hudebních oborů popisují vnímání ZUŠ žáky a jejich rodiči v kontextu volného času.
- Jaký názor na ZUŠ jako školu nebo volnočasovou instituci mají přímo její učitelé hudebních oborů?

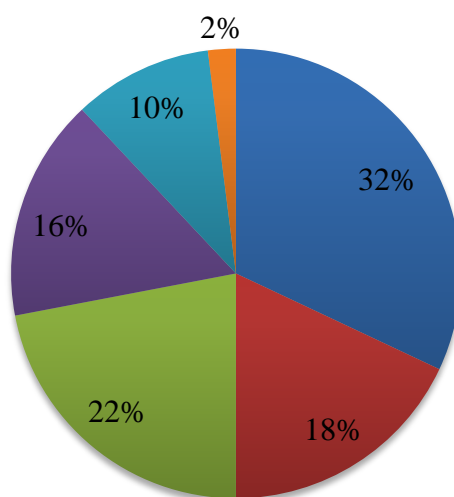
Dotazování proběhlo formou uzavřených (strukturovaných) položek. Uzavřené položky se vyznačují předem připravenými odpověďmi, mezi kterými si respondent vybere takovou, která nejlépe odpovídá jeho názoru. Pro vyvarování se situaci, že se respondent neztotožní s žádnou nabízenou položkou, je vhodné nabídnout i položku „jiná odpověď“ do které respondent svůj názor může specifikovat. Formu otevřených (nestrukturovaných) položek využíváme v dotazníku ke zjištění délky praxe a pedagogického oboru. Posledním námi využitým typem položky dotazníku je tzv. škálová položka. Položky respondent seřazuje podle určitých kritérií, v našem případě od nejvíce motivující po nejméně motivující. (Chráška, 2007) Položky dotazníku musí být srozumitelné pro cílovou skupinu respondentů, formulace otázek by měla být

jednoznačná, aby nedošlo k různým způsobům pochopení. Otázky by měly být konkrétní a vyžadující odpověď vždy na jednu otázku. (Chráska, 2007)

Dotazník byl určen pro všechny pedagogy hudebních oborů základních uměleckých škol bez ohledu na to, který hudební nástroj vyučují a bez ohledu na délku jejich praxe. Dotazník jsme zveřejnili na facebookové skupině „Učím na ZUŠ“ a vyplnilo jej celkem sto učitelů různých hudebních oborů s různou délkou pedagogické praxe.

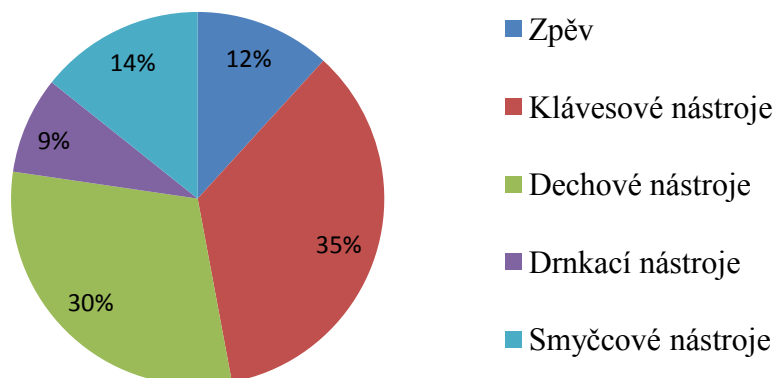
### Délka praxe dotazovaných

- Do 5 let praxe
- 6 až 10 let praxe
- 11 až 20 let praxe
- 21 až 30 let praxe
- 31 až 40 let praxe
- Více jak 40 let praxe



Výzkumný vzorek tvořilo celkem sto respondentů s různě dlouhou dobou praxe. Někteří z dotazovaných vyučovali například i soukromě a jeden z respondentů dokonce současně učí na základní umělecké škole i na konzervatoři.

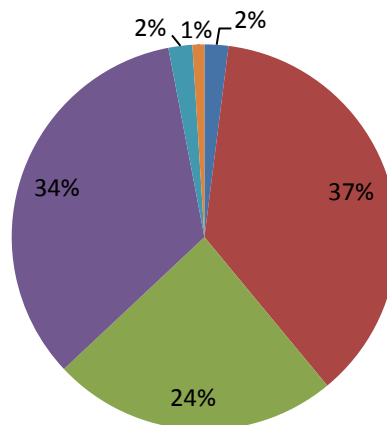
## Zaměření dotazovaných učitelů



Respondenti vyučují na základní umělecké škole různé obory, většina z nich vyučuje několik oborů současně. Ve zpracování jsme obory rozdělili do čtyř skupin a to na zpěv (zahrnuje jak sólový, tak i sborový zpěv), klávesové nástroje (klavír a elektrické klávesy), dechové nástroje (příční flétna, různé druhy zobcových fléten, lesní roh, hoboj, klarinet, saxofon a také jsme do této kategorie zařadili i akordeon), drnkací nástroje (klasické kytary, elektrické kytary) a smyčcové nástroje ( housle, violoncello a viola). Jak je zřejmé z grafického znázornění, našeho dotazníku se účastnilo nejvíce učitelů klávesových nástrojů, hned za nimi učitelé dechových nástrojů a méně pak učitelé nástrojů smyčcových nástrojů, zpěvu a drnkacích nástrojů.

## Pohled pubescentních žáků

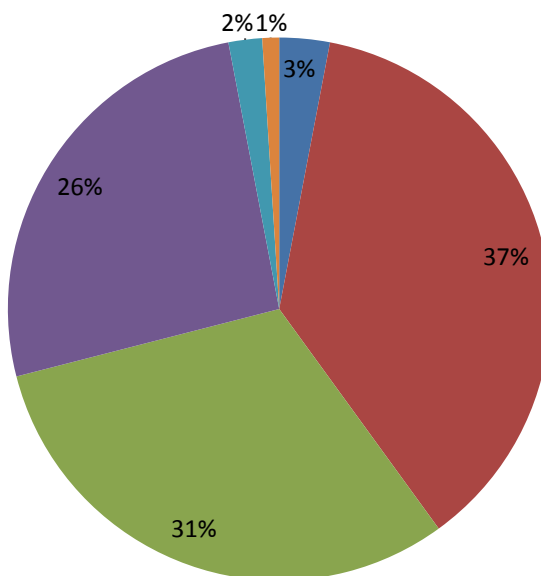
- Všichni žáci jsou si vědomi toho, že jde o školu a musí plnit určité požadavky.
- Většina žáků si je vědoma, že jde o školu a musí plnit určité požadavky.
- Je to tak půl na půl.
- Většina žáků bere výuku jako zájmový kroužek, kde se chtějí věnovat jen tomu, co je baví, a neuvědomují si, že "chodí do školy", kde mají i povinnosti.
- Nikdo z žáků nebere výuku jako vzdělávání v pravém slova smyslu, ale domnívají se, že se budou věnovat jen tomu, co je baví, a neuvědomují si, že "chodí do školy", kde mají i povinnosti.
- Jiná odpověď...



V první otázce jsme se učitelů ptali, zda se domnívají, že jejich žáci berou své hodiny v základní umělecké škole jako běžný volnočasový kroužek, ve kterém jde spíše o potěšení, nebo jako vzdělávací instituci a s ní spojené určité povinnosti. 37% dotázaných odpovědělo, že většina z jejich žáků si této skutečnosti vědoma je, 34% však odpovědělo, že většina žáků bere svou hodinu jako běžný volnočasový kroužek, pouze 2% dotázaných odpovědělo, že všichni jejich žáci berou vzdělávání v základní umělecké škole jako opravdovou vzdělávací instituci. Je patrné, že z pohledu učitelů je pohled většiny žáků na základní uměleckou školu ne úplně takový, jaký by měl být podle vyhlášky č. 71/2005 Sb. o základním uměleckém vzdělávání. Jeden z dotazovaných zvolil možnost „Jiná odpověď...“ a svůj názor shrnul následovně: „Žáci ví, že je to škola, berou to tak, ale také ví, že když je to přestane bavit, tak můžou kdykoli odejít. Je to dobrovolné vzdělání.“

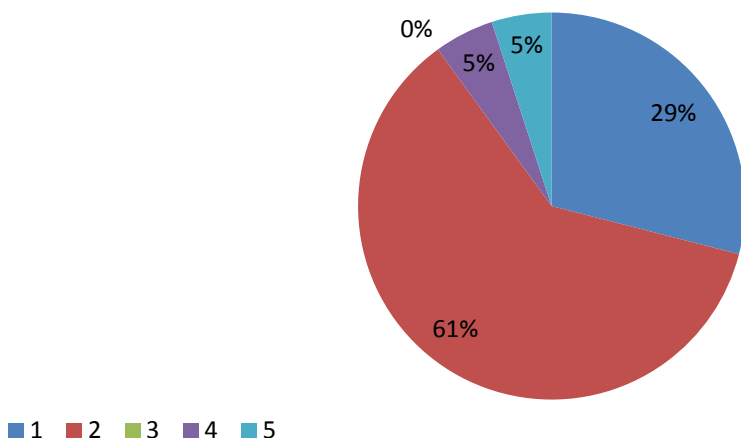
## Pohled rodičů dětí

- Všichni rodiče jsou si vědomi toho, že jde o školu, a jejich děti tedy musí plnit určité povinnosti.
- Většina rodičů si je vědoma toho, že jde o školu, a jejich děti tedy musí plnit určité povinnosti.
- Je to tak půl na půl.
- Většina rodičů se domnívá, že jde jen o kroužek, kde se jejich dítě bude věnovat tomu, co jej baví, a neuvědomují si, že se jedná o školu, kde mají děti i nějaké povinnosti.
- Všichni rodiče se domnívají, že jde jen o kroužek, kde se jejich dítě bude věnovat tomu, co jej baví, a neuvědomují si, že se jedná o školu, kde mají děti i nějaké povinnosti.
- Jiná...



V druhé otázce jsme se ptali, na pohled rodičů a z výše uvedeného grafu vyplývá, že není příliš velký rozdíl ve vnímání základní umělecké školy dětí a jejich rodičů. V možnosti jiná, respondent odpověděl: „Ví to, jsou si vědomi, ale často se setkávám s tím, že chtějí, abychom je naučili vše v hodině a dítě nebylo zatěžováno ještě v jinou dobu cvičením“.

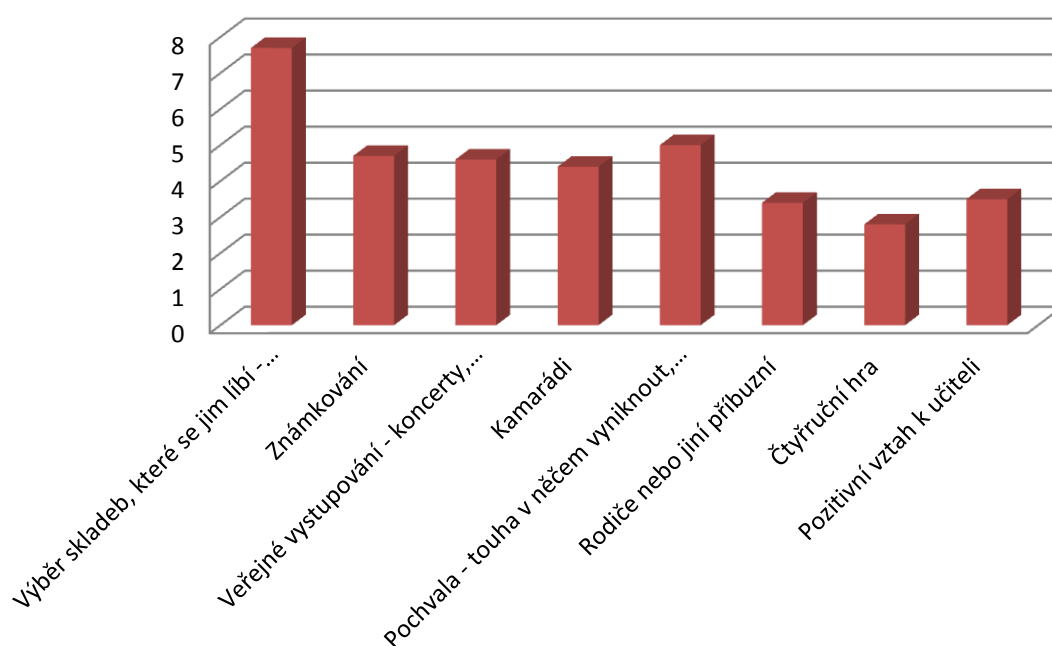
## Pohled učitelů



- 1) Základní umělecká škola je školou, všichni žáci by tedy měli plnit všechny požadavky dle stanoveného školního vzdělávacího programu (ŠVP) základní umělecké školy a dle toho by měli být také klasifikováni při postupových zkouškách na konci školního roku. Žáci, kteří toho nejsou schopni, by měli přestat navštěvovat ZUŠ a svůj zájem rozvíjet např. v soukromých hodinách či v jiných institucích, kde požadavky nejsou natolik specifické.
- 2) I když je základní umělecká škola vedena jako škola, měl by být větší prostor pro individuální přístup. Někteří žáci nejsou schopni v daném ročníku plnit všechny požadavky ŠVP, přesto se však hře na nástroj chtějí věnovat. Požadavky k postupovým zkouškám by měly být orientační, i když je dítě nesplní, nemělo by být hodnoceno horší známkou jak 1-2, aby neztrácelo motivaci. Základní umělecká škola by měla hlavně rozvíjet to, co žáka baví, a být neústupná jen v případě potencionálních profesionálů.
- 3) Základní umělecká škola by měla být vedena jako volnočasové zařízení, měly by se zrušit postupové zkoušky, které žáky zbytečně stresují, a výuka by se měla věnovat pouze tomu, o co mají žáci zájem.
- 4) Základní umělecká škola by měla zůstat školou v pravém slova smyslu, jako je popsáno v první odpovědi, ale trh by měl být doplněn o volnočasové zařízení podobné ZUŠ, kde by děti nebyly hodnoceny klasickým školním známkováním a postupovou zkouškou na konci roku, děti by se mohly věnovat jen tomu, co je baví a výuka by probíhala individuálně, kdy jeden učitel v danou hodinu učí pouze jednoho žáka - tak jako je tomu na ZUŠ.
- 5) Jiná odpověď ...

V otázce jsme se učitelů ptali, jaká by základní umělecká škola měla být. Většina dotázaných uvedla, že požadavky by se měly zmírnit nebo alespoň brát orientačně a děti motivovat spíše pozitivně než špatnými známkami, současně se však nikdo z respondentů nedomnívá, že by se základní umělecká škola měla změnit ve volnočasovou instituci. Respondenti, kteří zvolili možnost „Jiná odpověď“ svůj názor shrnuli následovně: „Souhlasím s bodem 2, ale ne s tím, že by měl žák vždy dostat 1-2, na základní škole by měl každý dostat co nejlepší základ a dozvědět se, jak ho zvládl.“; další respondent uvádí: „Souhlasím s bodem č. 2, začínajícím „I když..“ jen by dle mého názoru mělo být hodnocení v plné škále, udělované s ohledem na posun a schopnosti žáka“; další dotazovaný odpověděl: „Těžké. Volím možnost 2, ale žák by kromě výsledků měl být hodnocen i za snahu - jak plně využívá vlastních možností. Podle toho známky 1-3.“; další z respondentů podobně uvádí: „Křivka pokroku žáka se nemusí shodovat s předpokládanou křivkou, se kterou počítá ŠVP. To by se mělo zohledňovat při výuce“ a poslední dotázaný svůj názor shrnul takhle: „ZUŠ jako škola, místo známkování formativní hodnocení, učit všechny co chtějí (někteří talenti jsou skrytí) atd.“ Z odpovědí je patrné, že většina učitelů ZUŠ souhlasí s pojetím školy, tzn. vzdělávání v oblastech, jak to stanovuje rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání a z něho vycházející školní vzdělávací programy konkrétních škol.

## Motivace pubescentů





Poslední položku dotazníku jsme směřovali k učitelům klavíru a jejich názor na to, které z uvedených položek pubescentní žáky nejvíce motivují k navštěvování výuky hry na klavír v základních uměleckých školách. Požádali jsme je, aby zmíněných osm bodů seřadili od nejdůležitějšího po nejméně důležité. Učitelé se domnívají, že nejvíce motivující je pro žáky výběr takových skladeb, které se jim líbí. Za nimi dle pohledu učitelů je pochvala, známkování, veřejné vystupování, kamarádi, pozitivní vztah k učiteli a čtyřruční hra.

### **Závěrem**

Dotazníku se účastnilo sto učitelů hudebních oborů základních uměleckých škol, řada z nich má za sebou bohatou pedagogickou praxi, jiní jsou teprve na počátku. Učitelé se také lišili ve vyučovaných oborech. V první otázce jsme dospěli k určitému rozporu. Dle výsledku položky si většina žáků uvědomuje, že je vzděláváno ve škole, hned za ní je ale tvrzení, že většina žáků si tuto skutečnost neuvědomuje. Procentuální rozdíl v četnosti těchto dvou nejčastějších odpovědí jsou pouze tři procenta. Velice podobně dopadla druhá otázka. Dle výsledků položek stejný počet procent dětí i rodičů si je vědoma, že je ZUŠ školou. Ve třetí otázce na názor samotných učitelů jsme se dopustili chyby v dotazování. Nabízené odpovědi jsou velice obsáhlé a respondenti tedy odpovídali na mnoho otázek současně, to může vést ke zkreslení výsledků.

## Závěr

*V podvečerním čase jsem se často utíkal k opuštěnému klavíru v jídelně. Tomu jsem svěřoval své touhy, bolesti i radosti a nacházel potěšení z improvizace ... Jakýmsi soupeřem, na němž si kluk nebo dívka v pubertě vybíjí své vrtkavé nálady, bývá často otec nebo matka. Ti byli daleko, tak jsem si ty svoje spory se světem vyřizoval u klavíru. Doporučoval bych to každému muzikantovi v tomto kritickém věku. Do improvizace se vejde každý cit, dokonce i ten milostný, v pubertě tak aktuální a silný.“*

*Pavel Jurkovič*

Diplomová práce se v teoretické části zabývá pojmy, jako je volný čas, výchova ve volném čase, charakterizuje vývojové období pubescence jak po stránce fyzické, tak psychické, vymezuje termín motivace a uvádí některé druhy motivů. Dále popisuje stavbu klavíru, vliv hudby na psychiku člověka a vymezuje hudební činnost základní umělecké školy.

Výzkumná část zahrnuje kvalitativní výzkum realizovaný formou rozhovorů a je zpracován pomocí techniky otevřeného kódování. Hlavním cílem výzkumu bylo popsat motivaci pubescentních dětí k navštěvování výuky hry na klavír v základní umělecké škole. Popsali jsme, jak velice důležitým v motivaci navštěvování výuky hry na klavír je osobnější vztah s učitelem, který se nevztahuje pouze na řešení problémů v souvislosti hry na klavír. Žáci projevují zájem o hlubší vztah s učitelem, možnost si s ním popovídat, tím pádem jej lépe poznat, což vede k snadnější práci ve výuce. Další důležitá složka motivace je možnost zahrát si na klavír „jen tak pro radost“ oblíbené skladby či písně, což má dle žáků pozitivní vliv na aktuální psychické rozpoložení.

Diplomová práce může sloužit jako inspirace pro učitele základních uměleckých škol. Učitelé mohou v teoretické části najít vysvětlení možného „zvláštního“ chování svých pubescentních žáků nebo se inspirovat podkapitolou osobnost pedagoga. Výzkumné šetření může učitelům pomoci pochopit jejich pubescentní žáky a možná by zde našli i nějaké podobnosti se svými žáky.

Diplomová práce může sloužit také jako pobídka k dalšímu zkoumání základních uměleckých škol. Zajímavým tématem by bylo zkoumání vlivu vnímání žáků a rodičů ZUŠ jako volnočasové instituce na vznik syndromu vyhoření u učitelů.

## Zdroje:

- 1) ARLT, Marianne. *Puberta je, když začínají s rodiči potíže: Deník jedné matky*. Praha: Portál, 1994. Čtení o výchově. ISBN 80-7178-020-0.
- 2) BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9.
- 3) BOŘEK, Lubor. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. ISBN 978-80-87000-37-3.
- 4) COLVIN, Geoffrey. *Talent nerozhoduje: čím se ti nejlepší skutečně liší od ostatních*. Přeložil Petra ŠVAMBERGOVÁ. Praha: Mladá fronta, 2015. Edice Českého olympijského výboru. ISBN 978-80-204-3680-1.
- 5) DOSTAL, Jan. *Dítě u klavíru: sborník statí pedagogů ze socialistických zemí o otázkách klavírního vyučování*. Praha: Supraphon, 1977.
- 6) EMANOVSKÝ, Petr. *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3664-7.
- 7) HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Vyd. 2., aktualiz. [i.e. 3. vyd.]. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0030-7.
- 8) HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.
- 9) HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4675-3.
- 10) HOFBAUER, Břetislav a Michal KAPLÁNEK. *Kapitoly z pedagogiky volného času: soubor pojednání o volném čase a jeho výchovném zhodnocování*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7394-240-3.
- 11) HOLAS, Milan. *Úvod do psychologie hudby: hudební diagnostika : pro posluchače fakulty pedagogiky a hudební fakulty AMU*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990.
- 12) HORÁKOVÁ, Marie. *Základy hudebních nástrojů, hudebních forem a dějiny hudby*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2026-4.
- 13) CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

- 14) JURKOVIČ, Pavel. *Na cestách k hudbě: esej o hudební výchově*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1230-5.
- 15) KAPLÁNEK, Michal. *Volný čas a jeho význam ve výchově*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1250-8.
- 16) KNOTOVÁ, Dana. *Pedagogické dimenze volného času*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-223-9
- 17) KRATOCHVÍLOVÁ, Emília. *Pedagogika volného času: výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2004. ISBN 80-223-1930-9.
- 18) LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
- 19) *Manuál pro tvorbu ŠVP*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. ISBN 978-80-87000-38-0
- 20) NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace chování*. 3., přeprac. vyd. V Praze: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-830-6.
- 21) NEMO, Philippe. *Hudební cesta*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2014. ISBN 978-80-7325-341-7.
- 22) PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-666-6.
- 23) PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-423-6.
- 24) PLEVOVÁ, Irena a Alena PETROVÁ. *Obecná psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3246-5.
- 25) POWELL, John. *Jak funguje hudba: průvodce posluchače vědou a psychologii krásných zvuků*. Praha: Dokořán, 2012. Aliter (Dokořán). ISBN 978-80-73-63-400-1.
- 26) PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- 27) PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- 28) ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.

- 29) ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3133-9.
- 30) SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie: celostátní vysokoškolská učebnice*. Praha: SPN, 1990. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 80-04-20587-9.
- 31) ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Poznávání duševního života člověka*. 2. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1997. ISBN 80-7067-779-1.
- 32) ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd.2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- 33) ŠVIGOVÁ, Milada. *Volný čas a my*. vyd. Praha: Svobodné slovo, 1967.
- 34) VACEK, Pavel. *Pedagogická psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017. ISBN 978-80-7435-684-1.
- 35) VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- 36) VRKOČOVÁ, Ludmila. *Slovníček základních hudebních pojmů: [názvosloví, formy, nástroje, instituce, dějiny, styly]*. 3. vyd. Praha: L. Vrkočová, 1996. ISBN 80-901611-3-8.
- 37) VYSLOUŽIL, Jiří. *Hudební slovník pro každého*. Vizovice: Lípa, 1995. Edice populárně-naučné literatury. ISBN 80-901199-05.
- 38) *Základní umělecká škola Bedřicha Kozánka, Přerov*, 2019 [online].[Cit. 6.4.2019]. Dostupné z: <http://www.zusprerov.cz>
- 39) *Základní umělecká škola Boskovice*, 2019 [online].[Cit. 6.4.2019]. Dostupné z: <http://www.zusboskovice.cz>
- 40) ZELINOVÁ, Milota. *Volný čas efektivně a tvorivo: teória a prax výchovy mimo vyučovania*. Bratislava: Iura edition, 2012. ISBN 978-80-8078-479-9.

## **Seznam příloh:**

- Příloha 1: Kvalifikace učitelů ZUŠ
- Příloha 2: Přepis rozhovoru s žákem 1
- Příloha 3: Přepis rozhovoru s žákem 2
- Příloha 4: Přepis rozhovoru s žákem 3
- Příloha 5: Přepis rozhovoru s žákem 4
- Příloha 6: Přepis rozhovoru s žákem 5
- Příloha 7: Dotazník

## **Příloha 1**

### **Potřebná kvalifikace pedagogů základních uměleckých škol**

Podle zákona č. 563/2004 Sb. *o pedagogických pracovnících* (ve znění zákona č. 379/2015 Sb.) § 10 (2016, s. 10-11) - získává pedagog způsobilost k výkonu činnosti pedagoga na základní umělecké škole:

- a) *„vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného uměleckého předmětu, a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd, vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, nebo studiem pedagogiky,*
- b) *vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů základní umělecké školy jen pro výuku v základní umělecké škole,*
- c) *vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů studijního oboru zaměřeného na hru na hudební nástroj nebo na sólový zpěv jen pro výuku těchto předmětů v základní umělecké škole,*
- d) *vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů studijního oboru zaměřeného na výtvarnou výchovu jen pro výuku výtvarného oboru v základní umělecké škole,*
- e) *vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti umění studijního oboru umělecko-pedagogického zaměření,*

- f) *vyšším odborným vzděláním získaným ukončením osmiletého nebo šestiletého vzdělávacího programu oboru vzdělání konzervatoře, který odpovídá charakteru vyučovaného uměleckého předmětu,*
- g) *vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání, který odpovídá charakteru vyučovaného uměleckého předmětu, a vysokoškolským vzděláním získaným studiem*  
*v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd, vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, nebo studiem pedagogiky,*
- h) *středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením odpovídající části vzdělávacího programu konzervatoře a vysokoškolským vzděláním získaným studiem*  
*v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd, vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, nebo studiem pedagogiky, nebo*
- i) *středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu*  
*středního vzdělávání v oboru vzdělání, který odpovídá charakteru vyučovaného uměleckého předmětu, a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném*  
*bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd, vzděláním v programu*  
*celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, nebo studiem pedagogiky. “*

Ředitel základní umělecké školy může rozhodnout, že upouští od potřebné odborné kvalifikace u učitele, který vykonává umělecko-pedagogickou činnost nebo byl aktivním umělcem. Toto rozhodnutí je vydáno písemně. Kvalifikace učitele uměleckého předmětu na dané škole se pokládá za splněný. (Zákon 563/2004 Sb., 2016)



## Příloha 2

- 1) Jak dlouho chodíš na ZUŠ na klavír?  
*6 roků. Jsem v 5. ročníku, první rok jsem chodila na přípravku*
- 2) Chodíš i do nějakých jiných kroužků v ZUŠ?  
*Do nauky*
- 3) A chodíš do nějakých kroužků mimo ZUŠ?  
*Do baletu*
- 4) Co tě baví víc? Klavír nebo balet?  
*Klavír (zaváhání v hlase)*  
Opravdu klavír? Pokud tě baví více balet, nemusíš se bát to říct, nikdo kromě nás dvou se odpověď nedozví  
*Tak balet (smích)*  
Čím to je?  
*Mě to tam baví ... no tak prostě mě to baví. No je tam totiž sranda a jako mě taky baví jezdit na soutěže. A mám tam kámoše.*
- 5) Přejde ti ZUŠ více jako škola nebo normální volnočasovej kroužek?  
*No připomíná mi klavír, ale spíš jako školu, protože jsou tady učitelky a jako to...*
- 6) Co by se na ZUŠce mělo změnit?  
*Já nevím, asi nic*
- 7) Chtěla bys v ZUŠ chodit i do jiného nástroje?  
*Jako chtěla jsem jakože chodit na saxofon*  
A proč nechodíš?  
*No protože mamka řekla, že budu mít jen jeden nástroj a že bych musela mít prvně flétnu a pak jinou flétnu a pak až saxofon, a že to, že by to bylo takový těžší*
- 8) Chodilas na nějakej jinej nástroj před klavírem?  
*Ne, vlastně jsem se učila na flétnu doma, máma mě učila*
- 9) Hrálas na klavír už před ZUŠkou, učil tě to někdo?  
*No jsem zkoušela hrát na klavír, protože jsme ho doma měli a bracha se segrou hrajou.*
- 10) Kdybys teď mohla začít chodit na saxofon, chodila bys?  
*Jako jo*  
A vyměnila bys klavír za saxofon?  
*Mm ani možná ne (smích)*
- 11) Proč jsi do klavíru začala chodit?  
*No brácha si jednou zlomil nohu a já jsem někdy, jakože jak měl zlomenou nohu, tak jsem místo něho chodila hrát do ZUŠky do klavíru no a mě to tam nějak začalo bavit, tak jsem tam začala chodit.*
- 12) Co tě motivuje chodit do klavíru dneska?  
*Jako mě třeba jakože baví hrát na klavír, jako že si někdy jen tak pro sebe sama hraju, mě to vcelku baví*  
Co si hraješ sama pro sebe?  
*Nějaký lidový písničky*  
Zpíváš si při tom?  
*Jo*  
Máš nějakou oblíbenou?  
*Mam oblíbenou mmm asi tak Honky tonky blues*  
Kdy si jdeš zahrát jen tak sama pro sebe? Musíš mít nějakou speciální náladu?

- Ani ne, jako já si tak hraju každé den někdy, když mám čas*  
Má hraní vliv na tvoji náladu?  
*Většinou mám pak lepší náladu. Smutný písničky moc nehraju*
- 13) Jak často cvičíš?  
*Tak dvakrát až třikrát týdně*
- 14) Jakým způsobem cvičíš?  
*Že prostě mam žákovskou, tam je napsaný, co mam hrát*
- 15) Musíš se do cvičení nutit?  
*Já většinou jako cvičím sama. Někdy ráda a někdy se musím přinutit. Víc cvičím ty skladby, který mám radši, máma vždycky nadává, ať cvičím něco jinýho*
- 16) Jsi známkováná každou hodinu?  
*Někdy jo, někdy ne*  
Dostáváš jen jedničky?  
*Ne, někdy nedostanu žádnou známku, dvojku jsem asi ještě nedostala*
- 17) Co čtyřruční hra?  
*Já jsem začala mít čtyřručku poprvé tento rok*  
Baví tě?  
*Jo, líbí se mi, že třeba když pak hrajem na koncertě, tak že tam nejsem sama*
- 18) Hráváš na koncertech? Jak se při tom cítíš?  
*No bojím se strašně. Učitelé říkají, abych si mačkala prsty a jako někdy mě učitelka uklidňuje, jako že to umím a že si to mám říkat a tak. Ale lepší je hrát na koncertě tu čtyřručku, protože tam člověk není sám*  
Hráváš z paměti?  
*Někdy z paměti, někdy z not*  
Co je lepší?  
*Asi z not*
- 19) Představ si, že stojíš v zákulisí a slyšíš, jak učitel ohlašuje tvoje jméno a ty už jsi na radě, jak se cítíš?  
*No bojím se a strašně se klepu vždycky. Když tam přijdu, tak se ještě bojím, ale jak hraju, tak je to lepší a když odcházím, tak je to v pohodě. Nejlepší je to, až odcházím. Nejhorší je začít hrát*  
Co když uděláš chybu?  
*To se mi stalo asi jednou, že jsem se dvakrát zastavila protože jsem udělala chybu, to bylo hrozny, jsem myslela, že od tam prostě odejdu (smích) ale dohrála jsem to*  
To jsi hrála z paměti?  
*Mmm, od té doby asi taky hraju z not (smích)*  
Těšíš se na koncerty?  
*No moc ne*  
A kdyby ti pani učitelka řekla, že skladbu na koncertě hrát nebudeš, měla bys radost, nebo by ti to bylo líto?  
*Mmm ... jako my třeba vždycky po koncertě jdeme na zmrzlinu a to ... takže někdy se tam těším, že pak dostanu zmrzlinu. Já se vždycky těším, že to zahraju a bude to (smích)*
- 20) Bylas někdy na nějaké klavírní soutěži?  
*Jo*  
Jak jsi dopadla?  
*Na prvním miste ve školním kole, dál jsem nepostoupila*  
V kolikátém jsi byla ročníku?

*Asi ve 4.*

Jaký jsi měla pocit, to muselo být super ne?

*Ale jo, mně to přišlo strašně divný, že prostě, že tam byly jakože cizí ty židle, a že prostě oni mě ... jakože oni mě volali, že to nebylo z toho zakulisí, ale musela jsem jít dopředu před nima, to bylo divný. Jako hodně jsem se bála*

21) Myslíš, že jsi v klavíru dobře?

*Jako aji jo*

22) Co na to říkají tvoji spolužáci, že chodíš do klavíru?

*No obdivují to, protože oni moc na nástroj nehrají*

Slyšeli tě někdy hrát?

*Jo, ve škole, no jako když jsem byla v pátý třídě, tak nějaká učitelka ... my jsme jakože, když jsme měli vánoce, tak jsme měli stromeček vánoční a tam jsme vždycky dostali dárek, ale museli jsme pro to něco udělat, tak jsme se s kamarádkama domluvili, že budou zpívat a já budu hrát na klavír. A všem se to líbilo, měla jsem z toho radost*

23) Hraješ návštěvám?

*Jo, ale moc se mi chce*

Proč se ti nechce?

*No já se hodně stydím (smích)*

Ale vždy nakonec zahraješ?

*NE (smích)*

A když zahraješ, tak co na to říkají?

*Jo, oni mi vždy zatleskají, tak asi dobry*

24) Čtou si rodiče žákovskou knížku?

*Jen mamka, vždycky říká, že dobrý, ať cvičím*

25) Pobízí tě ke cvičení?

*Ne*

26) Využiješ informace ze ZUŠ – z klavíru nebo z nauky - i někde jinde, než jen v ZUŠ?

*Jako asi jen v nauce, nebo ve škole když píšeme písemku z hudebky, nebo to možná využiju v budoucnu, protože chci být učitelka*

27) Chceš dál chodit do klavíru nebo brzy skončit?

*Dál chci chodit*

Chceš si udělat oba dva cykly?

*Mmm jo*

28) Chceš být profesionální hráčka na klavír nebo třeba učitelka klavíru?

*No to asi ne (smích)*

29) Jaká je tvoje pani učitelka klavíru?

*Mně přijde taková vtipná (smích) jako je to fajn. No když se naštvě, tak hodně řve, ale je s ní sranda a není to pak moc nuda*

Dává ti na výběr ze skladeb?

*Jo*

Je to dobře?

*Jo*

Byla bys naštvaná, kdyby ti nedala vybrat?

*Tak kdyby se mi ta skladba, kterou mi dala, nelíbila, tak bych byla naštvaná*

Proč chceš, aby se ti skladba líbila?

*Mmm aby se mi líbila a jako abych ji i víc cvičila*

30) Na jakou střední školu bys chtěla jít?

*Na tři školy (smích)*

Na který?

*Na pajdak, veterinu a na záchranářskou školu*

Na co nejvíc bys chtěla?

*No jako když já jsem byla malá, tak jsem hodně chtěla jakože na učitelku na prvním stupni, ale to pak jsme měli ve škole nějakou záchranářku, jakože ona byla doktorka a záchranářka a mě to strašně bavilo, tak teď moc nevím*

31) Až budeš mít děti, budou chodit do ZUŠ?

*Budou chodit na klavír, asi budou muset (smích)*

Budou chodit i do nějakýho jinýho kroužku?

*Asi do baletu, no ale asi si řeknou samy, co budou chtít. Ale do hudebky budou chodit, to je donutim*

32) Co nejradši děláš ve volným čase?

*Jsem venku s kamarádkama*

33) A na kolikátým místě z volnočasových aktivit je klavír?

*Tak na třetím místě. První jsou kamarádky, pak je balet, pak ten klavír. Jinak ještě někdy, když mám dobrou náladu, tak máme doučko z matiky, tak tam je sranda, tak tam ráda chodím, sice se tam učíme, ale protože je to sranda, tak je to fajn prostě, protože jsou tam kamoši.*

34) Co si myslíš, že by měl učitel klavíru dělat pro to, aby to děcka, na druhým stupni ZŠ, bavilo, co si myslíš, že je nejdůležitější?

*Mmm ... ja nevím*

Zkus si představit nějakou situaci – něco co by se ti muselo stát, aby sis řekla, že do klavíru už nikdy nepůjdeš.

*Třeba že by po mně někdo moc řval a byl zlej. Nebo třeba kdybych něco neuměla a učitelka mě vyhodila třeba za dveře, tak bych šla prostě dom (smích)*

A naopak situaci, ve které by sis řekla, „jo, už se těším, až sem zase půjdu“

*Ja nevím. No jakože asi aby se mi líbily moje skladby*

### Příloha 3

- 1) Jak dlouho chodíš do ZUŠ na klavír?  
*3 roky*
  - 2) Chodila jsi před klavírem v ZUŠ i na něco jiného?  
*Na klávesy jeden rok*
  - 3) A do nějakých dalších kroužků chodíš?  
*Ve škole do čtenářského, jinak nikam*
  - 4) Co tě baví víc?  
*Jak kdy. V klavíru mě to baví víc, když mi to jde a když máme dobrý písničky a čtenářské, když tam s holkama hrajeme nějaký hry ... třeba jsme hráli prostřeno a tak. Čtenářské je lepší v tom, že se tam více nasmějeme, mám tam totiž kamarády ze školy*
  - 5) Máš pocit, že čtenářský kroužek a klavír v ZUŠce se nějak liší?  
*Asi jen tím, co děláme, jinak zábavově je to stejný*
  - 6) Mělo by se na ZUS něco změnit?  
*Asi ne*
  - 7) Přijde ti ZUŠka spíše podobná normálnímu kroužku nebo spíš škole?  
*Mmm ... Spíš jako zábava. Jako nauka je spíš taková škola. Spíš mi to přijde ale jako normální kroužek*
  - 8) V kolikátém jsi ročníku v klavíru?  
*Ve 3.*
  - 9) Proč jsi přešla z kláves na klavír?  
*Protože to navrhla paní učitelka, že bych mohla chodit do klavíru a vyměnila jsem se s nějakým studentem, kterému ten klavír tak moc nevyhovoval a přešel na klávesy místo mě*
  - 10) Chtěla bys studovat v ZUŠce i nějaké jiné nástroj?  
*Asi ne. Možná na kytaru, protože na ni hraje táta doma*
  - 11) Proč jsi začala chodit do kláves?  
*Protože jsem chtěla hrát od školky. Od mala jsem chodila domů za rodičema, že chci hrát na klavír. Protože ona paní učitelka ve školce na klavír hrála a mně se to líbilo, tak jsem chtěla hrát taky. Doma mě ale nakonec přesvědčili na klávesy a začala jsem hrát teda až v 8letech*
  - 12) Proč vaši nechtěli klavír?  
*Nevim, bracha říkal, že klávesy jsou lepší, že jsou přenosný, skladnější*
  - 13) Proč na klavír stále chodíš, co tě motivuje dneska?  
*Protože mě to pořád baví a chci to dokončit a zdokonalit se, nikdo mě do toho nenutí*
  - 14) Chodíš i na čtyřruční hru?  
*Ne, nikdy jsem ji nemela, ale asi by mě to bavilo*
  - 15) Jaký je tvůj učitel klavíru?  
*Někdy trochu přísný a jinak hodný. Vždy jsme hrávali nějaký pexeso s notama, nebo jsem dostala nějaký kartičky s notama a mela jsem říct, co je to za notu a pak ji zahrát na klavíru a za to byly body*
- Dává ti na výběr ze skladeb?  
*Jo a jsem za to ráda*
- Líbí se ti skladby, který hraješ?  
*Jo*
- Když se ti ty skladby líbí, motivuje tě to k tomu více cvičit?  
*Když mám čas, tak jo*

- 16) Hraješ doma i něco jiného než jen to co musíš do ZUŠky?  
*Sem tam zkouším, co mám noty doma, když mám čas a chce se mi a nemam úkoly do školy*  
Jakou máš náladu, když si máš chuť zahrát?  
*Většinou mám dobrou náladu*  
Má na tvou náladu hraní vliv?  
*Někdy jo. Když mi to nejde, tak je mi hůř a když mi to jde tak mi je líp*
- 17) Jak často cvičíš?  
*Když to stihám, tak ve středu, ve čtvrtek a v pátek, když nikam nejedeme tak i o víkendu, v úterý to moc nestihám*  
Musíš se do cvičení nutit?  
*Někdy, když jsem unavena, tak jo. Když mi to nejde, tak si musím říct, že to prostě musím dopilovat. Nebo třeba před koncertem, když se něco musím doučit nazpaměť*
- 18) Jaký máš pocit ze známkování?  
*Dobry. Známkování je v určité míře asi dobry*  
Dostáváš jen jedničky?  
*Pani učitelka dává buď jedničky, nebo nic, každou hodinu neznámkuje*
- 19) Hraješ veřejně?  
*Na koncertech a se školou když je nějaký vystoupení pro důchodce nebo tak*  
Těšíš se na to vystoupení?  
*Většinou mám spíš trému*  
Co kdyby ti pani učitelka řekla, že nebudeš hrát na třídní besídce, měla bys radost nebo by tě to spíš mrzelo?  
*Asi by mě to spíš mrzelo*  
Jaký máš pocity, když vystupuješ?  
*No ze začátku jsem nervózní a potom jsem ráda, že jsem tam byla a že jsem to zahrála. Před vystoupením se mi potí ruce a běhám každých 5 minut - chodím na záchod, protože se bojím, že budu potřebovat, když budu hrát. V hlavě si pořád představuju ty noty písničky, kterou budu hrát. Nejvíc se bojím, že něco spletu a oni to poznají, ale většinou to moc poznat nejde.*  
Takže se ta tréma dá zvládnout?  
*Jo v pohodě*
- 20) Účastnila ses někdy nějaké soutěže?  
*Ne*  
Chtěla bys?  
*Asi ne*  
Proč ne?  
*Kvůli tomu stresu*
- 21) Myslíš si, že jsi v klavíru dobrá?  
*Někdy jo*
- 22) Co říkají tvoji spolužáci na to, že chodíš do klavíru?  
*Třeba s kamoškou si povídám, protože taky hraje a těm ostatním je to asi jedno*  
Ti ostatní tě neslyšeli nikdy hrát? Ani na té školní akci?  
*No slyšeli, ale nijak to nekomentovali, je jim to jedno*
- 23) Co tvoji rodiče říkají na to, že chodíš do klavíru?  
*No teď jsou rádi, že jsem začala chodit na klavír*
- 24) Hraješ návštěvám?

*Někdy jo*

Jaký to je, chceš jim hrát?

*No záleží, kdo přijede. Ale většinou spíš chci, ale jen to, co umím a jsem z toho trochu nervózní. Když už vím, že má někdo přijet, tak si většinou něco připravím a někdy se vlastně i těším*

25) Čtou si rodiče žakovskou knížku a úkoly, které máš splnit? Koukají se na tvoje známky?

*Nečtou, čtu ho já. Známky jim někdy ukazuju, ale nedívají se pravidelně, ale nijak to nekomentujou. Někdy řeknou, že je to dobrý, ale kdybych dostala třeba dvojku, tak taky v pohodě*

26) Využiješ poznatky, které získáš v ZUŠce, z hodin klavíru ale i z nauky, i někde jinde?

*Jo, ve škole v hudebce, když nás jakože zkouší a probíráme nový učivo, tak jsem jediná, kdo to ví a kdo si to pamatuje. A taky když dělám nějaký referáty do dějepisu, nebo když se bavíme o historii*

27) Chceš klavír studovat nadále nebo ho chceš ukončit? Proč?

*Asi studovat dal, protože mě to baví*

28) Chtěla bys být profesionální hráč třeba v nějakém souboru, nebo korepetitor, nebo učitel klavíru?

*To ne, baví mě to jako koníček*

29) Na jakou střední školu bys chtěla jít?

*Na historickou anebo pedagogickou*

30) Až budeš mít děti, budou chodit do ZUŠky?

*Když se jim bude chtít, tak ano. Když budou malý, tak s nima třeba budu hrát a zpívat a jestli se jim to bude líbit, tak budou chodit*

Co když budou chtít hrát na nějaký nástroj, ale nebudou vědět na jaký ... na jaký je přihlásíš?

*Na něco lehkého ze začátku a pak ať se rozhodnou*

31) Co ráda děláš ve volném čase?

*Ráda pečů, vytvářím rodokmeny Přemyslovců na A1 a třeba se dívám na nějaký historický filmy, třeba na vikiny, nebo Marie Stuartovna jsem se ted'ka dívala, nebo na nějaký komedie a taky jen tak odpočívám*

32) Zkus seřadit svoje oblíbené činnosti ve volném čase od nejoblíbenějších a někam zařad' hru na klavír.

*Dělám rodokmen, u toho si pustím film, pod to bych dala to pečení, klavír bych dala pod to a pak bych dala já nevím, třeba sekání trávy (smích) ... já to vždycky totiž s bráchou vyměním za mytí nádobí, nesnáším mytí nádobí (smích)*

33) A co kamarádi?

*Dřív jsem hodně chodila ven s jednou spolužačkou, ale teď už ani moc nechodím*

Radši pečeš?

*No nebo jsem doma protože, nevím, jak to dělám, ale mám pocit, že mám strašně málo toho času a tak jsem radši doma*

34) Co by měl učitel klavíru dělat pro to, aby to děti na druhém stupni ZŠ bavilo?

*Tak já nevím, třeba nějaký ty hry, výběr písniček – aby si každej mohl vybrat, co chce hrát nebo jako nebyť moc přísný, protože já mám pocit, že na druhým stupni to maj děcka tak, že když je někdo přísný z učitelů, tak na to pak prostě kašlou a nic nedělaj*

35) Mělo by se v hodině jen hrát?

*To myslím ani ne*

36) A co by se mělo dělat?

*Tak třeba hrát nějaký ty hry třeba pexesa s notama nebo tak něco*

37) Můžeš se svou učitelkou probírat i věci, který se netýkají přímo klavíru a hudby?

*Jo, já si myslím, že by to mělo být, protože pak je to jako víc ten vztah mezi učitelem a žákem, že takhle to není jenom to, že přindete, on vám řekne, co máte špatně a odejdete ... je pak mezi nima takovej lepší vztah a líp se to třeba i hraje, když toho člověka líp znáte*

38) Představ si situaci, ve které by sis řekla, že do tý hodiny už nikdy nepůjdeš.

*To by mi třeba nešlo a učitel by byl takovej nepřijemnej a křičel by na mě*

39) Fakt nechceš na ZUŠce nic změnit?

*No tak zkoušky bych zrušila (smích), stupnice jsou otravný, ale беру je jako rozehraní. Ty zkoušky jsou takovej horší koncert, jakoby tam seděli nějakí instruktoři, kteří jen čekají, až udělám nějakou chybu*



## Příloha 4

- 1) Jak dlouho chodíš do ZUŠky na klavír?  
*7 let. No jako když jsem byl malej, tak jsem ještě doma hrál na flétnu, mamka mě učila*
- 2) Proč jsi pak šel na klavír?  
*Mmm ... tak já jsem chtěl na něco hrát když jsem byl malej*  
A flétna tě už nebavila?  
*No tak ona většina lidí začíná s flétnou*  
Klavír sis vybral nebo ti ho vybrali rodiče?  
*Já jsem si ho vybral*  
Proč, proč sis nevybral třeba jinej nástroj?  
*Nevim no, to je prostě taková klasika*  
Napadl tě i nějaký jiný nástroj než klavír?  
*Jo, saxofon ještě a už asi jinak nic*  
Proč jsi nešel na saxofon?  
*Klavír mě nadchl víc, měli jsme ho doma a vždycky když jsem byl malej, tak jsem u toho vyrůstal. Měli jsme ho v obýváku, mlátil jsem do toho*
- 3) Chodíš do nějakých jiných kroužků na ZUŠ?  
*Ne*
- 4) A do jiných kroužků někde jinde?  
*Jo, chodim na fotbal, florbal a ping pong.*  
Toho máš celkem hodně.  
*Jo no, každej den něco*  
No a do toho ten klavír, co tě baví nejvíc?  
*Tak fotbal a pinpong je tak nastejno, pak florbal a nakonec klavír*  
Jak to, že je klavír na konci?  
*Nevim, prostě není ... tak od 11 let mě to už tak moc nebaví no*  
Čím to je?  
*Asi už to na mě je moc dlouho, fotbal sice už hraju taky tak 7 let ale na rozdíl od klavíru mě pořád baví*  
Není to třeba tím, že do klavíru musíš cvičit?  
*No to teda není (smích), třeba do pinpongu cvičím mnohem víc jo a do klavíru necvičím vůbec. Ale v pinpongu mam kámoše a je tam sranda*  
Cvičení na klavír není sranda?  
*Ne (smích)*
- 5) Když bys srovnal ZUŠ a jiný kroužky, je v nich rozdíl?  
*No ne ... třeba na fotbale je to všechno takový „sprostý“, jakože klidně nás trenér vyhodí nebo tak. Mám tam kámoše ze třídy a vrstevníky a tak, takže tam hodně děláme voloviny. A s trenérama si tikáme, což já nevím, vím, že jsem jednou tiknul učitelce z klavíru a vypadala, jakoby z toho měla trauma nebo co, jako dost ji to překvapilo (smích)*
- 6) Přejde ti ZUŠ více podobná škole?  
*No moc ne. Tak my máme jako nejhorší třídu ve škole takže se tam hodně bavíme a tak... a v tý ZUŠce jakože si to tam tak neužívám, v té škole si to díky těm kámošům užívám ještě o mnoho víc*
- 7) Co by se mělo na ZUŠce změnit?  
*Nevim, asi nic, asi fakt nic*
- 8) Chtěl bys chodit hrát i na nějaký jiný nástroj nástroj?

*Kdybych chtěl tak asi na kytaru, zkoušel jsem to doma, ale hned mě z toho bolely prsty, takže asi nechci. Mam rád hlavně sport*

- 9) Chodil jsi do klavíru před ZUŠ někam jinam nebo učil ses hrát třeba doma na klavír?

*Nikam jinam jsem nechodil, ale máma mě trošku učila hrát doma.*

- 10) Proč chodíš do klavíru dnes, co tě k tomu motivuje?

*No teď hlavně chtějí rodiče, abych sem chodil a dodělal si aspoň ten první cyklus a pak skončím.*

Takže letos končíš?

*Jo*

- 11) Takže jsi nikdy nepřemýšlel nad tím, že bys byl třeba profesionálním hráčem nebo učitelem klavíru?

*Ne*

- 12) Jak tě baví čtyřruční hra?

*Je to lepší jak když hraju sám. Chodím tam s kamošem, kterého znám už z dřívějšíka i z nauky a tak si u toho můžeme povídat. On je takový motovidlo, ze vždycky něco pokazí dřív jak já, takže je to dobrý (smích)*

- 13) Jaká je tvá paní učitelka klavíru?

*Jo, ona je taková tichá, ale třeba oproti té, co jsem měl před tím, tu jsem jako moc nemusel, protože já třeba cvičím jen tak 30 minut než jdu do ZUŠky a jinak vůbec, protože to ani nijak nestíhám. Já nevím, je taková v pohodě, určitě je o moc lepší než ta předtím. Líbí se mi, že když něco neumím, tak je taková klidná, předchozí učitelka by mě hned seřvala, že vždycky jsem chytal úplný nervy, abych ji taky neseřval, ale fakt jakože když ji teď pozdravím, ona mě ne.*

Dává ti na výběr ze skladeb?

*Jojo, dává. Vždycky si vyberu, co se mi líbí víc. Určitě je to lepší než kdyby mi to vybrala jen tak sama*

Líbí se ti teda tvoje skladby, který teď hraješ?

*Jo, jsou takový veselý, já nevím*

- 14) Hraješ i nějaký jiný věci než jen skladby do klavíru?

*Jo třeba od Kryštofů píseň „Ty a já“ a zpívám si u toho. Je to takový lepší než jen hrát, co musím*

Kdy si jdeš zahrát takovýto věci?

*No když mám náladu, nebo když si ji chci zvednout. Je to takový odpočinkový*

Jaký máš pocity, když si hraješ věci, který sám chceš?

*No je to takový fajn, když si jdu zahrát sám od sebe, třeba když nemam ZUŠku a jdu si jen tak zahrát, je to taková úleva*

Jak často cvičíš?

*Tak půlhodiny týdně, jako fakt (smích)*

Musíš se do cvičení nutit?

*No tak jako abych aspoň něco uměl tak jo. Vždy si řeknu „musím jít cvičit, budu mít klavír.“ Tím že musím do té ZUŠky jít, tak abych úplně na tom absolventským koncertě nevypadal jako debil, tak se to prostě musím naučit no (smích)*

- 15) Co si myslíš o známkování?

*No jako. Moje bývala paní učitelka mi vždycky dávala trojky, at' jsem to uměl nebo ne. Ted nejsem známkovanej každou hodinu. Ale většinou známkovanej jsem, nejhůř jsem měl letos myslim dvojku*

16) Hraješ veřejně na koncertech?

*Jo*

Jaký máš pocit při vystupování?

*Jako já jsem úplně v klidu. Jakože ten pinpong je dost na psychiku, takže mi to v tom dost pomůže. Ale tak jako já hraju pinpong už dýl a jsem na vyšší úrovni a tam je to na psychiku dost náročný, náročnější jak klavír. Když hraju na koncertě, tak je to takový pohodový, prostě tam přijdu, odehraju to, oni mi zatleskají a jdu dom s dobrým pocitem a hlavně rodiče pak maj dobrej pocit (smích)*

Těšíš se na koncerty?

*Jo*

Co kdyby ti paní učitelka řekla, že na nějaké besídce hrát nebudeš? Měl bys radost, nebo by tě to spíš mrzelo?

*No to se mi ještě nestalo, nevím. Někdy by mě to asi bylo lito někdy ne.*

Co ty a trema?

*Já ji prostě nemám, takže v pohodě. Jak se třeba někdo nemůže strefit do klapek, jak se trepe, tak to já teda vůbec nemam*

Představ si, že stojíš v tom zákulisí, oni říkají tvoje jméno a ty jdeš na řadu, jakej je to pocit?

*No normálně já tam kecám s kamošema, úplně v pohodě*

17) Byls někdy na nějaké klavírní soutěži?

*Ne nikdy, ani po tom netoužím (smích)*

18) Myslíš si, že jsi v klavíru dobrej?

*Nevím, asi ne. Spíš takovej podprůměr. Dřív když jsem na to cvičil aspoň dvě tři hodiny týdně, tak to jsem byl asi nadprůměr a teď jsem podprůměr*

19) Co říkají tvoji kamoši na to, že chodíš do klavíru?

*Tak někteří, co se mnou chodijou do sportu, tak třeba někteří mi řeknou, že mám víc talent na ten sport než na klavír, a že se mám věnovat víc sportu a míň klavíru, ale jako třeba když jsme třeba v Šantovce, tak tam zahraju na ten klavír. A je to jako dobry když jsem tam s kamošema a teď se na tebe všichni začnou dívat z toho vrchu a tak ... tak je to takovej dobrej pocit, ještě když ti zatleskají*

Cos hrál v Šantovce?

*No jednu skladbu, co si teď připravuju na absolváka, pak Baladu pro Adélu a Vltavu třeba a ještě třeba nějaký skladby*

Takže kamoši tě slyšeli hrát, co na to říkali v té Šantovce?

*Jo jako to spíš obdivovali, ale třeba v kostele to máme tak domluveny, že na Vánoce tam jdem cela škola místo školy a tam je třeba 300lidi a já tam vždycky hraju na ten klavír*

20) Hraješ návštěvám?

*Jen rodinným návštěvám, třeba na oslavách, ale kdyby tam přijeli nějakí třeba tatkoví kamoši, tak to ne. Většinou mamka chce, abych hrál, nebo někdy si i sami řeknou, abych něco zahrál*

21) Čtou si tvoji rodiče známky a pobízejí tě ke cvičení?

*Ne to jako neřeknou. Ale třeba teď už musím mamku pochválit, že už třeba neřekne, v útery nebo třeba v neděli nebo v sobotu „běž hrát na klavír“, to je takový fajn. A s těma známkama jim vždy řeknu, co mam za známku, ale třeba já se rychle naučím stupnice, ale nikdy nevím, jak se hrajou, tak mi to mamka zahraje a já si to hned zapamatuju, takže mi vlastně takhle někdy pomůže*

Co když dostaneš dvojku, vynadají ti?

*No to ne, to jen když mam ve škole (smích)*

22) Ze ZUŠky se toho mnoho dozvíš, využiješ tyto informace i někde jinde než jen v ZUŠ?

*No jako v hudebce jako využiju, ale asi hodně málo, když tam teď mám trojku průměr... mám tam dvě pětky a jednu jedničku.*

Za co máš pětky?

*Tak jednou jsem zapomněl referát a jednou tam začala mlet úplně nějaký blbosti a já to vůbec neznal, o nějakých skladatelích kde se narodili a tak nebo úplně první píseň na světě, jako vůbec nevím (smích) Někdy to teda využiju i ve výtvarce, když se tam učíme ty různé slohy jako baroko a tak, tak si tam říkáme slavný osobnosti těch období*

Takže ti přijdou informace z nauky zbytečný?

*Tak jako já jsem tam toho moc nepobral. (smích) Já jsem tam měl bratrance, on je taky takovej no.... A potom jsem tam měl ještě jednoho kamoše a on skáče parkur no a ten chodíval do basketbalu a já do fotbalu, takže my jsme byli taková dva experti, každý v jednom koutu no*

Chceš klavír studovat i nadále nebo ho máš v plánu co nejdříve ukončit?

*Co nejdříve ukončit (smích)*

Jakej je teda přesnej důvod?

*No protože mě už tak nebaví a chci se více věnovat sportu*

23) Takže bys nechtěl být profesionálním hráčem nebo učitelem klavíru?

*No to ne*

24) Na jakou střední školu se chystáš?

*Možná na TRIVIS – tam, to je taková sportovní škola hodně, nebo možná na policejní, jinak ještě nevím*

25) Až budeš mít děti, přihlášíš je do ZUŠky?

*Jenom když budou chtít. V první třídě se jich prostě zeptám, jestli chtěj na něco hrát a uvidím*

Na jakej nástroj je přihlášíš?

*Na co budou chtít, předpokládám, že to bude flétna, kytara nebo klavír, ale mně je to jedno. Hlavně ještě nejsem rodič (smích)*

26) Co by měl učitel udělat pro to, aby děcka druhého stupně ZŠ ten klavír víc bavilo a byli více motivovaní tam chodit?

*No ja nevím, jo pamatuju si, že třeba ve fotbale, když tam ty děcka začínali chodit a aby je to bavilo, tak za to, že přišly, vždycky dostali třeba bonbon, když byli malý a ono potom ... no ten fotbal tě prostě nikdy nebaví, když ses malej, ale potom tě začne bavit, ale neříkám, že by to tak mělo být i v ZUŠce, nevím no, to si asi každý musí rozhodnout sám*

Tak si zkus představit, jdeš do toho klavíru co by ti pomohlo, aby tě to bavilo?

*Tak kokynka asi ne (smích) mmm asi nic no... fakt nevím*

27) Na začátku sis klavír vybral, lituješ toho? Kdyby se dal vrátit čas, vybral by sis jej znovu, nebo by sis vybral jiný nástroj?

*Možná kytaru bych si vybral spíš*

Proč kytaru?

*No je to takový, že si to můžu vzít všude kam chci a je to takový, že když jedu na nějaký tábor, tak jakože třeba kamoši tam hrají na tu kytaru a když se u toho zpívá, tak je to takový fajn, že se to dá vzít k tomu ohni*

Myslíš si, že se holky balí líp klavírem nebo kytarou?

*No kytarou právě určitě... (smích)*

## Příloha 5

- 1) Jak dlouho chodíš do klavíru do ZUŠ?  
*Do klavíru chodím od první třídy, v první třídě byla příprava, takže vlastně až od druhé, jsem v prvním ročníku druhého cyklu*
- 2) Chodila jsi před tím do nějakých kroužků v ZUŠ?  
*Chodila jsem do flétny, když jsem byla malá a ve školce a i na prvním stupni*
- 3) Než jsi šla na klavír, učil tě někdo hrát?  
*Mamka hrála od malička taky od druhé třídy a i ségra, takže to máme vlastně v rodině, od první třídy mě do klavíru mamka přihlásila, mě to bavilo, tak jsem chodila i dál a vlastně vždy když ségra hrála, tak jsem za ní chodila a něco jsem si brnkala. Vlastně ségra je pro mě takovým vzorem, krásně zpívá, hraje a já to taky miluju. Vlastně chodila i do dramaťáku a taky tancovala, tak já to dělám po ní*
- 4) Takže proč jsi začala chodit do klavíru? Protože tě vaši přihlásili?  
*Jo*  
Zeptali se tě, na jaký nástroj chceš hrát, nebo tě dali rovnou na klavír?  
*Oni spíš řekli „chceš hrát na klavír? Zkusíš to? My hráli všichni, tak to taky zkus, jestli tě to bude bavit.“ Já to zkusila a bavilo mě to*
- 5) Co tě motivuje chodit do klavíru dneska?  
*Protože mě to baví jako hrát furt jako jiný skladby a jiný metody se učit.... Baví mě to asi proto, že mám kladnej vztah k hudbě, mam ráda hudbu, jakoukoli hudbu a prostě mě to baví*
- 6) Máš čtyřruční hru?  
*Mám, teďka právě hraju dvě, jednu hraju s kamarádkou, která je ve stejným věku jako já ... hrajeme od Bacha Solfeggietto. A potom hraju ještě s jednou malou holčkou, to nevím, jak se přesně jmenuje*
- 7) Baví tě čtyřruční hra? Baví tě třeba víc jak sólový hrání?  
*Je to asi spíš jako jak se sehraju s tou určitou osobou, jako je to dobrý. Třeba teď, jak hraju s tou stejně starou holčkou, tak právě my jsme i kamarádky, takže se bavíme a už je to i o něčem jiným, než když hraju jen s tou malou holčičkou, že s tou spolužačkou se více sehrajeme. Ale baví mě to, to sehrávání, jak se třeba spolu i zasmějeme, když nám to nejde a pak to jde. Je to prostě skvělý, když to nakonec zahrajeme bez chyby a je to skvělej pocit.*
- 8) Jaký je tvůj učitel klavíru?  
*Paní učitelka klavíru je skvělá, mám ji strašně ráda, je s ní sranda... je strašně vtipný jak vymýšlí různý přirovnání k tomu jak hrát – prostě pacičky, drápky, klapky a všechno, je to strašně vtipný, letadlo, drž kočičku a tak, je to skvělý, jak to dokáže vymyslet, aby to ty děti bavilo*
- 9) Můžeš si s ní popovídat i o jiných věcech než jen o klavíru?  
*Jo, bavíme se fakt často. Třeba teď zrovna o té střední škole, nebo vždy co jsme ten týden dělali a tak*
- 10) Dává ti na výběr ze skladeb?  
*Jojo, ona vždycky zahraje kousek, zeptá se mě, která se mi líbí víc a já si vyberu*  
Myslíš, že je to dobře, že ti dává na výběr?  
*Já si myslím, že je to dobře, že mi dá na výběr*  
Líbí se ti všechny tvoje skladby?

*Jo, některý teda mam míň ráda... třeba když mně nejdou, tak mě to už fakt štve, ale pak, až se ji naučím, tak ji mam ráda*

11) Hraješ i něco jiného, než jen to co musíš do ZUŠ?

*Právě hraju nějaký ty skladby jako doma z not, který si stáhnu z internetu, takže hraju třeba Titanic, nebo jsem se učila River flows in you, to jsem teda pak hrála i s paní učitelkou a jinak tak, co mě zrovna napadne, nějaký anglický písničky*

Kdy si tyhle věci hraješ?

*Většinou když jdu cvičit věci do ZUŠky a potom si prostě sednu a hraju si to svoje, nebo třeba na rozehrání... jako jak kdy*

Jaký máš z toho pocity? Z čeho máš pocity lepší, z těch skladeb co hraješ do ZUŠky nebo z těch svých?

*No z těch svých no (smích) to je takový, že je to spíš pro zábavu. Ty do ZUŠky jsou spíš že se to musím naučit a pak si zahraju tady ty svoje pro zábavu a hraju si, co chci*

Má hraní vliv na tvoji náladu?

*Jako jo, třeba když mě něco nebavilo, tak jsem sedla ať už ke klavíru nebo ke kytarě a jako fakt, že jo, asi to tu náladu fakt zvedne.*

A jdeš třeba hrát cíleně s tím, že si chceš zlepšit náladu, třeba když jsi smutná?

*Jo to občas jo no, občas si řeknu, že ty své problémy prostě hodím za hlavu a jdu si zahrát něco vtipného a někdy jedu i smutný písničky*

12) Jak často cvičíš?

*Jako cvičím, dá se říct, že jen obden, protože se připravuju na přijímačky, který mám teď v pátek, ale jinak se snažím každé den, nebo když jsem někdy nestíhala tak teda obden. Teď je to jak kdy. Třeba teď jsem hrála naposledy předevčírem, tak zase dneska budu hrát. Je to jak kdy to stíhám*

Musíš se do cvičení nutit?

*No je to jak kdy to stíhám, někdy si řeknu, že fakt nemám čas, ale prostě musím si to jít před tím klavírem obehrát, ale když ten čas mám, tak si říkám, že si jdu zahrát hned po škole, pak si udělám věci do školy a je to takový pohodový. Je to jak kdy, někdy i mamka řekne „Už jsi hrála klavír?“ já jí řeknu třeba, že ne, že chci hrát až večer, až si všechno dodělám. Někdy se mi prostě nechce. Jako ale baví mě to*

Jak cvičíš?

*Nejdříve se rozehraju jako s paní učitelkou, prostě procvičuju prsty. Potom začnu stupnicí a potom ty skladby jedu pomale a pak je postupně zrychluju. Bud' si řeknu, že tuhle skladbu už nemůžu dál zrychlovat, tak ji zahraji celou pomale, nebo pokud vím, že musím cvičit určité místo, tak ho cvičím. Většinou cvičím tak třičtvrtě hodinky denně plus minus, podle toho kolik skladeb zrovna mám, nebo jak se mi chce a mam čas...*

13) Jaký máš pocit ze známkování?

*No jako mam jedničky, takže pohoda.*

Dostala jsi někdy i jinou známku?

*No asi před dvouma rokama jsem dostala dvojku a bylo to teda strašný, protože to si pamatuju, že ten týden jsem toho měla opravdu hodně a fakt se mi nechtělo cvičit a pak jsem dostala dvojku a řekla jsem si, že to fakt takhle nejde, že to prostě nedám (smích), že i kdybych se k tomu klavíru měla dokopat, tak už prostě dvojku dostat nesmím. Jako byl to fakt blbej pocit, protože jsem nikdy dvojku neměla a pak jsem ji najednou dostala a*

*řekla jsem si, že to fakt už vůbec, že to fakt takhle nejde (smích). Je to prostě takovej ten pocit, že prostě z klavíru musím mít jedničku, protože ho mám ráda a nechci z něj mít špatný známky a není to předmět, ze kterého bych ty známky špatný mít musela. Jakoby tady se to nacvičit dá, že to není jak v maticce, kde to prostě nechápu*

Dostáváš známky každou hodinu?

*Jo, no teda pokud to třeba není po vánočních prázdninách, to pani učitelka spíš řekne „bylo to po prázdninách“ a známku nedává*

14) Hraješ veřejně?

*Jo, na koncertech, tuto středu jsem měla jarní koncert ve škole – pro par lidí, jako pro rodiče. Bylo tam myslím 20 čísel, tak tam jsem například hrála*

Hrála jsi někdy na soutěži?

*Jo, byla jsem na soutěži, je to asi 5 nebo 4 roky zpátky, to nevím, jak je to dlouho a teď před dvěma lety jsem byla znovu.*

Jak to dopadlo?

*Na tom školním kole jsem byla první a pak v okresním kole jsem se myslím neumístila*

15) Jaké máš pocity při vystupování?

*Jsem nervózní většinou. Jsem totiž strašnej nervák. Jako když si sednu za ten klavír a vidím ty lidi, tak mě to strašně znervózní a začnou se mi třeba klepat ruce, nebo prostě mi úplně buší srdíčko. Ale jak se rozehraju a v pulce skladby mě to většinou upustí, že si řeknu, že to prostě dohraju a teď skončit prostě nemůžu, pak mě to prostě přejde. Nejhorší je ten začátek, prostě se rozehrát. Stresuje mě ta pozornost lidí, že poznají, že jsem něco zkazila a tak.*

Máš strach třeba, že budeš mít pamětní výpadek?

*To ne, protože vím, že se vždycky někde chytnu, ještě se mi nestalo, že bych se nechytla*

Jak se projevuje tvoje tréma?

*Klepání rukou a studený ruce, pocit, že mě všichni sledujou,*

Co děláš proti trémě?

*Nic (smích) ... spíš si řeknu: „teď si prostě sednu, odehraju a pak to bude za mnou“. Čím víc těch koncertů mám, tak tím je to pak lepší.*

Těšíš se na ty vystoupení? Co kdyby ti pani učitelka řekla, že na koncertě hrát nebudeš, byla bys smutná nebo bys měla spíš radost?

*Tak kdybych věděla, že to neumím, tak bych to chápala a řekla si, že než to teď zkazit, tak to zahraju až na dalším koncertě. Asi by mi to líto bylo. Hrát na koncertech chci, protože je dobrý předvést, co jsem se naučila, i když mám tu trému... kdybych to nenacvičila, tak bych si asi na příště řekla, že to na příště už odbít nemůžu a musím to nacvičit, abych to do koncertu stihla.*

16) Myslíš, že jsi v klavíru dobrá?

*Mmm asi jako jo... jako asi jo. Jako už ty soutěže taky o něčem vypovídaj, tak když už jsem na těch soutěžích byla, tak asi nějakou tu úroveň mít musím.*

17) Co tvoji spolužáci? Slyšeli tě někdy hrát?

*Spolužáci ví, že hraju na klavír, nijak to nevnímají, spíš se ptaj, kdy budu mít koncert a jestli se maj přijít podívat, ale nějak to neřeší, spíš pani učitelka na hudební výchovu, tak právě ona taky ví, že hraju a vždycky se*

*se mnou radí o něčem, jak něco zahrát, nebo se mě ptala, jestli nemám nějaký noty na nějaký písničky a jestli to nechci třeba zahrát pro třídu já. Párkrát jsem už takhle pro třídu v rámci hudební výchovy hrála – písničky a děcka zpívaly. Jako vždycky říkali „jo seš dobrá, tohle žes zahrála je fakt hustý“ Na koncerty moc nechodí, jen moje nejlepší kamarádka občas přijde. Kluci tam nechodí vůbec, ty to nezajímá (smích)*

18) Co tvoje rodina? Čtou si rodiče úkoly v žákovské?

*No dřív to dělali fakt pravidelně, teď už ne. Mamka se sem tam zeptá, co mám do klavíru hrát, ale nechte to už. Na známky se vždycky zeptá, já řeknu, že mám jedničku a on „jo dobrý“, jedna minus: „no tak musíš víc.“ (smích)*

A co říkali tenkrát na tu dvojku?

*No mamka byla naštvaná, říkala, že budu cvičit teda o dost víc a že si to vždycky poslechne, než půjdu do klavíru a fakt mě pak poslouchala (smích)*

19) Hraješ návštěvám?

*Rodině, když přijedou, tak občas zahraju nějaký skladby a oni říkaj, že jsem dobrá (smích) ... oni vždy řeknou, jestli jim nechci něco zahrát, tak já řeknu „jo jasně“ nadšená (smích), „kterou skladbu mám zahrát?“ a oni jakože všechny (smích), když jim hraju tak jim někdy i zpívám*

20) Pobízí tě rodiče ke cvičení?

*Jo, tak teďka, jak na to nemám moc času, tak teď se ptá, jestli jsem cvičila a říká, ať cvičím, i když se snažím co nejvíc.*

21) Chodíš do nějakých jiných kroužků v ZUŠ?

*V ZUŠ ne, chodila jsem do dramatického kroužku, letos už teda nechodím, chodím ve sboru a 5 nebo 6 let jsem tancovala*

22) Kde ty kroužky byly?

*Tancování bylo pod nějakou soukromou paní tady, kde bydlím a jinak sbor a dramaťák je pod školou*

23) Jak tě to bavilo, co tě bavilo nejvíc?

*Asi zpívání mě baví nejvíc, fakt mě baví strašně moc, jako zpívám od malička, jako fakt to miluju a pak určitě klavír že jo, to je taky jeden z největších a pak ten dramaťák a tancování.*

24) Když jsi chodila do těch kroužků, liší se v něčem oproti ZUŠce?

*V té ZUŠce se ti vlastně věnuje jeden učitel – jakože jen tobě, ale třeba v tom sboru nebo dramaťáku, je to víc společenský, nemáš tam tolik pozornosti toho učitele*

Je to výhoda mít učitele jen pro sebe?

*Je to asi jedno, protože v tom klavíru je to asi nutnost, aby se ti věnoval jen jeden učitel, ale u toho sboru a dramaťáku je to více kolektivní*

Která konkrétní hodina tě baví víc? V tom kolektivním vyučování nebo v individuálním?

*Tak já mám radši jako být v kolektivu, takže asi ta kolektivní.... to je ale něco jiného, nedá se to srovnávat*

25) Přijde ti, že je ZUŠ více podobná škole oproti těm jiným aktivitám, jako je třeba sbor?

*Mmmm to asi ne.*

Přece jenom dostáváš úkoly, dostáváš známky, na konci roku jsou postupové zkoušky a vysvědčení...



*no na druhou stranu vlastně v tomhle asi jo no, musím se tam připravovat, protože jsem známkována, ale nějak samotnou by mě to ani nenapadlo, spíš mám pocit, že chodím do běžného kroužku*

26) Myslíš si, že by se na ZUŠ mělo něco změnit?

*Asi ne, přístup mého učitele je úžasnej*

Opravdu tě baví hrát všechno? Stupnice, baroko apod.? (smích)

*Tak stupnice moc nemusím, nebo spíš je to tak na rozehrání, ale ty skladby mám nejradši svoje, který si hraju jen sama doma pro sebe, jako je například Titanic. A jinak co mi zadává paní učitelka třeba nějaký sonáty a tak ... baví mě tak všechno. Spíš mě ale baví rychlejší skladby než ty pomalejší – ty moc nemusím, a tak no (smích)*

27) Chtěla bys studovat i jiné nástroj v ZUŠ?

*Chtěla jsem studovat kytaru, ale řekla jsem si, že tento rok dočodím ještě klavír právě, protože dva nástroje jsem zase nechtěla a možná budu právě chodit příští rok do kytary do ZUŠ*

A současně i na klavír?

*No ten klavír právě nevím, jestli jak to budu stíhat se střední školou*

28) V ZUŠ se toho spoustu dozvíš, využiješ tyto poznatky i jinde?

*Asi ne, teda pokud bych nešla na konzervatoř, což nejdu, tak si myslím, že ne. A ve škole v hudebce bereme spíše skladatele a teorii o nich a to jsme v ZUŠce moc nebrali.*

Takže byla ta nauka zbytečná? (smích)

*Ne to zase ne (smích), jako zase jsem se naučila druhy stupnic, křížky, béčka a takový. Zbytečný to asi nebylo, teď to můžu využít, když si hraju sama na kytaru*

29) Chceš klavír studovat i nadále nebo ho máš v plánu co nejdříve opustit?

*Mmm, je to takový že nevím, právě přemýšlím, že právě..... no já jdu na pedák na střední, takže tam budu hrát. No nevím*

30) Chtěla bys být profesionálním hráčem na klavír? Jako korepetitor nebo třeba učitel?

*To asi úplně ne, nechtěla, na to bych asi neměla úplně nervy (smích)*

31) Až budeš mít děti, budou chodit do ZUŠ?

*Jo, chtěla bych, aby chodili.*

Na jaký nástroj?

*No asi je dám taky na klavír. Jako pokud za něčím půjdou, tak je dám na ten nástroj, ale když za ničím nepůjdou, tak začnou klavírem*

Budou chodit i do nějakých jiných kroužků?

*No podle toho, co budou chtít. Asi bych chtěla, aby měli i nějaký sportovní kroužek, kór v dnešní době, kdy děcka vůbec nechodí sportovat. Takže sportovní asi jo, ZUŠka asi taky a potom, jestli třeba budou chtít třeba dramaťák, sbor ... to nechám na nich*

32) Co děláš nejradši ve volném čase?

*Sleduju filmy, seriály, trávím čas s kamarády, poslouchám písničky*

33) Kdybys měla seřadit svoje oblíbené činnosti ve volném čase, na které místo bys zařadila klavír?

*Tak asi kamarádi na prvním, potom sbor se zpěvem, pak bych dala asi klavír a filmy a potom asi písničky.*

34) Co by mel učitel klavíru dělat pro to, aby to žáky druhého stupně ZŠ bavilo?

*No jde o to, jestli děti chodí od první třídy. Mě třeba od první třídy motivuje to, jak paní učitelka používá jako ty drápky, kočička, kocourek a*

*takhle. Takže mě to od první třídy fakt jako baví. Nevim úplně jestli, kdyby tam začal chodit nějaký šesták, tak jestli by ho to taky tak začalo bavit, jako se to drží mě od té první třídy (smích) tak to úplně nevím.*

*Tak asi určitě by měl s dětma konzultovat výběr skladeb – co chtějí hrát, styl skladeb a tak.*

*Asi by se měl učitel snažit, aby to toho žáka zaujmulo a zpříjemnilo mu tu hodinu třeba nějakýma příkladama, jako to dělá třeba moje paní učitelka*

## Příloha 6

- 1) Jak dlouho chodíš v ZUŠ na klavír?  
*Ježkovy zraky (smích) 6 let*
- 2) Před tím ses někde učila hrát?  
*No na klavír ne, ale hrála jsem před tím tři roky na flétnu... zbytečný tři roky (smích), klavír je lepší*
- 3) Proč jsi na klavír začala chodit?  
*Asi protože si rodiče asi říkali, že tři roky na flétnu mám a dál by to bylo asi zbytečný tak jdeme na ten klavír, takže rodiče. Ale já jsem chtěla jít s bráchou na kytaru, ale rodiče řekli klavír*  
Jsi z toho smutná?  
*Ne, ale jakože jo. Jako chápeš, klavír si jen tak nikam vzít nemůžeš*
- 4) Na flétnu tě taky přihlásili vaši?  
*No já když jsem byla maličká a chodila jsem do školky, tak jsem viděla ségru, jak hraje na housle, a chtěla jsem hrát na housle no a dali mě na klavír a pak na flétnu, no housle to nikdy nebudou*
- 5) Takže nástroj, na kterej bys chtěla umět hrát je kterej?  
*Asi ty housle a taky jsem chtěla hrát na saxofon, když jsem byla mala*
- 6) Chodíš v ZUŠce ještě na něco?  
*Jo, chodím na zpěv*  
Co je lepší?  
*Mmm ... já nevím, obojí je dobrý, ono to tak patří k sobě. Zase když si jenom zpíváš, je to takový nemastný neslaný a přece jenom když si k tomu hraješ na ten klavír je to lepší*  
Který hodiny tě baví víc?  
*Mmmm ... když to bylo minulej rok, tak mě víc bavily hodiny klavíru. Teď nevím*  
Proč tě víc bavili hodiny klavíru?  
*No tak asi to bylo .... Asi tou učitelkou, ona je taková jako taková otevřená a takovej ten příjemnej učitel, s kterým tě to prostě baví a ne že by řekl prostě todle, todle todle, ale spíš prostě vidíš v něm vzor a chceš být jako on, proto jsem začala víc hrát na klavír, začala jsem víc cvičit aji tím, že čím víc jsem cvičila, tím víc mi to šlo a tím víc mě to bavilo a potom jsem měla i radost, když paní učitelka měla prostě radost ze mě*  
Probíráte v hodinách jen to, co se týká hraní?  
*Já přijdu, řeknu „dobrý den“, ona řekne „dobrý den respondente, jak se máš?“ „Jo dobrý, jak se máte vy?“ „Jo dobrý. Co chlapci?“ (smích) ... dost často se ptá na chlapce, i když teď už se dlouho neptala (smích)*
- 7) Chodíš i do jiných kroužků?  
*Mmm ne*  
Scholu nebereš jako kroužek?  
*Schola to není kroužek, to je životní styl a sbor je taky životní styl, to je to stejný, tam zpívám no. Jako nechci nic říkat, ale ten klavír prostě tak neumím no. Jako ten zpěv mi jde trošku líp (smích)*
- 8) Co tě motivuje chodit do klavíru dnes?  
*No tak začala jsem tam chodit, protože to řekli rodiče, že jo, a protože jsem počítala i s tím, že dokončím ten první cyklus. Bratr se ale vzepřel a prostě řekl, že už dál hrát nebude, on totiž začal chodit za hodiny a mámě to bylo blbý pořád ho omlouvat, takže jí nezbylo nic jinýho, než mu prostě*

*vyhovět a klavíru ho zbavit. Ale jelikož já jsem věřila, že to nějak přežiju, že budu mít jednou nějaký papír, nebo prostě budu mít někde napsaný „hrála sedm let na klavír“ tak ať to aspoň stojí za to*

9) Hraješ i čtyřručně?

*Dřív jsem hrávala s paní učitelkou, teď už ani ne. Měla jsem teď přijímačky, takže ty hodiny jsou takový rozhozený a je to takový všelijaký, hrozně jsem se zhoršila, protože jsem necvičila a tak no. A ty čtyřručky mě bavily když byly jednoduchý, jsem líná (smích)*

Bavilo tě víc hrát čtyřručku nebo sólo?

*Tak podle toho, jestli se mi ta čtyřručka líbila. Třeba když jsem hrála sonatinu F dur od Beethovena, to bylo sólovy, tak to mě hodně bavilo. Ale na zpestření je ta čtyřručka dobrá*

10) Využiješ poznatky ze ZUŠky i někde jinde než jen v ZUŠce?

*No ano, půjdu na konzervatoř, tak předpokládám, že tam (smích). No a když s tebou učitel v klavíru mluví a já nevím o čem, což se mi stává docela často, aji prostě někde když se mluví o hudbě a ty nevíš o čem je řeč, tak je to blbý. Ale když to víš, tak máš prostě rozšířený obzory a nevypadáš úplně jak debil. Třeba nevíš, kdo vyhrál medajli – nezajímá tě biatlon, to jde úplně mimo tebe, ale víš třeba tohle a to zase neví ti ostatní*

Jakože chceš mít nějakou oblast, ve které se budeš více orientovat?

*Jako já bych se chtěla orientovat úplně ve všem, ale zaměřím se spíš na hudbu, ale ještě se v ní neorientuju, ale chtěla bych (smích)*

Jinde ty poznatky teda nevyužiješ? Třeba ve škole v hudebce?

*Ve škole v hudebce... hudebka ve škole? Jako chudák paní učitelka, tam se s těma děckama prostě nic dělat nedá. To učitelka něco řekne a děcka hned „jako proč to děláme, dyť to je zbytečný“ že jo, prostě zbytečný věci, jen já jsem vždy na straně učitelů a říkám si „achá, chudáci, co na to maj jako říct, hold jsem asi vyvinutější než moji spolužáci a chápu to líp než oni (smích). No ale taky kdyby víc lidí hrálo na nástroje a vědělo něco o hudbě, tak by to bylo lepší, měla by sis s kým o čem povídat, vlastně by to nebyla vlastně jen nějaká přiblblá konverzace o tom „ahoj, jak se máš, co děláš, cos dělal včera“ ... to co prostě nikoho nezajímá. Když ale řekneš „normálně, já teď hraju v klavíru takovou úžasnou skladbu, chci ti ji zahrát, můžu ti ji zahrát?“ „jasně, pojd', jdeme si zahrát na klavír“ ... bylo by to fajn.*

11) Jaká je tvoje učitelka klavíru?

*Je skvělá, hodná, milá, je s ní sranda, můžeš si s ní popovídat, o čem chceš, poradí ti, je věřící a já taky, takže třeba když mám z něčeho strach tak mi řekne, ať se pomodlím. Mám ji ráda, je otevřená, přátelská*

Dává ti tvoje učitelka na výběr ze skladeb?

*Jasně, moje učitelka je hodná, takže samozřejmě přijde, třeba má na výběr tři, zahraje mi to, já si vyberu. Podle mě je ale lepší nechat výběr na učiteli, on ví, co zvládnu ... jako nenosím si do ZUŠky žádný skladby který bych chtěla hrát, ale vyberu si mezi tím, co nabídne učitel*

12) Hraješ si doma i jen tak něco jiného než jen povinnosti do ZUŠky?

*Jasně, minulej rok, když mě ten klavír nejvíc bavil, já jsem i skládala. Dokonce jsem si to jednou zahrála i na tom koncerte, ale už si to nepamatuju.*

Teď už si sama nehraješ?

*Ted už moc ne no, ale když třeba prostě mám chuť, tak si něco hraju*  
Kdy máš chuť?

*Prostě motivace, takový to „ježkovy zraky, já něco potřebuju... mě to nebaví, chci hrát něco jiného“ a jdu hrát něco jiného. Prostě takový to.*

13) Jak často cvičíš?

*Jak často cvičím ... no chtěla jsem hrát dneska a včera, včera jsem to nestihla a dneska to taky nestihnu (smích) takže jsem hrála naposledy před týdnem v hodině. Já to mám po každý jinak. Někdy hraju jednou týdně, někdy čtyři dny v týdnu, někdy se fakt stane že každé den, ale to už se hodně dlouho nestalo. To je zase tak no ... ted' byly ty přijímačky no, takže tento rok obecně miň no, ale pokud vezmu ten minulej rok – rok klavíru – tak dalo by se říct, že průměr tak tři dny v týdnu.*

14) Co tě motivovalo ke cvičení?

*Mmm to jsem si říkala něco jako.... „mmm mě to učení nebaví, chci dělat něco jiného... mmm jdu si třeba zahrát na klavír“ a to jsem hrála tu sonatinu, to jsem si řekla: „tu aspoň trošku umím, tak si to trošku zdokonalím... no ted' nic neumím tak nic moc, musím se něco naučit... ted' hraju Bacha no. Nejhorší je vždycky první cvičení skladby, to mě nebaví, až se to naučím, tak mě to teprve bavit začíná. Když prostě nechci cvičit, tak necvičím. Ale já jsem ráda, když mě někdo chválí, nebo když mám sama osobní pocit, že něco umím zahrát, tak je to dobrej pocit.*

15) Jaký máš pocit ze známkování?

*Mmm jako jo čtu si žákovskou, jako fakt ... ne, fakt ted' si ju čtu, ale na známky se nikdy neřívám, to je prostě takový... nesmíš se dívat na ty známky, pak bys tam viděla samý ty jedničky, že by sis řekla, že jsem fakt dobra a nemusím cvičit (smích)*

Dostáváš jen jedničky?

*Já dostávám jenom jedničky, ale občas tam byla i dvojka*

Štvalo tě dostat dvojku?

*Ne, proč? Ne to je prostě jako ... samozřejmě řekneš si hm, asi bych měla cvičit, ale to je prostě podle nálady*

16) Hraješ veřejně?

*Jo, ale já jsem začala hrát na koncertech až tak ve 4. nebo 5. ročníku. Což je asi dost pozdě, když jsem začala od sedmi let hrát na nějaký nástroj a vystupovat na veřejnosti až tak v 11 letech.... Je to docela pozdě*

Jakej máš pocit, když vystupuješ?

*Já si vždycky říkám, „jak prostě můžu být nervózní, vždyť jen přijdeš, odehraješ a odejdeš, nekoukej se na ruce, když se budeš koukat na ruce, ztratíš se v notách ..... já jsem prostě taková, že když už tam jdu kolem těch lidí sednout si za ten klavír, tak už jsem úplně v pohodě, sednu za klavír, duševně jsem úplně v pohodě, ale takhle se mi klepou ruce, že by někam lítaly nebo co, ale vnitřně jsem v pohodě. Tělo to dělá samo, můj rozum je přesvědčen, že to nic není, ale moje tělo to, no tak většinou to stejně zmastím někde (smích)*

Co teda děláš proti trémě?

*No tak podle toho, co hraju, tak když to umím, tak si říkám, že to umím, proč se mi ty ruce jako třesou, dyť to umím, proč se to děje, když prostě vím, že to umím a prostě ruce se mi klepou a uměla jsem to vždycky*

17) Těšíš se na koncerty?

*No teď když jsem měla mít koncerty, tak mi to bylo strašně líto, já jsem nestihla jarní koncert v ZUŠce na klavír. Takže vlastně mně bylo líto, že jsem tam nebyla. Paní učitelka to udělala ve stejný den, kdy byl koncert na zpívání, takže jsem musela jít na zpěv, ale tam jsem z toho měla dobřej pocit. Pak mě nějaká paní chválila, že jsem dobrá. Tak jsem si říkala, že kdyby mě takto někdo chválil i z klavíru, tak si řeknu „dobře já“ no ale to se asi nikdy nestane (smích)*

18) Bylas někdy na nějaké soutěži klavírní nebo pěvecké?

*Ne*

A chtěla bys?

*Ne proč?*

19) Myslíš si, že jsi v klavíru dobrá?

*Ne*

20) Myslíš, že jsi ve zpěvu dobrá?

*Ne (smích) ... jo, jak kdy, to je prostě ... ten zpěv je takovej jako hodně, že je to úplně něco jináčího, jak ten klavír, ale jako že prostě ten hlas, to je vlastně o tobě, to když něco zkazíš, tak máš na sobě větší pocit viny, protože jsi to pokazila ty, protože to jde z tvých hlasivek. Ale když hraješ na ten klavír a něco tam spleteš, tak z toho nemáš takový výčitky*

21) Co tě baví víc - cvičit zpěv nebo klavír?

*Já jsem nikdy moc ten zpěv doma necvičila, já chodím do té scholy a sboru a jinak pak zpívám v té hodině. Možná kdybych do zpěvu cvičila, tak bych byla lepší no (smích) já se hrozně stydím zpívat doma. Před sourozencama mi to problém nedělá, ale před rodičama jo*

22) Zkus srovnat cvičení na hodinu zpěvu a na klavír

*No jakoby do klavíru musíš dát víc času. Do zpěvu tak moc cvičit nemusíš*

23) Co říkají tvoji spolužáci na to, že chodíš do klavíru?

*Jeli jsme do vily Tugendhat a já si chtěla strašně zahrát na ten klavír, co tam mají ... no jo a moje spolužačka taky hraje na klavír. Ona v tý době neuměla nic zahrát, ona je na ten klavír strašnej lajdák, ještě o hodně o hodně moc větší lajdák než já, není vůbec zodpovědná, přijde do klavíru a nemá ani žakovskou ani noty, takže vůbec nic neuměla, takže jsem si tam zahrála sama a to jsem tu sonatinu ještě úplně moc neuměla, takže jsem tam dělala jednu chybu za druhou před těma spolužákama. Myslím, že většina z nich si to ani nepamatuje nebo že ani neví, že chodím do klavíru, je jim to nějak jedno, ale mně jsou jedno zase oni, já je nepotřebuju.*

Řekli ti něco po tom hraní?

*Nic mi neříkali, jen Evička mi řekla „ježkovy voči, proč jsi hrála tak dlouho? (smích)*

24) Hraješ návštěvám?

*K nám návštěvy nechodí (smích) takže nehraju*

25) Čtou si tvoji rodiče žakovskou knížku, ptají se na tvoje známky?

*Ne proč?*

26) Vybízí tě ke cvičení?

*No jakože někdy řeknou „dlouho jsem tě neslyšela hrát, cvičíš? Jdi cvičit“ no je to taková jakoby upomínka ... takový to, že jako upozornění na facebooku – událost... není to vyloženě to, že by mě nutili, ale prostě tak.... Ale oni věří v to, že jsem rozumná .... Já jim často i vykládám to, jak k nám často chodí pan učitel do hodiny zpěvu a vždycky tam spolu*

*s mou učitelkou kecají a já si říkám „my máme hodinu ... tátovy peníze - to si to nemůžete vyřídit někdy jindy?!“ (smích)*

27) Chceš klavír studovat i nadále nebo ho co nejdříve opustit?

*Já myslím, že kdybych klavír z ničeho nic teď opustila, tak se nic nestane... i když možná bych si pak řekla, že je škoda, že už nehraju, a že prostě to je jako s tou školou, když začneš... to je jako kdybych teď chtěla začít hrát na housle, tak už se na ně nenaučím, protože jsem na ně stará, že kdybych se začala učit od takhle malinké „jméno respondenta“, tak by mi to šlo líp než teď. Ale teď jdu na tu konzervatoř na zpěv a tam budu mít klavír povinně, takže budu hrát dál, ale už ne v ZUŠ.*

28) Chtěla bys být profesionální hráč nebo učitel klavíru?

*Já jsem se dívala onehda na Show Jana Krause a tam byla taková malinká holčička, co hrála na klavír a já úplně brečela. Učitelem zpěvu ani klavíru bych asi být nechtěla, myslím si, že bych nebyla dobrá učitelka. Klidně bych byla profesionální hráč na klavír, ale kdybych nemusela nic dělat a šlo to samo (smích)*

29) Na jakou střední školu se chystáš?

*Na konzervatoř na zpěv*

30) Až budeš mít děti, budou chodit do ZUŠky?

*Budou muset*

Na co budou chodit?

*No jako na flétnu ne, flétnu ne. Takže na výběr budou mít housle – klidně, pro mě za mě ... pak určitě ten klavír – to musí a potom něco na ozvláštění, kdyby někdo třeba chtěl hrát na nějaký dechy – klarinet nebo hoboje nebo saxofon.*

Takže budou chodit do klavíru?

*Budou chodit povinně do klavíru, nevím jak na to bude reagovat můj manžel, možná se s ním i rozvedu, jestli nebude chtít, aby moje děti byly zhudebněny. Ale jak to udělal náš táta, že prostě jenom hudba a do žádných jiných kroužků mě pustit nechtěl, ani nikam mezi další děcka, takže zase si budu vytvářet to riziko toho, že prostě když kluk bude chodit do fotbalu a k tomu bude mít ještě třeba klavír, tak že ho ten klavír nebude tak bavit a že prostě že se mu nebude věnovat a bude mi doma skuhrat a takovýhle, co už no.*

Takže ho pustíš i do toho sportovního?

*No rozhodně ho pustím i do toho sportovního, aby nebyl takovej špek jak já (smích), když bude chtít někam chodit, tak bude chodit, ale hudbu bude mít povinně a když se začne zakulacovat, tak bude mít povinně i sport (smích)*

31) Co ráda děláš ve volném čase a na kolikátém místě je klavír?

*Takže dejme tomu, že přijdu ze školy a další den nepíšeme žádný test, všechno v pohodě. Takže volnej čas, to je prostě o té náladě, jak se mi chce. Ale kdybysem fakt uměla třeba tři skladby dobře, tak fakt každý den hraju a každý den si zahraju aspoň jednu. Takže klavír zas tak dole, jak by třeba někdo očekával, nebude, ale na prvním místě taky ne. Jako je mi to líto, ale ... (smích) Já ráda nedělám nic (smích)*

Co děláš, když nic neděláš?

*Jsem na počítači na youtube, sleduju ráda videa – různé youtubery, ale od té doby co mám kluka, tak jsem ty videa trochu omezila, takže vlastně teď víc facebookuju. Nejrádši poslouchám písničky.*

32) Přejde ti ZUŠka podobná škole?

*Ne, ZUŠka je úplně jiná jak škola, proč by měla být podobná škole? To by mělo být stejné?*

No protože základní umělecká škola – je škola, v zákoně není právě vedena jako volnočasová instituce nabízející kroužky ale jako typ školy, který vzdělává v uměleckém směru.

*No není to škola, prostě ... do školy... no jak kdo, ale já jdu do školy prostě s tím, že se musím vzdělávat a že nechci být blbá jak tágo, ale prostě ta základka i když tě to štve a musíš tam dělat nějaký věci... kdybych byla mladší tak řeknu, že škola je úplně na nic a že ZUŠka.... Tam vlastně chodíš dobrovolně, takže i tak je to zaplacený, je to takový prostě.... Vlastně když dostaneš třeba špatnou známku na ZUŠ tak se vlastně nic nestane, tam vlastně kromě jedniček a dvojek nic nedostaneš.*

Myslíš, že je dobře, že v ZUŠce máš taky povinné různé věci – musíš hrát stupnice, v určitých ročnících musíš zahrát různé styly a různě obtížné skladby, myslíš, že je to takhle dobře, nebo by se tam mělo učit jen to, co žáka baví?

*Mně to je jedno, ať si dělají co chtějí... někdo to vymyslel, asi je to správně.... To co se učí ve škole, tak každý si říká k čemu mi je to a to ...*

Co by se na ZUŠce mělo změnit?

*Na ZUŠce by se měly změnit ty děcka, který tam chodí. Děcka by měly víc cvičit, protože když tam učitel přijde nějaký ukřoupaný děčko, který tam chodí z donucení, očividně ho to tam nebaví a rodiče ho tam prostě nutí a ten učitel se na něj musí dívat ... tak jako chudák učitel. Tu ZUŠku dělá hroznou prostě ty děcka, který to nebaví. Děcka, který to fakt nebaví, by si o tom s rodičema měly popovídat a najít nějaký východisko, rodiče by to hlavně děckám měli dobře vysvětlit – proč se musí učit stupnice a období, který se jim třeba úplně nelíbí. Základem je, aby děčko cvičilo, je správně ho zmanipulovat a zpracovat jak balon*

I ve věku 2. stupně ZŠ? – má se manipulovat s pubertákama?

*Já jsem třeba pořád zpracovávána*

Nevadí ti to?

*Já jsem aji ráda, aspoň nemusím myslet (smích) ono je to moc bolestivý*

33) Co si myslíš, že by měl učitel dělat pro to, aby děcka druhého stupně ZŠ ten klavír bavil?

*Já když jsem zpátky dostala paní učitelku, tak ten první rok co jsem ji měla, tak klasicky hodná učitelka, ale tak ona se snaží s dětma povídat a motivovat je i k dobrému chování... možná povídat si s těma dětma, jako ne aby prokecali celou hodinu, to jsou tátovy peníze (smích) To je prostě těžký, když někdo nechce hrát, tak to nejde a když se chce, tak jde všechno. Takže když ty děcka chtějí, tak to nikdy nepude. Jakože moji spolužáci jsou nastaveni třeba tak, že „todle mi nejde, todle mě nebaví, to dělat nebudu“. Ale tak rozhodně učitel nesmí být diktátor, když ten učitel je nepřijemnej na tebe, proč bys ty měla být příjemná na něho ... a vem si, že ty přijdeš do klavíru ve svém drahocenným volným čase a ten učitel ti pořád jen za něco nadává a je nepřijemnej ... takže učitel musí být hodnej, jako fakt musí být fajn.*



## Příloha 7

### ZUŠ jako škola nebo volnočasová instituce?

Dobrý den, jmenuji se Lenka Hábová a studuji magisterský navazující obor Řízení volnočasových aktivit a současně jsem v maturitním ročníku konzervatoře, kde studuji hru na klavír. Abych propojila tyto dva obory, zvolila jsem si jako téma své diplomové práce motivaci pubescentů k navštěvování výuky hry na klavír na základních uměleckých školách.

Základní umělecká škola je v České republice podle školského zákona 561/2004, Sb. vedena jako typ školy a řídí se vyhláškou 71/2005, Sb. o základním uměleckém vzdělávání. Nejedná se tedy o volnočasovou instituci nabízející zájmové kroužky, ale o samostatnou školu, jejímž cílem je vzdělávat v uměleckém směru.

Budu vám velmi vděčna, pokud se vy - učitelé hudebního oboru ZUŠ (bez ohledu na to, jaký nástroj učíte) - v tomto anonymním dotazníku, podělíte o svůj osobní pohled na ZUŠ jako školu či instituci nabízející volnočasové kroužky, ale i o váš pohled na motivaci žáků ve věku druhého stupně základní školy.

Předem děkuji za vyplnění dotazníku a pravdivost vašich odpovědí a přeji, ať se vám ve vaší učitelské praxi daří.

- 1. Jak bylo popsáno v úvodu, ZUŠ je v České republice vedena jako typ školy, jejímž cílem je vzdělávat své žáky v uměleckém směru, a dosahovat tak u nich určitého stupně vzdělání. Myslíte si, že jsou si vaši žáci vědomi této skutečnosti nebo ZUŠ berou jako jeden z běžných kroužků, kde jde spíše o "potěšení" než o vzdělávání v pravém slova smyslu a s ním spojené povinnosti?**

(vyberte jednu odpověď)

- Všichni žáci jsou si vědomi toho, že jde o školu a musí plnit určité požadavky.
- Většina žáků si je vědoma, že jde o školu a musí plnit určité požadavky.
- Je to tak půl na půl.
- Většina žáků bere výuku jako zájmový kroužek, kde se chtějí věnovat jen tomu, co je baví, a neuvědomují si, že "chodí do školy", kde mají i povinnosti.
- Nikdo z žáků nebere výuku jako vzdělávání v pravém slova smyslu, ale domnívají se, že se budou věnovat jen tomu, co je baví, a neuvědomují si, že "chodí do školy", kde mají i povinnosti.
- Jiná... (prosím napište svůj názor)

- 2. Jak je to (dle vašeho pohledu) s rodiči žáků?**

(vyberte jednu odpověď)

- Všichni rodiče jsou si vědomi toho, že jde o školu, a jejich děti tedy musí plnit určité povinnosti.

- b. Většina rodičů si je vědoma toho, že jde o školu, a jejich děti tedy musí plnit určité povinnosti.
- c. Je to tak půl na půl.
- d. Většina rodičů se domnívá, že jde jen o kroužek, kde se jejich dítě bude věnovat tomu, co jej baví, a neuvědomují si, že se jedná o školu, kde mají děti i nějaké povinnosti.
- e. Všichni rodiče se domnívají, že jde jen o kroužek, kde se jejich dítě bude věnovat tomu, co jej baví, a neuvědomují si, že se jedná o školu, kde mají děti i nějaké povinnosti.
- f. Jiná... (prosím napište svůj názor)

### **3. Jaká by měla být ZUŠ podle Vás?**

(vyberte jednu odpověď)

- a. Základní umělecká škola je školou, všichni žáci by tedy měli plnit všechny požadavky dle stanoveného školního vzdělávacího programu (ŠVP) základní umělecké školy a dle toho by měli být také klasifikováni při postupových zkouškách na konci školního roku. Žáci, kteří toho nejsou schopni, by měli přestat navštěvovat ZUŠ a svůj zájem rozvíjet např. v soukromých hodinách či v jiných institucích, kde požadavky nejsou natolik specifické.
- b. I když je základní umělecká škola vedena jako škola, měl by být větší prostor pro individuální přístup. Někteří žáci nejsou schopni v daném ročníku plnit všechny požadavky ŠVP, přesto se však hře na nástroj chtějí věnovat. Požadavky k postupovým zkouškám by měly být orientační, i když je dítě nesplní, nemělo by být hodnoceno horší známkou jak 1-2, aby neztrácelo motivaci. Základní umělecká škola by měla hlavně rozvíjet to, co žáka baví, a být neústupná jen v případě potencionálních profesionálů.
- c. Základní umělecká škola by měla být vedena jako volnočasové zařízení, měly by se zrušit postupové zkoušky, které žáky zbytečně stresují, a výuka by se měla věnovat pouze tomu, o co mají žáci zájem.
- d. Základní umělecká škola by měla zůstat školou v pravém slova smyslu, jako je popsáno v první odpovědi, ale trh by měl být doplněn o volnočasové zařízení podobné ZUŠ, kde by děti nebyly hodnoceny klasickým školním známkováním a postupovou zkouškou na konci roku, děti by se mohly věnovat jen tomu, co je baví a výuka by probíhala individuálně, kdy jeden učitel v danou hodinu učí pouze jednoho žáka - tak jako je tomu na ZUŠ.
- e. Jiná... (prosím napište svůj názor)

### **4. Kolik let pracujete na ZUŠ jako učitel hudebního oboru?**

(Napište odpověď)

### **5. Jaký hudební předmět na ZUŠ vyučujete?**

(Napište odpověď)

**6. Pokud jste učitelem hry na klavír, co si myslíte, že žáky nejvíce motivuje k navštěvování výuky na tento nástroj? (žáky ve věku asi 11 - 15 roků),**  
(Změňte pořadí položek dle svých preferencí (1. - nejdůležitější, poslední - nejméně důležitá)

- a. Výběr skladeb, které se jim líbí - možnost volby
- b. Známkování
- c. Veřejné vystupování - koncerty, soutěže
- d. Kamarádi
- e. Pochvala - touha v něčem vyniknout, vědomí, že jsou v něčem dobří
- f. Rodiče nebo jiní příbuzní
- g. Čtyřruční hra
- h. Pozitivní vztah k učiteli

**7. Ještě jednou děkuji za vyplnění dotazníku a přeji Vám mnoho úspěchů v učitelské praxi. Pokud máte nějaké připomínky nebo náměty k doplnění, budu ráda, když se o ně podělíte.**

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bc. Lenka Hábová
<b>Katedra:</b>	Ústav pedagogiky a sociálních studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Pavla Vyhnálková, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2019

<b>Název práce:</b>	Motivace k navštěvování výuky hry na hudební nástroj ve volném čase
<b>Název v angličtině:</b>	Motivation for attending musical instrument lessons in free time
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce je zaměřena na motivaci pubescentů k navštěvování výuky hry na klavír v základní umělecké škole. Teoretická část seznamuje s pojmy jako je volný čas, motivace a hudba. Charakterizuje osobnost pedagoga, vývojové období puberty a popisuje činnost základní umělecké školy. Cílem kvalitativní výzkumné části práce je zkoumat motivaci pubescentů k navštěvování výuky hry na klavír v základní umělecké škole. K realizaci výzkumu byla zvolena metoda rozhovoru.
<b>Klíčová slova:</b>	Motivace, pubescence, základní umělecká škola, klavír
<b>Anotace v angličtině:</b>	The master's thesis is focused on motivation of pubescents to attend piano lessons in elementary art school. The theoretical part introduces concepts such as leisure, motivation and music. It characterizes the personality of the teacher, the developmental period of puberty and describes the activity of the elementary art school. The aim of the qualitative research part is to investigate the

	motivation of pubescents to attend piano lessons in elementary art school. The interview method was chosen for the realization of the research.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Motivation, pubescence, elementary art school, piano
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha 1: Kvalifikace učitelů ZUŠ Příloha 2: Přepis rozhovoru s žákem 1 Příloha 3: Přepis rozhovoru s žákem 2 Příloha 4: Přepis rozhovoru s žákem 3 Příloha 5: Přepis rozhovoru s žákem 4 Příloha 6: Přepis rozhovoru s žákem 5 Příloha 7: Dotazník
<b>Rozsah práce:</b>	82 stran
<b>Jazyk práce:</b>	český