

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2023

Bc. Simona Bubeníková

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra hudební výchovy

**Specifika výuky hudební výchovy v rámci mimoškolního
vzdělávání**

Diplomová práce

Vypracovala: Bc. Simona Bubeníková

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Jiří Luska, CSc.

Olomouc 2023

Prohlášení

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

V Olomouci dne

Bc. Simona Bubeníková

Poděkování

Děkuji mému vedoucímu diplomové práce panu prof. PaedDr. Jiřímu Luskovi za odborné vedení a připomínky, které mi během zpracování práce poskytoval. Děkuji také mojí sestře Ing. Veronice Bubeníkové za cenné rady při analýze výzkumu. V poslední řadě děkuji všem učitelům a žákům, kteří svým časem přispěli samotnému výzkumu.

Jméno a příjmení:	Bc. Simona Bubeníková
Katedra:	Katedra hudební výchovy
Vedoucí práce:	prof. PaedDr. Jiří Luska, CSc.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Specifika výuky hudební výchovy v rámci mimoškolního vzdělávání
Název v angličtině:	The specifics of the tuition of music in extracurricular education.
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá specifiky výuky hudební výchovy v rámci mimoškolního a jejími faktory, které ji tvoří a ovlivňují. Práce je rozdělena na teoretickou a výzkumnou část. Teoretická část je zaměřena na teoretické poznatky o mimoškolním a zájmovém vzdělávání. Dále se věnuje hudební výchově ve smyslu hry na nástroj jakožto zájmové činnosti. Výzkumná část se spočívá ve vyhodnocení dotazníkového šetření a rozhovorů, jejímž cílem je reflektovat současný stav výuky hry na nástroj s důrazem na faktory ovlivňující efektivitu vzdělávacího procesu.
Klíčová slova:	Mimoškolní vzdělávání, hudební výchova, hra na nástroj, zájmová činnost, volnočasová činnost, estetickovýchovné činnosti.

Anotace v angličtině:	The thesis deals with the specifics of music education teaching in after-school and the factors that shape and influence it. The thesis is divided into theoretical and research parts. The theoretical part focuses on the theoretical knowledge about extracurricular and extracurricular education. It also focuses on music education in the sense of playing an instrument as a leisure activity. The research part consists in the evaluation of a questionnaire survey and interviews, the aim of which is to reflect on the current state of instrument playing education with an emphasis on the factors affecting the effectiveness of the educational process.
Klíčová slova v angličtině:	Extracurricular education, music education, instrument playing, hobby activities, leisure activities, aesthetic educational activities.
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1: Dotazník Příloha 2: Rozhovor
Rozsah práce:	136 stran
Jazyk práce:	Čeština

Obsah

Úvod.....	10
1. Pedagogika volného času.....	12
1.1 Volný čas a jeho edukační využívání.....	13
1.2 Zájmové činnosti a jejich klasifikace	16
1.3 Volnočasové instituce a zařízení	17
1.3.1 Podmínky a požadavky volnočasových zařízení	19
2. Mimoškolní výchova.....	21
2.1 Cíle a funkce mimoškolní výchovy	22
2.2 Požadavky na realizaci mimoškolní výchovy	24
2.3 Specifika mimoškolní výchovy	25
2.4 Výchova mimotřídní, mimoškolní a mimo vyučování	26
2.5 Výchova formální, informální a neformální.....	27
3. Edukační proces ve volném čase	29
3.1 Metody výchovně vzdělávacího procesu.....	29
3.1.1 Styly výchovy	31
3.2 Subjekty v edukačním procesu	34
3.3 Vztah edukačních činitelů	35
3.4 Kompetence učitele	38
3.5 Struktura hodiny v rámci zájmové činnosti	40

3.6	Motivace v edukačním procesu	42
3.6.1	Vnější a vnitřní motivace.....	43
3.6.1	Motivace pedagogem.....	45
3.7	Hodnocení.....	46
3.7.1	Zpětná vazba.....	47
4.	Hudební výchova	50
4.1	Pedagogika hudební výchovy	50
4.2	Hudební mimoškolní vzdělávání	52
4.3	Složky hudebně výchovného procesu.....	54
4.4	Edukační realita	57
4.4.1	ZUŠ.....	57
4.4.2	DDM.....	58
4.4.3	Soukromý sektor.....	58
4.5	Stav bádání	59
5.	Výzkumná část.....	62
5.1	Úvod	62
5.2	Cíle výzkumu.....	62
5.3	Výzkumné otázky	63
5.4	Stanovení hypotéz.....	63
5.1	Výzkumné metody.....	63

5.1.1	Dotazník.....	64
5.1.2	Strukturovaný rozhovor	66
5.2	Výzkumný soubor.....	68
5.3	Postup při sběru dat	69
5.4	Analýza a interpretace výzkumného materiálu	70
5.4.1	Dotazník.....	70
5.4.2	Rozhovor	88
5.4.3	Hypotézy.....	96
6.1	Zhodnocení výsledků výzkumu	103
6.2	Diskuse	104
6.2.1	Doporučení pro praxi.....	108
	Závěr.....	111
	Seznam použité literatury.....	113
	Seznam použitých zkratk.....	119
	Seznam obrázků	120
	Seznam grafů	121
	Seznam tabulek.....	123
	Seznam příloh	124
	Přílohy	125

Úvod

Historické hudební dědictví našeho národa je základním stavebním kamenem pro rozvoj hry na nástroj a její obluby v očích české populace. Tento obor představuje složku hudebně výchovného procesu a také populární zájmovou činnost, která edukuje a rozvíjí jedince ve vícero směrech. Současný přístup vzdělávání spolu s dostupností této výuky umožňuje zájemcům všech věkových skupin získat teoretické znalosti i praktické dovednosti tohoto oboru a vychovává jej jako přínos společnosti. Je významnou součástí volnočasového vzdělávání a obohacuje kvalitu volného času jedinců. Začlenění této činnosti do volnočasových aktivit naší společnosti probíhá především mimo rámec povinné školní docházky, proto se diplomová práce zabývá mimoškolním vzděláváním, a tedy i pedagogikou volného času.

Práce se zaměřuje na výuku hry na hudební nástroj v rámci mimoškolního vzdělávání. Cílem práce je reflektovat současný stav výuky hry na nástroj v rámci mimoškolního vzdělávání se zaměřením na faktory edukačního procesu. Dílčím cílem je zjistit postoje pedagogů i žáků k jednotlivým faktorům výuky a jakou důležitost z hlediska efektivity jim přiřkládají. Práce mapuje podobu výuky hry na nástroj z perspektivy hlavních edukačních činitelů, tedy učitele i žáka. Dále sleduje jejich preference z hlediska efektivity a kvality edukačního procesu.

Motivací pro výběr daného tématu práce je má víceletá pedagogická praxe s výukou hry na kytaru, v současnosti v rámci soukromé hudební školy, v minulosti i v rámci volnočasového institutu DDM. S touto zkušeností jsem získala perspektivu a vhled do pedagogiky volného času v hudební oblasti. Bylo pro mě klíčové vybrat si téma, které je středem mého zájmu, mohu tak využít získané poznatky v praxi.

Teoretická část se věnuje významu volného času v životě jedinců, vymezuje základní pojmy v oblasti pedagogiky volného času a mimoškolní výchovy. Zabývá se zájmovými aktivitami a nahlíží na ně z perspektivy dobrovolnosti. Vymezuje důležité aspekty výuky a hledá významná specifika její podoby. Další kapitola nachází faktory, které samotnou výuku tvoří a také sleduje jejich modifikaci, kterou lze ovlivnit efektivitu a kvalitu výuky ve všech ohledech. V neposlední řadě nahlíží řešerše odborné literatury na volný čas z hlediska hudební pedagogiky a konkrétně se věnuje teoretickému základu ve výuce hry na nástroj a jejím specifickým. Budou zmapovány také dosavadní výzkumy cílící na trávení volného času

z perspektivy hudebního zaměření. Teoretická část představuje stabilní základ pro následující výzkum.

V rámci výzkumné části se zaměříme na podobu výuky hry na nástroj z hlediska perspektivy hlavních edukačních činitelů, tedy učitele i žáka. Budeme sledovat jednotlivá specifika výuky a nahlížet na ně z hlediska jejich modifikace, a tedy možného zvýšení efektivity samotné výuky. Pro realizaci výzkumu využívám kombinaci kvantitativní a kvalitativní výzkumné metody, která představuje sběr dat prostřednictvím dotazníku určeného učitelům a rozhovorů se žáky.

Výsledky práce mohou být přínosem pro oblast výuky hry na nástroj a mohou sloužit učitelům jako inspirace, jak lze modifikovat vlastní výuku. Jelikož práce mapuje také perspektivu žáků, mohou učitelé nahlížet na výuku i z druhého pohledu a zjistit tak, jaká podoba výuky je nejvíce efektivní především z pohledu motivace žáka. Sběr dat je strukturován tak, aby výpovědi zkušených učitelů sloužily jako inspirativní podklad s hodnotným doporučením pro začínající pedagogy.

1. Pedagogika volného času

Pedagogika volného času je úzce spjata s pojmoslovím obecné pedagogiky. Pro správné teoretické ukotvení je potřeba zaobírat se pojmy jako jsou volný čas a jeho souvislosti s edukačním procesem. Nelze opomenout také mimoškolní výchovu a zájmovou činnost, jakožto důležité aspekty této terminologie. (Hájek, 2011)

Vymezení daných pojmů je klíčovým prvkem pro následující výzkumný proces. Předmětem bádání této diplomové práce je mimoškolní vzdělávání a edukační systém tohoto druhu výchovy, tedy nepovinné zájmové pedagogiky. Dalším důležitým faktorem teoretického východiska jsou volnočasové instituce, na kterých se mimoškolní výchova uskutečňuje. Zjistíme, jaké podmínky a požadavky jsou kladeny pro takové zařízení a vymezíme materiální možnosti těchto institucí.

Pedagogika volného času je disciplínou pedagogiky, jež se zaměřuje na smysluplné využívání volného času, tedy času, se kterým lze nakládat dle své vůle. Dále jsou jejím předmětem prostředky, které takové využívání času umožňují. Dané aktivity, kterými lze rozvíjet svou osobnost, kreativitu, budovat spontaneitu, prožívat odreagování, zábavu, uvolněnost, prožitek a radost z činnosti se týkají nejen dětí, také dospívajících a dospělých. (Průcha, 2013)

Z hlediska terminologie nelze zaměňovat pojmy pedagogika volného času a mimoškolní výchova, mají k sobě velmi blízko, ale nejedná se o synonyma. Mimoškolní výchova či výchova mimo vyučování představuje oblast výchovy, ovšem pedagogika volného času je vědní obor zabývající se teoretickými i praktickými aspekty volnočasové výchovy. (Pávková, 2002, s. 38)

Popularita a účast široké veřejnosti na činnostech volného času vzrůstá a celkově nabírá na významu od druhé poloviny 20. století. Zájmová činnost se stává oblíbenou a představuje nedílnou součást života lidí. Po významném vzestupu sociologických věd se do hledáčku vědců dostává volný čas i pedagogika, která jej využívá. Pedagogika volného času vzniká spolu s příbuznými obory, jako např. pedagogika zážitků či muzeopedagogika. V devadesátých letech se terminologie *výchova mimo vyučování* a *pedagogika volného času* uplatňují společně. (Hofbauer, 2004, str. 17)

1.1 Volný čas a jeho edukační využívání

Volný čas je vymezen jako čas mimo pracovní dobu (školní docházka, pracovní proces) a také mimo čas, při němž vyplňujeme biologické a fyziologické potřeby, tedy tzv. vázaný čas (zahrnuje také obstarání chodu domácnosti a splnění nutných mimopracovních povinností). Veškerý čas mimo tyto procesy lze nazvat jako čas volný, tedy dobu, kdy vykonáváme činnosti utvářející odpočinek, zábavu, rozvíjíme zájmovou oblast. Jedná o nejčastější a pro dnešního sociálního jedince nepřírozenější participaci na veřejném životě. (Hájek, 2011)

Odlehčený pohled Pávkové (2002, s. 13) nastiňuje dvě sféry, jejichž specifické názvy již předurčují rozdíl vykonávaných činností. Jedná se o sféru povinností a sféru volného času. V tomto kontextu lze volný čas chápat jako svobodomyšlně zvolené činnosti, jejichž vykonávání nám přináší uspokojení. Hofbauer (2004, s. 13) váže volný čas do spojitosti s pociťováním tlaku závazku při vykonávání oněch činností. Tlak závazku chápe jako pocit nutnosti zachovat a rozvíjet svůj život, tedy k úplnému pochopení pojmu musíme nahlížet na volný čas z hlediska činností, které v rámci něj vykonáváme. Takové činnosti poté nesou funkce jako např. zábava, odpočinek a rozvoj osobnosti.

Z psychologických disciplín se nejvíce volnému času věnuje psychohygiena, právě kvůli jedné z jeho hlavních funkcí, tedy relaxaci a rekreaci. Psychohygienou se rozumí volný čas pro všechny činnosti, které vedou k rozvoji zdravé osobnosti, což je také její hlavní cíl. Volný čas může nést dvě možná specifika, v pozitivním slova smyslu představuje přidanou hodnotu, pokud je užitečně využíván. V negativním smyslu může být i nepříjemnou zátěží, když není konstruktivně a užitečně naplněn. Další nemalou funkcí volného času je formování představ o budoucnosti osobnosti. Především zdraví v této souvislosti představuje další cíl psychohygieny, jakožto úmyslné snažení o zdraví tělesné, psychické a sociální pohody. (Spousta, 1994)

Dále dle Hofbauera (2004, s. 18), který pokládá výchovné **zhodnocování volného času** za souhrnný pojem v oblasti pedagogiky volného času a mimoškolní výchovy, lze takové zhodnocování rozčlenit do oblastí, které představují spojení pojmů výchova a volný čas.

- **Výchova ve volném čase**

Zde se začleňují aktivity vybočující z typizace činností, jež slouží jako realizace základních biologických potřeb nebo pracovních a školních povinností. Hlavním činitelem je dobrovolnost, na jejíž bázi jsou založeny všechny dané aktivity sem spadající, díky čemuž se jich mohou účastnit děti a mladí lidé.

- **Výchova prostřednictvím aktivit volného času**

Podílí se především na utváření individuálních rysů frekventanta činnosti a má značný vliv na jeho socializaci, působí jako sociální faktor. Tyto činnosti mohou představovat samotné fungování mezi lidmi ve skupině či podílení se na veřejném životě, jejich cílem je osvojit si znalosti, dovednosti a kompetence určité činnosti. Dosah aktivit sahá do vnitřní oblasti volného času (aktivity rozvíjející individuální zájem, oddechové, relaxační), ale může tuto oblast i přesahovat (aktivity podněcující volbu budoucího povolání, osvojení zdravého způsobu života).

- **Výchova k volnému času**

Představuje reflexi volného času, způsoby jeho využívání a využívání obsahů činností. Sama o sobě představuje hlavní klíč k novým možnostem aktivit a rozvoje člověka.

Výchovné zhodnocení volného času probíhá primárně v rámci **rodiny** a rodinných aktivit. Právě rodina vytváří vhodné podmínky pro jedince a začíná s výchovou a vzděláváním od narození. Je prvním prostředníkem pro tvorbu vhodných podmínek trávení volného času. Na vnímání a způsob prožívání volného času v rodině mají největší vliv objektivní podmínky života a výchova či velikost a úplnost rodiny.

Volnočasové aktivity a zařízení školy jsou další možnou institucí pro výchovné zhodnocení volného času. Původní funkcí těchto zařízení byla funkce sociální, postupně se jejich význam ubíral směrem výchovným. Konkrétní zařízení spadající pod dané odvětví jsou školní družiny a školní kluby.

Dalším možným způsobem, jak se zájmově rozvíjet jsou **prostory a zařízení volného času mimo školu**. Především tento druh edukačního využívání volného času prošel za poslední

dobu největší rekonstrukcí a inovací. Prostory sloužící nyní k takovým činnostem byly původně budovány za jiným účelem, právě především volnočasové aktivity se uskutečňují na takových místech, která jsou původní, přizpůsobená přírodní či městská a svým národním i mezinárodním měřítkem podněcují takové instituce ke vzniku nových činností i typů zařízení. Často se jedná o místa umělecky či historicky přitažlivá, parky a hřiště, domy nebo střediska dětí a mládeže.

Sdružování dětí a mládeže je další možnou formou trávení volného času. Tento typ je realizován na pevném základě a dobrovolném rozhodnutí jedince do družení vstoupit či se účastnit tamních činností. Dochází taktéž k rozvoji osobnosti jedince, upevňování a tvorbě sociálních vztahů, naplnění novými zážitky a zkušenostmi. Realizuje individuální potřeby na bázi společenské činnosti. (Hofbauer, 2004)

Způsob edukačního využívání volného času je jedním z předních ukazatelů našeho životního stylu, jakožto souhrnu životních forem, které individuálně prosazujeme. S tím, jak nakládáme se svým volným časem a jaké aktivity prosazujeme, souvisí i náš systém hodnot, tedy čemu prioritně věnujeme svůj čas. Jedná se o hodnotovou orientaci člověka, za čím se v životě ženeme a co nás přitahuje. Právě naše jednání ve volném čase může být posuzováno dle míry aktivity a úsilí vynaložené pro splnění našich tužeb. Dalším ukazatelem životního stylu je naše schopnost socializovat se, jak nakládáme se sociální interakcí a vztahy s lidmi. (Pávková, 2002, s. 28-30)

Uvedená pojetí volného času pojednávají o společných aspektech soustředujících se především na činnosti s ním související, shledávají společný smysl ve funkcích a dopadech působení volnočasových aktivit na náš sociální a individuální rozvoj osobnosti. Lze tedy shrnout, že se jedná o čas, kdy nejsme vázáni vnějším stimulem či povinností nějakou aktivitu vykonávat, jedná se o náš zájem svobodomyšlně se rozvíjet. Hlavními znaky volného času jsou tedy naše záměrnost a cílevědomost. Dnešní doba nabízí široké veřejnosti spoustu alternativních možností a způsobů, jak volný čas využívat. Výchovné zhodnocení volného času je úzce spjato s individuálními potřebami jedince, jeho zájmy a motivací takové činnosti vykonávat.

1.2 Zájmové činnosti a jejich klasifikace

Dle Pávkové (2002, s. 92) lze zájem charakterizovat jako „*relativně stálé snahy zabývat se předměty nebo činnostmi, které člověka upoutávají po stránce poznávací nebo citové.*“ Předmět či činnost, která nás zajímá, přidáváme zvláštní hodnotu a umocňujeme s ní aktivní kontakt. Zájem spadá pod aktivačně-motivační činnosti, které nás vedou k aktivitě a vyvolávají v nás motiv k činnostem. Je úzce spjatý s vlohami a schopnostmi člověka a významnou roli při výkonu hraje uspokojení s úspěchem, tedy spíše vykonáváme činnosti, v nichž jsme úspěšní.

Pávková dále v kontextu klasifikace aktivit rozlišuje především dva druhy činností, jimiž jsou *činnosti odpočinkové*, jsou velmi klidné, pohybově a psychicky nenáročné. Dále *činnosti rekreační*, představující vydatné pohybové aktivity, s tělovýchovným či manuálním charakterem. Klade velký důraz na odpočinek ve smyslu hodnotové orientace a pracovního výkonu jedince. Další skupina představuje zájmové činnosti jako součást výchovy mimo vyučování, slouží k uspokojování potřeb, rozvíjení zájmů a schopností. Jejich kategorizace může být stanovena z hlediska úrovně činnosti, časového trvání, obsahu, koncentrace a společenské hodnoty.

Výzkumy zabývající se volným časem se v neposlední řadě potýkají s problematikou klasifikace volnočasových aktivit, hlavním problémem je dosavadní neexistence onoho systematického třídění, což souvisí i s metodologickou nejednotností. Dlouhodobé výzkumy takového typu nám nastínili možnou klasifikaci, např. *Robert A. Stebbins* rozlišuje aktivity na základě jejich charakteru, tedy pojmenovává aktivity: příležitostné; stálé a vykonávané vážným zájmem; činnosti vázané na projekty. (Pospíšil, 2023)

Na základě předešlé kapitoly pojednávající o volném čase, lze charakterizovat zájmové činnosti jako volnočasové činnosti. Jsou to aktivity, jež se zaměřují na uspokojování a také rozvoj individuálních potřeb, schopností a zájmů. Lze je vymezit od ostatních volnočasových činností, tedy nejedná se o zábavu či odpočinek, naopak mají aktivní charakter. Svým působením ovlivňují osobnost jedince a formují jeho názory, postoje a přesvědčení. Zájmem vyjadřujeme vztah k předmětům, činnostem a jevům, jedná se o osobní vlastnost, kterou vzbuzujeme snahu po ovládnání či zvládnání činností.

Zájmové činnosti členíme dle jejich obsahu na:

- vědeckotechnické a vědecké,
- technickopraktické / pracovní-technické,
- společenskovední.
- přírodovědné,
- estetickovýchovné.
- tělovýchovné, sportovní a turisticky zaměřené. (Němec, 2002, Pávková, 2002)

Dále lze na zájmové činnosti nahlížet z hlediska aktivity, kterou se vychovávaný podílí na celém výchovném procesu. Jedná se o *činnosti receptivní*, pro něž je typická např. návštěva kina, divadla, koncertu, sledování televize. Jedinci se při těchto činnostech účastní jako diváci či posluchači. Naopak při *činnosti aktivně tvořivé* se jedinci přímo účastní aktivity a sami ji vytvářejí, podílejí se na činnosti např. při besedách, soutěžích, pracích v dílně apod. (Němec, 2002, s. 23-24)

Dalším z neposledních aspektů může být míra časové náročnosti těchto aktivit. Právě Hofbauer (2004, s. 21) staví zájmovou činnosti do kontextu míry organizovanosti výchovného působení a pojmenovává jednotlivé oblasti činnosti jako *činnosti spontánní*, *zájmové činnosti příležitostné* a *zájmové činnosti pravidelné*. Tato klasifikace dle Němce (2002, s. 24) pojednává i o užší a konkrétnější kategorizaci. Především se v zájmové oblasti vyskytují *činnosti pravidelné, organizované v relativně stálých zájmových útvarech* (ZUŠ, kroužek, oddíl, klub, umělecký soubor). Dále *činnosti pravidelné s individuálním charakterem* (hra na hudební nástroj, výuka cizích jazyků), *činnosti organizované jako jednorázové nebo cyklická kolektivní akce* (letní tábory, všestranné i zaměřené kurzy) a *příležitostné činnosti individuálního charakteru* (četba, poslech hudby, sledování televize, návštěva divadla). Časově dělí aktivity také Hájek (2011) na *trvalé, krátkodobé, dočasné a přechodné zájmy*.

1.3 Volnočasové instituce a zařízení

Problém jako je využívání volného času spadá do sociálně-kulturní problematiky, kterou se snaží řešit soukromé i veřejné, občanské iniciativy. Úkolem státu je zajistit občanům pestré možnosti, jak kvalitně trávit volný čas, takový úkon je třeba provádět právě prostřednictvím veřejných iniciativ a podporou těch svobodných. Člověk je od přírody společenský, od útlého

dětství se učíme, jak spolupracovat a fungovat ve skupině, což vede k vytváření spolků, sdružení a jiných pospolitostí.

Nenahraditelným prvkem výchovy ve volném čase se postupně staly sdružení, hnutí a organizace věnující se dětem a mládeži. Právě takové organizace podporují společenskost, učí mladé lidi socializaci, jako přidanou hodnotou přináší skupinový prožitek a pozitivní formování osobnosti. Veřejnou správu, jakožto nezastupitelný zdroj volnočasových možností, představuje především resort školství, který zajišťuje a spravuje většinu zařízení pro mimoškolní výchovu, ta spadají pod zákon z roku 1991, konkrétně zákon č. 380 České národní rady o školských zařízeních. Taková zařízení představují školní družiny, knihovny, kluby, domovy mládeže, střediska pro volný čas dětí a mládeže – centra volného času / domy dětí a mládeže. Jejich hlavním rysem je důraz na sociálně pedagogické působení. Školské instituce zaměřené na náplň volného času jsou základní umělecké školy a jazykové školy. (Němec, 2002)

Mimo volnočasová zařízení školy rozlišujeme také zařízení volného času mimo školu, především těm věnuje dnešní společnost nejvíce pozornosti. Mezi taková zařízení lze zařadit i přírodu, která nepochybně plní funkci podmínek pro prostředí volnočasových aktivit. Nejrozšířenější vnitřně strukturované volnočasové zařízení se postupem vývoje mimoškolní pedagogiky staly domy dětí a mládeže, jež se začali vyvíjet především v druhé polovině 20. století. Vyznačují se svým všestranným zaměřením, různorodostí metod a rostoucí oblíbeností a návštěvností. Díky nim si návštěvníci celoročně rozvíjí zájem o některou z činností a pěstují spolu s nimi i socializaci v zájmových skupinách. (Hofbauer, 2004)

Dalším subjektem pracujícím s dětmi a mládeží je dnes již velmi rozšířená živnost, jakožto podnikání v oblasti výchovy dětí a mládeže. Jsou to organizace či provozovatelé nabídek volnočasových aktivit na komerční bázi. Takové zařízení se mohou zaměřit na získávání a prohlubování dovedností ve sféře hudební či výtvarné, jedná se o kurzy nauky hudebních nástrojů či výtvarného umění. Do živnostenské kategorie spadají provozovatelé táborů a jiných činností. Činnost všech těchto institucí a zařízení spadá pod zákon o živnostenském podnikání, spadá též pod nařízení vlády, která stanovují jejich obsahové náplně. Ovšem dle vládního nařízení se nejedná o vázané živnosti a není pro ně tedy podmínkou odborná způsobilost. (Hájek, 2011, s. 152)

Soukromý faktor, jakožto podnikání lze přejímat jako soukromé školy či „doučování“, jenž je zařité jako forma pomoci žákům, kteří nestíhají školní chod či mají nedostatky v určité oblasti. Typickým znakem je především fakt, že není zpravidla organizováno školním zařízením, nýbrž probíhá v rámci výuky soukromými učiteli a firmami. (Průcha, 2013)

Lze tedy shrnout, že volnočasové instituce plní mnoho funkcí, a především by měli odpovídat očekávání společnosti. Vychovávají jedince v rámci svých činností k hodnotám, které po nich společnost požaduje. Taková očekávání jsou vyjádřena v dokumentech jako je školský zákon, rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program apod. Posuzujeme-li charakter práce na takových institucích, výchově k hodnotám by se mělo dařit lépe jak v jiných školských zařízeních. (Pospíšilová, 2010)

1.3.1 Podmínky a požadavky volnočasových zařízení

Pro plnění cílů volnočasové výchovy musí taková zařízení plnit podmínky klíčové pro funkčnost celého edukačního procesu. Podmínky týkající se zařízení, kde aktivita probíhá nazýváme podmínkami vnějšími. Vnitřní podmínky naopak představují doporučení a návrhy pro pedagoga, týkají se jeho vzdělání a práci s dětmi. Prostředí pro volnočasovou činnost by mělo být proměnlivé, výchova je méně vázaná na prostředí. Podmínky týkající se vybavení a prostor jsou odlišné podle typu jednotlivých zařízení a prováděných činností, vždy ale mají vyhovovat výchovným záměrům. Materiální vybavení, jakožto jedna z vnějších podmínek, klade apel především na hygienický stav předmětu, dále cílí na pedagogicko-psychologické a estetické požadavky. Obecně všechny výchovné prostory mají vyhovovat výchovným záměrům a funkcím instituce. Jelikož zde jedinci tráví poměrně velkou část života, snaží se jednotlivá zařízení prostory zútulnit a zpříjemnit. (Hájek, 2011)

Lze tedy shrnout, že podmínky volnočasového vzdělávání představují především materiální a prostorové požadavky. Materiál využitý při aktivitách můžeme hodnotit z hledisek pedagogických, hygienických a psychologických. Pedagogické hledisko požaduje materiál i prostředí takové, aby poskytovalo co nejvíce podnětů a bylo příjemné. Z psychologického hlediska jsou pozitivem více rozměrné prostory a důležité jsou správně volené barvy stěn, nábytků, doplňků a dalšího vybavení. Prostředí především musí splňovat představy vychovávaného a být příjemným útočištěm klidu a bezpečí. Vyhláška ministerstva zdravotnictví (č. 108/2001 Sb.) stanovuje podrobnosti ohledně dodržování čistoty a úklidu v prostorách

zařízení, dále je podmínkou řádné osvětlení a počet hygienických zařízení musí odpovídat počtu žáků.

Pedagogické a psychologické materiální podmínky se spolu prolínají. Za předpokladu, že prostředí vyhovuje estetickým požadavkům žáka, představuje kvalitní prostor pro úspěšnou pedagogickou činnost. Materiální zámezi může pedagog ovlivnit především svou vlastní tvořivostí a nápaditostí, takové působení může pozitivně ovlivnit a inspirovat děti. Veškeré podmínky kladené na prostředí výchovného i vzdělávacího zařízení jsou přímo závislé na věku vychovávaných jedinců, rostoucím věkem se podmínky stupňují. (Pávková, 2002)

Zabýváme-li se znaky dobrého zařízení či programu v rámci mimoškolního vzdělávání, rozlišujeme požadavky podmiňující kvalitu formy, metody práce a požadavky reflexe výsledků práce. Z hlediska forem a metod práce se zaměřujeme na respektování potřeb vychovávaných jedinců, což spočívá v respektu jejich věkových a kulturních zvláštností, rozvoj jejich kompetencí, důvěry a charakterových vlastností či eliminace problémů při raných stádiích jejich negativního vývoje. Další oblastí faktorů podmínění dobrého zařízení je i vztah k rodině, obci a kultuře komunity, přičemž kvalitní zařízení spolupracuje s rodinou vychovávaného, zve její členy a zapojuje je do dění. Zapojuje taktéž obec do svého fungování a spolupracuje s dalšími takovými zařízeními. Dále zajišťujeme oblast organizace a dlouhodobé stability, tedy sledujeme a evaluujeme kvalitu programu a monitorujeme zpětnou vazbu od zúčastněných. Z hlediska fiskálního dlouhodobého fungování je pod kontrolou i oblast reprodukovatelnosti, zajišťujeme, aby prvky programu byly použitelné opakovaně a zajistíme tak celkovou ekonomicky šetrnou podstatu zařízení (programy použitelné i jinými vedoucími, dostatečně obecné cíle, nízké náklady). Důležitá reflexe výsledků spočívá v kvantitě zájemců o účast a v ověřování kvality úspěšnosti programu pomocí různých ukazatelů. (Hájek, 2011, s. 79-80)

2. Mimoškolní výchova

Předmět našeho zájmu, tedy mimoškolní hudební výchova spadá v kategorizaci výchovných vzdělávacích činností v době mimo vyučování dle Pávkové pod kategorií zájmové činnosti (viz kapitola 4.2. Hudební mimoškolní vzdělávání) jako součást výchovy mimo vyučování, konkrétně se jedná o zájmové činnosti *estetickovýchovné*. Je tedy zřejmé, že pojem výchova je v souvislosti s mimoškolními zájmovými činnostmi velmi klíčový. (Pávková, 2002)

Výchova je „*záměrné, cílevědomé, dlouhodobé působení vychovávajícího na vychovávaného v pozitivním slova smyslu.*“ (Hájek, 2011, s. 65)

Výchovou se rozumí cílevědomé a systematické utváření osobnosti, takový proces si klade za cíl změnu samotné osobnosti. Pojetí této terminologie se shledává s rozlišnými pohledy různých autorů, někteří akcentují roli pedagoga nebo pedagogické instituce, jiná akcentuje osobnost žáka ve výchově, kdy je žák chápán jako subjekt vlastního formování. Také lze dávat do popředí interakci pedagoga a chovance. Z hlediska procesuálního pojetí lze výchovu definovat jako „*záměrné a cílevědomé vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každé osobnosti v souladu s jejími dispozicemi, ale i lidským posláním.*“ (Pelikán, 1995, s. 33-45)

Mimoškolní výchovu chápeme jako oblast výchovy mimo vyučování, která obsahuje výchovné činnosti a jejich formy ztvárňující výplň volného času dětí a mládeže. Takové činnosti organizují mimoškolní výchovná zařízení, školská výchovná zařízení pro zájmové studium, mimoškolní kulturně výchovné instituce a zařízení a v neposlední řadě dětské a mládežnické organizace. (Špičák, 1990)

Výchova pro volný čas může být realizována formou mezipředmětových témat v rámci všeobecných předmětů ve vzdělávacím zařízení nebo formou mimotřídní činnosti, tedy v rámci mimoškolního vzdělávání. Výchova mimo vyučování, je stanovena již z jejího názvu pouze pro dobu mimo vyučování, což je čas, kdy se žáci věnují činnostem zdánlivě souvisejícími se školou (cesta do školy a ze školy, přípravy na výuku) či především aktivitám, jež ani zdánlivě se školou nesouvisejí. Takové aktivity jsou organizovány institucemi jako např. školní družiny, kluby, školská zařízení pro výchovu mimo vyučování a pro zájmové vzdělávání ve volném čase. (Průcha, 2013)

Mimoškolní výchova se vyznačuje zejména jejím autonomním charakterem, neboť vychází z potřeb, schopností a zájmů jedince. Složka dobrovolnosti je zde zcela klíčová, jedinci mají volnou ruku při výběru, jaké činnosti či skupiny se chtějí účastnit. Dále v rámci ní probíhají činnosti charakteristické pro volný čas, tedy hlavními rysy jsou zajímavost, pestrost, různorodost a prostředí s rekreačním charakterem. Ními se i odlišuje od klasického školního vyučování, dále i emocionálním vlivem, bohatým rejstříkem organizačních forem, používáním prostředků pedagogické stimulace a netypizovanými podmínkami prostředí. (Špičák, 1990)

Proces učení v rámci mimoškolní výchovy se od klasického vyučování odlišuje zejména akcentem na praktickou stránku dovedností a vědomostí. Jedinci získávají poznatky a zkušenosti prostřednictvím praktické činnosti, na základě takové praktické přípravy se vytvářejí nové poznání a zkušenosti. V této oblasti výchovy se tedy střetává praxe s teorií, kdy takové učení probíhá všemi typy činností jako jsou odpočinkové, zájmové, rekreační, sebeobslužné aj. (Pávková, 2002)

2.1 Cíle a funkce mimoškolní výchovy

Vést děti a mládež ke kvalitnímu odpočinku je jedním z nejvýznamnějších úkolů výchovy, i výchovy mimo vyučování, jejíž význam lze posuzovat z mnoha hledisek individuálních, společenských i skupinových. Jakožto cíl si klade obecně vést jedince k osvojení si kulturních hodnot, což má navádět k jeho rozvoji psychických a fyzických kvalit, které podmiňují míru jeho samostatnosti, svobody, aktivity, odpovědnosti a tvořivosti při plnění společenských rolí. (Pávková, 2002; Špičák, 1990)

„Výchova a vzdělávání jsou nikdy nekončící, trvalé celoživotní procesy“, jejichž cíle souvisí s představou nejlepšího uspořádání společnosti, tedy i nejlepšího občana. Cíle mimoškolní výchovy úzce souvisí s kulturním působením a bývají často obecně formované a těžko ověřitelné. (Pávková, 2002, s.42)

Tento vzdělávací proces v rámci mimoškolního působení pojednává, jak o dílčích cílech, souvisejích s biologicko-fyziologickým, psychickým a sociálním rozvojem vychovávaného, tak o specifických obecných cílech. Z hlediska obecného má taková výchova poté učit jedince nakládat s volným časem, efektivně jej využívat a oceňovat ho jako významnou hodnotu. Z takových cílů vyplývají konkrétnější dílčí cíle, jako např. plnit funkci rozvoje žádoucích

zájmů jedince, umožňovat jedinci získávat praktické zkušenosti a také rozvíjet jeho organizátorské a řídicí schopnosti. Takové cíle se poté odvíjí od jednotlivých oblastí zájmových činností. (Špičák, 1990; Hájek, 2011)

Funkce výchovy ve volném čase jsou institucemi pro zájmovou činnost plněny v různé míře a různými způsoby. Trávení volného času je záležitost subjektivní, tudíž i jeho funkce a cíle závisí na jedinci a dané aktivitě. Globálně lze hlavní funkce volnočasové výchovy rozdělit na funkce výchovně-vzdělávací, zdravotní, sociální a preventivní, z nichž právě na výchovně-vzdělávací kladou instituce i samotní vychovatelé největší důraz. (Hájek, 2011, s. 70)

Pojednáváme-li o mimoškolní výchově, nesmíme opomenout i samotné vzdělávání, jehož je výchova součástí. Zájmové volnočasové činnosti, ty především onu výchovu představují, jsou zároveň i činnosti vzdělávací, z čehož vyplívá hned první a obzvláště důležitá funkce mimoškolní výchovy, tedy výchovně-vzdělávací funkce. Volnočasové instituce kladou na onu funkci zvlášť velký důraz. Díky svému působení motivují jedince k společensky žádoucím využívání volného času, ale umožňují získat vědomosti, dovednosti a návyky, pomáhají tak rozvíjet poznávací procesy a nachází smysl v celoživotním učení. Záměrně a cílevědomě formují jedincovu osobnost, vychovávají ho a dosahují stanovených cílů pomocí pedagogických prostředků. Většinou instituce tuto funkci plní na základě právní legislativy a specifických možností. Díky této funkci lze vyplnit volný čas učením prostřednictvím pestrých a zajímavých činností na bázi zábavné formy.

Funkce zdravotní souvisí se správným nastavením režimu dne tak, aby klad důraz na zdravý životní styl. Veškeré volnočasové výchovné působení musí rozvíjet zdravý duševní, tělesný a sociální vývoj. Takové rozvíjení je prováděno např. střídáním činností odlišného charakteru, vydatným pohybem, pěstováním a upevňováním hygienických návyků apod. Sociální funkci splňují především školská zařízení v rámci volného času, kdy jsou jedinci vystaveni rozmanitým druhům sociálního prostředí a práci ve skupině. Vyrovnávají tak rozdílné podmínky materiálního, psychologického či rodinného zázemí. Poslední preventivní složka výchovy spočívá v prevenci sociálně-patologických jevů, jako jsou závislosti na psychotropních látkách, šikana, záškoláctví apod. (Pávková, 2002; Hájek, 2011)

2.2 Požadavky na realizaci mimoškolní výchovy

Požadavkům mimoškolního vzdělávání jsme se již věnovali v kapitole č. 1.3.1 *Podmínky a požadavky volnočasových zařízení*. Požadavky v této kapitole úzce souvisí s pedagogickým procesem, nesoustředíme se tedy na technické požadavky jako prostředí, materiální vybavení, ale naopak na vnitřní podmínky celého výchovného procesu ze stran všech edukačních činitelů. Takové požadavky představují soubor několika zásad či principů, obsahující pokyny či požadavky, díky jejichž dodržování a respektování může pedagogický proces fungovat efektivněji.

V mimoškolní výchově se mimo obecné principy výchovy uplatňují i její specifické principy odvozeny z rysů pedagogického mimoškolního procesu a specifických zákonitostí. Uplatňují se v podobě požadavků a podmínek na takovou formu výchovy. Jedná se především o požadavek dobrovolnosti, přitažlivosti, pestrosti a pružnosti obsahu činnosti, respektu vůči zájmům a potřebám jedince, plánovitosti a aby tvořivost vedla k samostatnosti jedince. (Špičák, 1990)

Požadavky výchovného působení lze nazvat pojmem principy, které mohou mít obecnou míru, jako např. princip humanity, demokratičnosti či spojení teorie s praxí, ty jsou platné pro všechny oblasti a formy výchovy. Tato platnost platí stejně tak pro shodný název pro tyto principy, totiž pedagogické zásady, může se jednat o soustavnost, cílevědomost, aktivnost, trvalost apod. (Hájek, 2011)

Dále rozlišujeme specifické požadavky, které jsou rozdílné v různých oblastech výchovy. Obsahují principy seberealizace, aktivity, orientace na sociální kontakt, efektivity, kvality a evaluace, pedagogického ovlivňování volného času, pestrosti, přitažlivosti či zájmovosti a zajímavosti. Samozřejmě sem spadá i složka dobrovolnosti, která sama o sobě je klíčovou vlastností a spolu definuje mimoškolní výchovu. Zásady, které v této souvislosti zmiňuje Pávková (2002, s. 47) obsahují i princip vyzdvihování kladných rysů osobnosti, pod které spadají pochvaly, uznání a ocenění.

2.3 Specifika mimoškolní výchovy

Specifika mimoškolní výchovy mohou mít mnoho podob, jednoduše se jedná o všechny charakterní znaky, faktory, výjimky, které ji specifikují samy o sobě nebo tím, že ji odlišují od klasického vzdělávacího procesu. Specifikem jsou i samotné složky celého procesu, jako obsah, vztah edukačních činitelů, prostředí, příprava na výuku, metody či formy. Může se také jednat o specifické faktory ze stran žáků jako věk, pohlaví apod.

Pávková (2002, s. 52) specifika mimoškolní výchovy udává do kontrastu s klasickým vyučovacím procesem, tak jak ho známe, nabízí se tedy pojednávat o těchto specifikách jako o zvláštích tohoto edukačního procesu, které jej charakterizují. V klasickém vyučování jsou poznatky předávány především formou slovní, a to v podobě již hotové zobecněné zkušenosti, naopak „*ve výchově mimo vyučování získávají žáci poznatky a zkušenosti v bezprostřední praktické činnosti.*“ Učení této podoby pak probíhá v rámci činností různého druhu za využití mnoha metod.

Obsahová složka výchovného procesu představuje v rámci volnočasového vzdělávání jednu ze třech hlavních dimenzí této výchovy. Obsahem rozumíme jeho činnorodou složku, tedy činnost či program, představující různé aktivity, odpočinkové, rekreační, zájmové apod. Druhou důležitou dimenzí je prostředí, myslí se tím fyzické, institucionální (viz kapitola 1.3 *Volnočasové instituce a zařízení*) a psychosociální. V neposlední řadě lze specifikovat mimoškolní vzdělávání i pomocí vztahů mezi činiteli edukačního procesu. (Pávková, 2002)

Vztahy v neformálním vzdělávání, tedy neformální vztahy vznikají především v prostředí volnočasových a zájmových institucí a hrají významnou roli v celém procesu. Jsou klíčem k tomu, jakou formou hodnoty či dovednosti jedinci podáme, proto je podstatné: „...*pokud chceme cílové skupině nabídnout nějaké hodnoty, je to možné pouze prostřednictvím vztahu a vztah vzniká tehdy, dokážeme-li člověka zaujmout.*“ Děti a mládež si takové vztahy snadněji vytvářejí v rámci volnočasových aktivit konaných v institucích pro výchovu mimo vyučování než ve škole. (Pospíšilová, 2010, s. 19)

Velkou roli v limitujících faktorech ze strany žáka hrají především specifika jako je věk, pohlaví, fyzická kondice a zdravotní stav, psychická kondice či profesionální zakotvení a příslušnost ke společenské vrstvě. Věkové omezení je nejvíce závislé na druhu náplně volného

času, kdy s přibývajícím věkem jedinec více rozlišuje hru a práci a prochází změnou zájmového vyladění a zaměření. Fyziologické podmínky a zdravotní stav nám především limitují volbu povolání a úspěch v činnostech. (Spousta, 1994)

Příprava na výuku musí uznávat všechny ostatní složky a specifika výuky. Při stanovení obsahu výuky respektujeme věk žáka, hygienické podmínky a potřeby školního vyučování. Taková příprava na mimoškolní výuku se snaží udržet těsnou návaznost na vyučování. Věkové podmínky žáka odpovídají také vhodně zvolené formy a metody práce a také samotný přístup k žákům i organizaci procesu. Příprava na výuku představuje obě strany edukačního procesu, tedy i přípravu žáka. Její funkcí je procvičovat, opakovat a prohlubovat znalosti, dovednosti a poznatky. (Pávková, 2002)

Sociální klima je dalším ze specifíků výchovně vzdělávacího procesu. Velký vliv na vytváření klimatu mají obě strany pedagogického vztahu pedagog a žák. Jejich osobnost a styly jednání právě vytváří toto klima. Kooperace mezi činiteli procesu je tvořena „... *schopností, ochotou a dovedností učitele vcítit se do problémů, těžkostí a nápadů svých žáků; jeho způsobilostí řešit s nimi vážné a sporné problémy, diskutovat, využívat jejich námětů ...*“. Jednoduše způsob a forma chování učitele k žákům vytváří sociální klima třídy. (Helus, Hrabal, Mareš, 1979)

2.4 Výchova mimotřídní, mimoškolní a mimo vyučování

Spolu s nárůstem vlivu volného času na život dětí a mládeže vzrostla postupně jeho aktivizace v celoevropském měřítku. Terminologie s tím související taktéž dosáhla expanze a začaly se objevovat termíny jako *výchova mimotřídní, mimoškolní a výchova mimo vyučování*. Hofbauer (2004, s. 15-16) tyto termíny člení z hlediska činností s nimi související.

- **Výchova mimotřídní**

Z angl. *out-of-class activity; extra-class; extracurricular*. Představuje aktivity prováděné mimo povinnou školní docházku / výuku, tedy činnosti realizované mimo třídu a mimo učební osnovu, avšak uskutečňující se ve škole (vyučování ve školní knihovně, prostřednictvím žákovské samosprávy, školního časopisu).

- **Mimoškolní výchova**

Z angl. *after school activity; out-of-school education*. Ta naopak obsahuje činnosti prováděné mimo školu a školní prostředí, takové instituce mohou být např. sdružení či zařízení volného času.

- **Výchova mimo vyučování**

Zprvu působí negativním dojmem díky „mimo“ vložce, která sice vymezuje výchovu na aktivity konající se v jiném prostředí, ovšem nemá to žádný vliv na její organizační zřetel. Tato vložka naopak cílí na vzdělávací a výchovnou činnost, pro kterou je charakteristické individuální rozhodnutí jedince o jejím vykonávání a účasti na ní. Jedná se o uskutečňování volného času bez přímého vlivu rodiny a mimo povinnou výuku. Dle Hájka (2011, s. 67-68) nese výchova mimo vyučování 4 znaky: probíhá mimo povinné vyučování a převážně ve volném čase, mimo bezprostřední vliv rodiny a je institucionálně zajištěna.

2.5 Výchova formální, informální a neformální

Formální výchova je řízena formálním kurikulem, pro nějž jsou specifické předepsané způsoby kontroly a hodnocení výsledků. Dá se tedy vyvodit, že formální výchova představuje školní, institucionální vzdělávání. Taková výuka probíhá ve vzdělávacích institucích, jejichž obsah výuky, cíle a prostředky jsou legislativně ukotveny a vymezeny zákonem. Čas a forma výuky jsou předem stanoveny a rozlišuje se několik stupňů vzdělání, které jsou platné pro celou populaci. Její činnost je zajišťována i podporována státem a její stupně od základního po vysokoškolské vzdělání jsou stanoveny věkem jedince, který po absolutoriu získá doklad o absolvování. Tyto činnosti vycházejí především z kulturních potřeb společnosti, z politických, ekonomických či sociálních faktorů společenstva. Řadí se sem tradiční vzdělávání probíhající ve škole, dálkové studium na SŠ či VŠ a také distanční vzdělávání. (Průcha, 2013; Hofbauer 2004)

Informální vzdělávání je považováno za celoživotní proces, jenž je součástí celoživotního učení. Představuje fakt, že klíčovým faktorem k získávání znalostí a dovedností je každodenní zkušenost, prostředí a kontakt s lidmi. Obsahuje cílené, záměrné i nahodilé učení z běžných

životních situací. Jeho forma nestojí na formální organizaci času, není institucionálně ukotveno ani nějakým způsobem koordinováno. (Průcha, 2013; Hájek, 2011)

„Neformální učení je záměrné, ale dobrovolné učení, které se realizuje v řadě rozmanitých prostředí a situací v nichž vyučování, odborná příprava a učení nemusejí být nutně jedinou či hlavní oblastí činnosti.“ (Pospíšilová, 2010, s. 16)

Neformální výchova vychází z neformálního kurikula, jenž popisuje jak aktivity, vztahující se ke školnímu zařízení, tak aktivity mimotřídní a mimoškolní organizované školou. Jedná se o vzdělávání, které je sice realizováno mimo formální vzdělávací systém, ovšem je organizované. Jedním z hlavních principů této výchovy je různorodost, která platí jak u nároků na výuku a učení, tak u věku vzdělávaných jedinců. Cílovou skupinou jsou dospělí i mládež a cílovým obsahem je pestrá paleta možných činností a zaměření. Organizace, jež umožňují neformální vzdělávání mohou být: firmy a podniky, vzdělávací agentury, kulturní a společenské zařízení, nadace, kluby a školy. Může se jednat o výuku uměleckých činností, kurzy, výuka jazyků, rekvalifikační výcvik apod. (Průcha, 2013)

V kapitole mimoškolní výchova jsme definovali důležité pojmy s ní související, jako jsou výchova a mimoškolní působení, její specifika, požadavky a druhy. V rámci našeho předmětu bádání, tedy mimoškolního vzdělávání, byla tato kapitola klíčovým prvkem v teoretickém zázemí práce. Díky vytyčení základních teoretických mezníků nyní chápeme mimoškolní výchovu a mimoškolní vzdělávání jako jeden celek. Mimoškolní vzdělávání, tedy informální či neformální, poskytuje žákům výuku i výchovu mimo školní prostředí a často se zaměřuje na osobní rozvoj, zájmy jedince a jeho dovednosti, které jsou naopak ve školním prostředí upozaděny.

3. Edukační proces ve volném čase

V předchozích kapitolách jsme zmapovali teoretické poznatky mimoškolního vzdělávání, nyní se zaměříme na samotný edukační proces. Jedná se o stále se rozvíjející aspekt moderního vzdělávání, který na rozdíl od edukačního procesu v rámci školy, spočívá ve volnočasových aktivitách fyzických či a vědomostně a technicky zaměřených. V této kapitole mapujeme základní principy a rysy tohoto procesu, jaké subjekty se v něm vyskytují, zabýváme se jejich rolí, kompetencemi či vztahy.

Z předešlé teorie jsme se dozvěděli podrobnosti o smysluplném využívání volného času, jeho podobách a funkcích, a stejně tak i edukační proces představuje práci se stejnými faktory. Podobně jde o práci se skupinou i jednotlivcem a hlavním smyslem je akcent na individuální přístup. Pedagogové volného času pracují především s mládeží, ta je odrazem doby a kultury společnosti, tudíž i pedagogové musí aktuálně reagovat na takové změny. Celý tento systém hodnot a definic je odrazem toho, jak takový proces v praxi vypadá. (Pospíšilová 2010)

Jelikož naším předmětem bádání je mimoškolní vzdělávání, musíme se věnovat shodám a odlišnostem mezi vzdělávacím procesem a výchovným procesem, nejedná se totiž o dva totožné procesy. *„Vzdělávací proces však bezprostředně formuje vědomí osobnosti, které pak ovlivňuje rozvoj činnosti, vztahů, vůle a emocí osobnosti. Výchovný proces je především zaměřen na činnost, vztahy, vůli a emoce osobnosti, opírá se o ně a velmi silně ovlivňuje chování a jednání osobnosti.“* Vzdělávací i výchovný proces cílí k rozvoji osobnosti, jeden z nich se ovšem zabývá sférou intelektuální a druhý sférou motivační a emocionálně činností. *„Výchovný proces se tedy uplatňuje jako jeden ze stimulačně motivačních faktorů.“* (Špičák, 1994, s. 34)

Edukační proces spočívá především v přístupech pedagogů, ti jej vedou a usměrňují, především na nich záleží jeho kvalita, *„... ideje a programy působí zásadně jen natolik, nakolik působí lidé, kteří jsou jejich nositeli.“* (Pávková, 2002, s. 50)

3.1 Metody výchovně vzdělávacího procesu

„V současné etapě poznání lze metodu výuky vymezit jako koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků, který je zaměřen na dosažení výchovně

vzdělávacích cílů.“ Cílevědomí pedagog volnočasové aktivity si pro její výuku i výchovu jedince musí nejprve stanovit cíl, upřednostnit vhodné metody a také prostředky. (Maňák, 1995, s. 33)

Přístup pedagogů, jejich postoj ku učení a pedagogické metody mohou zásadním způsobem ovlivnit zážitky a výsledky žáků. V rámci volného času představuje tento proces významný doplněk k formálnímu vzdělávání a nabízí bohatý zdroj možností pro osobní růst, rozvoj dovedností a kultivaci zájmů. Obsahová struktura takového procesu poté představuje duševní a tělesnou rekreaci, samotnou zábavu, činnosti sloužící dalšímu dobrovolnému vzdělávání a též časové ztráty spojené s trávením volného času. (Špičák, 1990)

Obsah výchovy, jakožto jedno ze specifíků, lze vymezit mnoha způsoby, obzvláště, když se jedná o výchovu mimoškolní, tudíž obsah není vázán na pedagogické dokumenty. Může mít doporučený program výchovné práce a vychází hlavně z diagnostiky jednotlivců či skupiny. Liší se typem zařízení, kde výchova probíhá a vychovatel má z jistého hlediska volnou ruku při výběru vhodných metod a postupů. Takové metody poté dělíme na slovní, názorné, praktické činnosti. Kritérií, jimiž třídíme a kategorizujeme metody je mnoho, dalším může být míra aktivity vychovávaných. Z hlediska správného přístupu k motivaci jedinců bychom měli volit zvláště činnosti praktické, což zároveň souvisí s činnostním pojetím výchovy ve volném čase. Nevyhnutelnou součástí a také jednou z metod je osobnostní příklad pedagoga a vhodně a taktně zvolený rozhovor vychovatele s vychovávajícím, tím se dostáváme k tématu vztahu mezi subjekty (viz kapitola 3.3. *Vztah edukačních činitelů*). Významným prvkem v edukačním procesu je i samotné hodnocení, reflexe hodiny či činnosti a s tím související užití odměn a trestů. (Hájek, 2011)

Aby edukační proces plnil takové cíle, jaké si předem staví jeho činitelé, musí se tomu přizpůsobit výběr strategií, metod, prostředků i forem. Výběr vhodných metod, prostředků a forem závisí nejen na cílech, ale i na oblasti zájmové činnosti, prostředí realizace aktivity, a i na fyzických a psychických schopnostech a možnostech všech subjektů procesu. Účinnost zvolených metod přímo souvisí s respektováním didaktických zásad (viz kapitola 2.2 *Požadavky na realizaci mimoškolní výchovy*). Metodu shledáváme jako cílevědomý postup či způsob, a také jako činnost uspořádanou určitým způsobem. Výchovné metody jdou sice ruku v ruce s těmi vyučovacími metodami, ale liší se zaměřením, tedy jde o utváření zkušeností ne

utváření vědomostí. Společnými metodami mohou být např. kontroly a sebekontroly. (Šárníková, 2015; Špičák, 1994)

Rozlišujeme výchovné metody, které se dělí na odměny a tresty, obsahují především motivační stránku procesu. Dalšími jsou metody výukové, tedy metody výukového procesu, jimiž jsou např. metody slovní, metody názorně demonstrační a metody praktické. V souvislosti s naším předmětem bádání se ale zaměříme především na výchovně vzdělávací metody:

- **motivační metody** – příprava jedince na činnost a vzbuzení zájmu,
- **expoziční metody** – vyvození nových poznatků, seznámení s něčím novým,
- **fixační metody** – upevnění poznatků, návyků, opakování,
- **diagnostické metody** – prověřování, zpětná vazba, zjišťování,
- **aplikační metody** – jak lze využít vědomosti v praxi,
- **metody hodnocení** – slovní reflexe.

Stěžejní metody jsou ty, které jsou schopné rozvíjet motivační strukturu osobnosti žáka, součástí které jsou sociální postoje jeho osobnosti. Lze je definovat jako soustavu pozitivních a negativních hodnotících vztahů pramenících z potřeb jedince. (Postavení hudby v rámci současných kulturních aktivit, 2002)

3.1.1 Styly výchovy

„Způsob výchovy silně působí na činnost dětí, na jejich psychický stav, na nejrůznější složky osobnosti.“ (Čáp, 1993, s. 338)

Dle Čápa (1993, s. 332) celkový způsob výchovy značně ovlivňují situační podmínky, trvalejší podmínky (postoj učitele k žákům, postoj žáků k učitelům) a emoční klima ve třídě. Rozlišujeme 3 styly výchovy:

- **Autokratický styl** (autoritativní, dominantní) – vychovatel spíše rozkazuje, málo respektuje přání a potřeby dětí, hrozí a trestá, nemá pro žáky příliš porozumění, poskytuje žákům málo samostatnosti a determinuje žáky svými zkušenostmi, úsudky a rozhodnutími.

- **Styl slabého řízení** (liberální výchova) – vychovatel žáky málo řídí až vůbec, neklade přímo požadavky, pokud ano, tak jejich splnění nekontroluje a nepožaduje důsledné splnění.
- **Sociálně integrační styl** (integrační, demokratický) – klidné neagresivní chování vychovatele, podává návrhy žákům, diskutuje s nimi, dává jim na výběr z možností řešení problémů, projevuje důvěru, je otevřený hovorům o jiných ne-pracovních záležitostech, má pro děti porozumění, dává jim přehled o veškeré činnosti skupiny, méně přikazuje, neudává tresty a zákazy ale je příkladem.

Dle Čápa a Mareše (2001) lze integrovat i pětistupňové dělení stylů výchovy, tedy autokratický, sociálně integrační a dále lze rozlišit:

- **liberální styl s nezájmem o dítě** – lhostejné chování vychovatele a nízké požadavky na výkon a kázeň, nedostatečná kontrola,
- **rozporný autokraticko-liberální styl** – prolínání těchto dvou stylů, problematika změny chování učitele při každé hodině,
- **laskavý liberální styl** – vychovatel omlouvá nedostatky, působí jako litující faktor, chová sympatie a porozumění k žákům.

Styly výchovy z hlediska síly řízení a emočního vztahu:

Obrázek 3.1 Styly výchovy z hlediska řízení a emočního vztahu

	Síla řízení	Silné	střední	slabé	rozporné
E m o č n í	Záporný	autokratická	záporný emoční vztah se středním řízením	Liberální s nezájmem o dítě	pesimiální
	záporně-kladný	emočně rozporná se silným řízením	emočně rozporná se středním řízením	emočně rozporná s liberálním postojem	rozporné řízení i emoční vztah
v z t a h	lhostejný	autokratická s lhostejným vztahem	lhostejný vztah se středním řízením	lhostejný vztah s liberálním postojem	lhostejný vztah s rozporným řízením
	Kladný	výchova přísná, ale laskavá	optimální forma výchovy, dítě má stanoveny hranice	laskavá, ale bez požadavků a hranic	rozporné řízení vyvážené kladným emoč. vztahem
	extrémně kladný	přísná výchova, ale velmi milující přístup	optimální forma výchovy, vzájemné porozumění	dobrovolné dodržování norem	rozporné řízení vyvážené extr. kladným emoč. vztahem

Zdroj: ČÁP (2001), str. 340

Z výzkumu K. Lewina a jeho spolupracovníků, který spočíval v prozkoumání účinků odlišných stylů výchovy, je patrné, že sociálně integrační styl je dětmi nejvíce oblíbený, poté dávají přednost liberálnímu před autokratickým. Každý ze stylů vytváří u žáků odlišný způsob prožívání a chování. Autokratický způsobuje dráždivost, napětí a vyvolává v žácích dominantnost vůči ostatním. Za běžně optimální považujeme sociálně integrační styl.

Dalším důležitým faktorem jsou činitele, kterými jsou způsoby výchovy determinovány:

- společenskohistorické podmínky – ekonomické, kulturní, politické, výchovné tradice,
- osobní zkušenosti a vlastnosti vychovatelů – zkušenosti z dětství, typizace osobností (cholerik, sangvinik, flegmatik, melancholik),
- vlastnosti a zkušenosti vychovávaných dětí, jejich chování – děti klidné a dobře komunikující s dospělými vyvolávají ve vychovateli kladný emoční vztah. (Čáp, 1993)

3.2 Subjekty v edukačním procesu

Dle Pospíšilové (2010, s. 113) lze na subjekty či objekty edukačního působení nahlížet z hlediska jedinců či skupin, a právě onen vychovávaný se stává subjektem edukace, pedagog mu má v cestě k osvojení dovedností a znalostí napomáhat, snaží se tak vychovávaného přivést ke stanovenému cíli. Předpoklady přístupu k vychovávaným jednotlivcům spočívají především ve svobodě, toleranci a pluralitě.

Komplexní rozvoj žáka zahrnuje i rozvoj kompetencí, které se realizují ve volném čase. Právě pedagogové v tomto směru představují vzory, od kterých žáci přebírají to, co je učí, ale i jak se chovají v širším kontextu, tedy ve svém osobním životě, se kterým souvisí i jejich volnočasové aktivity. (Kariková, 1999, s. 67)

Pojednáváme-li o edukačním procesu a jeho subjektech, musíme se zabývat otázkou „*Kdo se účastní takového procesu a kdo zde působí?*“ Hlavní úlohu tohoto procesu mají účastníci zhodnocování volného času, cílovou skupinu tedy tvoří hlavně děti a mládež. Samozřejmě se celého procesu účastní i dospělí, kteří zprostředkovávají cíle aktivit, působí jako účastníci, organizátoři a spoluhráči a v neposlední řadě umožňují dětem a mládeži se takových aktivit zúčastnit způsobem, aby u nich vytvořili pozitivní vztah k volnému času. Právě dospělí mají významný vliv na oživení procesu, především jejich připraveností mohou ovlivnit motivaci žáků. Všichni účastníci jsou vystaveni kategorizace dle různých hledisek, ať už trvalých (pohlaví), stabilních (sociální status) či dynamicky proměnných (zájmové zaměření). Pojetí účastníků volnočasových aktivit je tedy široké a diferencované. (Hájek, 2011)

Jednou z hlavních podmínek, tedy předpokladu pro získání trvalých znalostí je atmosféra společné práce, kterou tvoří jak prostředí, tak žáci a pedagog. Vychovatel v tomto procesu funguje jako rádce, inspirátor činností a instruktor. Má být především přátelský, sdílet s žáky radost i neúspěch, dokáže povzbudit a zhodnotit klady i nedostatky. Na rozdíl od vzdělávacího procesu si vychovatel nebuduje autoritu zákazy, tresty a příkazy, ale nechá pracovat své odborné znalosti a metodické kompetence. Zájmem o jedince jako o individualitu, jeho zájmy, si dokáže získat žáka na svou stranu pomyslné zdi. „*V procesu učení vychovatel nedoučuje, ale systematicky podněcuje tvůrčí a odpovědný přístup dětí k činnostem, podporuje jejich samostatnost a aktivitu a vede je k používání efektivních technik učení.*“ (Pávková, 2002, s. 75)

Učitel ve výchovně vzdělávacím procesu má vůdčí úlohu, především z hlediska utváření kooperace (tedy vztahu edukačních činitelů) a realizace školní úspěšnosti. Jeho úlohy jakožto pozice lze rozčlenit do oblastí jako např. učitel jako kooperativní činitel zóny perspektivního vývoje žáka, kdy se žák s učitelem ztotožňuje a vnitřně ho vnímá jako autoritu. Dále učitel jako činitel očekávání žákova výkonu, kdy jeho očekávání značně ovlivňuje žákův výkon. Učitel také ovlivňuje žákovu úspěšnost prostřednictvím interakce a řečové komunikace, také může mít vliv ním zvolená sociálně organizační forma ve třídě. V neposlední řadě ovlivňuje učitel celý proces svojí osobností, stylem jednání a vytvářením sociálního klimatu ve třídě.

Učitelův přístup je jedním z faktorů ovlivňující pedagogickou interakci. Lze pojednávat o typologii základního přístupu učitele k žákům, existují mnohé roviny pedagogického působení a s tím související různé typy pedagogického působení. Může se jednat např. o autokratického učitele, povědomě autokratického, liberálního či demokratického. (Pelikán, 1995)

Žák ve výchovně vzdělávacím procesu zaujímá dvojí pozici, je objektem a zároveň subjektem výchovy a vzdělávání. Žák jakožto objekt je vystaven požadavkům školy, tedy vnitřně přijímá požadavky, zpracovává je a transformuje do poznatkové soustavy, životní orientaci, světový názor a praktické dovednosti a návyky. Jako subjekt spoluvytváří sociální zázemí a prostředí procesu, tvoří dynamiku v kooperativních vztazích a činnostech. Roli subjektu lze zrealizovat až v kolektivní dimenzi života školní třídy, je proto dobré, vytvářet projekty na základě kooperace učitelů a žáků mezi sebou. (Helus, Hrabal, Mareš, 1979)

3.3 Vztah edukačních činitelů

Pedagogický proces nelze zprostředkovat bez mezilidských kontaktů, jsou tedy jeho hlavními činiteli vlivu. V tomto smyslu pojednáváme o „interakci“ činitelů procesu, tedy o vzájemném ovlivnění subjektů. Na počátku interakce se hovoří pouze o kontaktu, až pokud dokážeme jedince zaujmout, vzniká vztah. Výchovné působení v takovém vztahu zprostředkovává poznání a přijetí hodnot, které jedinci vštěpujeme. Z praxe nestačí o takových hodnotách mluvit či přednášet, ale v mimoškolní výchově jde především o praxi, tedy zažít je, vidět či cítit. Počet vychovávaných je přímo úměrný na šanci vzniku vztahu, tedy zájmu o předávané hodnoty, čím méně žáků, tím spíše vztah vznikne. (Pávková, 2002)

V pedagogickém ovlivňování volného času, jak jsme se již v minulých kapitolách dozvěděli, platí především princip dobrovolnosti. Tato podmínka souvisí s dobrým vzájemným vztahem pedagoga a vychovávaného. Ve srovnání s vyučovacím procesem má zde tento vztah méně formální podobu, i přesto má vztah určité hranice. Pedagog je vždy do jisté míry autoritou, nelze jím nahradit kamaráda či rodiče. Obzvláště v oblasti mimoškolní, je obtížné najít rovnováhu mezi přátelskostí a formálností. Negativa v tomto ohledu mohou mít podobu příliš silné citové vazby. (Hájek, 2011)

„Učitel se dostává do konfliktů již proto, že zaujímá specifickou roli ve vztahu mezi dětmi a společností, popřípadě mezi generacemi. (Čáp, 1993, s. 328)

Vztah subjektů v procesu zcela závisí na jejich komunikaci, hovoříme tedy o pedagogické komunikaci. Samotná komunikace může mít spoustu významů i podob, obecně se jedná o prostředek s projevy mezilidských vztahů. Jejimi funkcemi jsou informovat, instruovat a přesvědčit. Pokud hovoříme o komunikaci, jakožto výměně informací mezi lidmi o lidské podobě, jedná se o sociální komunikaci, pod níž právě pedagogická komunikace spadá. Její cíle jsou pedagogického charakteru, spolupomáhá vychovávat a vzdělávat. Díky ní je pedagog či vychovávající schopen kontroly žákovi práce a může ho diagnostikovat jako individualitu. Nejedná se pouze o komunikaci mezi pedagogy a žáky, ale probíhá i v rámci rodiny, předškolních zařízení, a právě v mimoškolních zařízeních. Faktory, které jej mohou ovlivňovat jsou její funkce, osobnost učitele, aktivita žáků, metody a pravidla. Obsahem této komunikace není vždy učivo, ale i sociální zkušenosti, postoje, emocionální stavy apod.

„Komunikace je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků.“ Představuje nevyhnutelnou podmínku vyučování a jejím prostřednictvím realizujeme cíle, obsah a metody. Gavora dále rozlišuje pedagogickou komunikaci tak, že ji charakterizuje jako disciplínu zabývající se popisem, analýzou a hodnocením komunikace. Zabýváme-li se činností učitele a žáka, nazýváme to jako prostou komunikaci či komunikování. (Gavora, 2005, s. 25)

Způsob komunikování je podmíněn mnoha faktory, podílí se na ni složky verbální (volba slov, formulace vět, celková srozumitelnost projevu, jednoznačnost výrazů, plynulost projevu, jeho intonace a hlasitost) a neverbální, tedy řeč těla (fyzický postoj, pohyby rukou či jinými částmi těla, gestikulace, mimika a haptika). Kvalita komunikace je dána uměním naslouchat,

naší empatií a důvěryhodností. Brzdou v komunikačním procesu mohou figurovat neodůvodněné změny tématu rozhovoru, ukončení přímého kontaktu očí, přehnané poučování, zbytečné rady či morální nátlak. Dále např. ironie a shazování žáka, srovnávání jeho výkonu s jiným, lamentace nad jeho výkonem či pedagoga prorocství. (Holas, 1999; Kubiš, 2021)

Hlavním z faktorů ovlivňující komunikaci v edukačním procesu je věk žáka. Pro dospívající nejsou učitelé vždy zdrojem pozitivních emocí, zejména pak v adolescenci, přesto mají pedagogové v tomto věku vliv nesmírný. Pedagogové zastupují roli dospělé osoby, která dospívající obklopuje a je jim k dispozici. Taková vazba s učitelem může představovat dlouhodobý pozitivní vztah s dospělou osobou mimo rodinu. Žáci díky těmto vztahům získávají více zkušeností v širokém sociálním kontextu. V některých případech může vztah učitele s žákem figurovat jako kompenzace nedostatečně funkčního vztahu v rodině. Především „... *v období mladší a střední adolescence mívají k sobě pozitivnější vztah dospívající, kteří vnímají nejen rodiče, ale i další dospělé autority mimo rodinu jako významné referenční osoby.*“ (Krejčová, 2011, s. 28-29)

Účastníci pedagogické komunikace jsou zpravidla obě strany pedagogického procesu, tedy vychovávající (vychovatel, pedagog, vedoucí) a vychovávaný (žák, třída, posluchač). Rozlišujeme několik typů vztahů mezi nimi:

- **vztahy nesymetrické nadřazeným postavením učitele,**
- **vztahy symetrické (učitel x žák),**
- **vztahy mezi žáky navzájem.**

Při každém edukačním a výchovném procesu je zcela přirozená tvorba pravidel komunikace. Takový soubor pravidel je zcela individuální, představuje složitý dlouhodobý vývoj, závisí na autoritě učitele, jeho požadavcích, toleranci a benevolenci, ale i na žácích samotných. Při frontální výuce lze aplikovat pravidlo, že učitel si smí vzít slovo kdykoliv a přerušit žáka, mluvit o čem chce a jak dlouho chce. Naopak žák má právo mluvit, jen když mu udělí slovo učitel. (Juklová a kol., 2015)

3.4 Kompetence učitele

Pedagog v této oblasti není cvičitelem, ale měl by respektovat vychovávaného jako individualitu, poznává ho, nachází klady a zápory cest k výchově a učení, vybírá, ale i nabízí metody, které k edukaci využije. Dalšími kompetencemi pedagoga jsou usměrňování, zdůvodňování, hodnocení, vyjádření svého stanoviska, a hlavně být k dispozici vychovávanému jako opora a příklad. (Pospíšilová, 2010)

Pedagogická činnost je velice komplexní záležitost a na její činitele jsou kladeny poměrně vysoké nároky. Pro cílený rozvoj studentů musí pedagog kombinovat různorodé dovednosti, nestačí jeho profesionalita v oboru. Výzkumy v tomto oboru dokazují, že učitelé, kteří na vlastní činnosti nahlíží jako dostatečně vysokou a jsou přesvědčeni o vlastním vlivu a efektivitě, lépe zvládají celou situaci, více motivují žáky a jejich řešení problémů lze hodnotit jako efektivnější. (Krejčová, 2011)

Zásadní stanovisko pro pedagoga, pracujícího s dětmi a mládeží, je tvorba bezpečného prostředí a tvořivé a příjemné atmosféry. Na základě individuálních potřeb žáka a jeho zájmů jedince motivuje, umí jej pochopit a podporuje jeho zájem o činnost. Další z hlavních činností pedagoga volného času je psychodiagnostika, která je spojena s požadavky, především věcný rozměr, tedy poznání jedince jako celek a individuální rozměr, tedy rozpoznání změn u jednotlivce. Takovou diagnostiku provádí pedagog hlavně pomocí pozorování, které spočívá ve vnímání. Její podstatou je poznávání a rozbor podmínek výchovně-vzdělávací práce. Díky psychodiagnostice je pedagog schopen respektovat zvláštnosti vychovávaných. (Němec, 2002; Schimunek, 1994; Pávková, 2002)

Problematika jako proměnlivost situací a podmínek, kdy dochází ke změně vědního oboru, žáků či generace je jednou z klíčových oblastí učitelových kompetencí. I učitel je člověk a prožívá také těžké životní situace jako každý jiný, ale musí vyladit svou náladu a zregulovat afekty, aby nepůsobil rušivě v procesu. Příznivým učitelem se stává, pokud je jeho osobnost zralá, nedá se vyprovokovat, dokáže věcně projevit svou vnitřní převahu, reaguje uvážlivě a třída či jednotlivec jeho osobnost uzná a přijme jeho požadavky. (Čáp, 1993)

Z hlediska motivace jsou pedagogovi kompetence především v zájmové činnosti klíčové, povzbuzuje a oceňuje výsledky práce, a to je největší motivací. Ovšem z hlediska

organizačních, materiálních a personálních problémů zájmové pracovní činnosti, je dnes hlavním problémem kvalifikovanost vedoucích pedagogických pracovníků. Takové případy se vyskytují v zařízeních s nahodilým způsobem plánování a s chybějící odborností. Je více než žádoucí, aby pedagogové měli alespoň základní všeobecnou i odborně vzdělanostní a pedagogicko-didaktickou úroveň vzdělání. Vysokoškolská kvalifikace těchto pedagogů je dnes již zcela žádoucí a očekávaná. (Pávková, 2002; Spousta, 1996)

Vedoucí či pedagog volnočasové aktivity před samotným procesem zpracovává plán činnosti, ten spočívá ve stanovení cílů, obsahu, úkolů a materiální a organizační zajištění činnosti. Je-li řeč o výchovném působení v rámci zájmové činnosti, je třeba dbát na fakt, že výchovná složka je dána pouze potencionálně. Teprve až cílevědomé uvědomělé uskutečňování výchovných záměrů pedagogem dělá ze zájmové činnosti výchovný proces, což je tedy další kompetencí pedagoga volného času. Předpokládá se u něj „... *znalost příslušného oboru, metodiky práce, ale i zájem o práci s dětmi, znalost věkových zvláštností a vyzrálá osobnost pedagoga.*“ (Němec, 2002, s. 25-26)

Etický pohled na poslání vychovatele je zde zcela zřejmý, věc výchovy je věcí životní orientace a její pedagog není jen osobnost s náležitými vlohami, ale má i jakýsi žhavý a vášnivý vztah k činnosti. (Strouhal, 2013)

Ideální pedagog hudby neboli všestranný hudební pedagog, by měl mít co nejvíce odborných kvalifikací, které mu umožňují zjednodušeně učit své žáky hudbě. Je to pedagog, kterému se daří uspokojit studenty, sebe a zároveň je schopen vytvořit harmonický vztah mezi sebou, studenty a probíranou látkou. Nástroje pro práci hudebního pedagoga jsou především jeho předpoklady a způsob, jakým je využívá. Hlavně nástroj komunikace se žákem zprostředkovává učivo, též řídí, kontroluje a hodnotí celý proces jeho osvojování. Správná komunikace pojednává o umění jednat s žáky, naslouchat jim a projevit o ně zájem. (Bachinger, 1991; Holas, 1999)

Častější problematikou v práci hudebního pedagoga je nedostatečná motivace a silná osobnost (souhrn jeho schopností a vlastností). Jako učitel se musí cítit motivovaný a být si vědom odpovědnosti kterou nese. Měl by si uvědomovat obtíže, které vznikají při jednání s dětmi a mládeží, být na ně připraven a řešit je. Hlavní motivací takového pedagoga je především naplnění v předávání hudby, a nejen v jejím provozování. V otázce vlastností

takového ideálního pedagoga neodbočujeme příliš daleko od charakteru každého běžného člověka, tedy měl by být každopádně vzorem pro své žáky. Dominantní vlastnosti by měly být čestnost, spravedlnost, tolerance, trpělivost, pochopení a empatie, pokud možno i humor. Také je zapotřebí vnitřní vyrovnanosti a sebedůvěry, tedy citlivost rozpoznat konflikt a zároveň mít dostatečně silné ego upoutat pozornost žáků. (Bachinger, 1991)

3.5 Struktura hodiny v rámci zájmové činnosti

Struktura hodiny zájmové činnosti hraje klíčovou roli v efektivní organizaci těchto aktivit a jakým způsobem může podpořit rozvoj dovedností a zájmů účastníků. Taková struktura by měla být pečlivě navržena tak, aby respektovala specifické cíle aktivity, potřeby účastníků a přispívala k jejich učení a zážitku. Měla by být flexibilní a přizpůsobitelná podle potřeb a charakteru konkrétní aktivity. Klíčové je, aby podporovala aktivní a zapojené učení a vytvářela prostředí, ve kterém účastníci mohou rozvíjet své dovednosti, zájmy a vášně.

Pávková (2002, s. 74) nahlíží na skladbu vyučovacího procesu z hlediska etap. Přípravná etapa obsahuje motivaci ke vzbuzení zájmů o činnost a seznámení s cíli. Další etapa spočívá v předávání a získávání nových dovedností a vědomostí prostřednictvím učitele či vlastní aktivity žáka. Ve třetí etapě dochází k aplikaci získaných znalostí do praxe. Konečná etapa představuje kontrolu a hodnocení činnosti, žák opakuje a procvičuje. Takové etapy lze aplikovat i do struktury zájmového kroužku.

Autoři literatury pedagogiky volného času a výchovy se v jednotlivých fázích výuky víceméně shodují. Dle Němce (2002, s. 25-26), Pávkové (2002, s. 100-101) a Hájka (2011, s. 173-174) spočívá struktura schůzky zájmového kroužku v pěti fázích:

1. Zahájení

Dalo by se zaměřit s přivítáním, kdy začátek hodiny je zcela klíčový pro nastolení atmosféry po celý její zbytek. Při této fázi je doporučena kontrola absence, napomůže eliminaci pozdních příchodů. Učitel či vychovatel nyní přináší soustředění a uklidnění, v žácích podporuje pocit bezpečí. Je zde sdělen plán hodiny a její cíle, žák je obeznámen o struktuře hodiny a tím, co se od něj očekává.

2. Vytvoření vstupní, společné atmosféry

Neboli „společné naladění“, kdy se snažíme eliminovat rozmrzelost, únavu a jiné negativní reakce z předešlé žákovi zkušenosti pomocí nějaké oddechové činnosti, ta záleží na druhu kroužku. Pokud tuto etapu vynecháme, při motivaci vynaložíme větší úsilí.

3. Motivace činnosti

Tahle etapa mnohdy splyne s předešlou, ovšem nikdy by neměla být opomíjena. Vychovávaný potřebuje vědět, jakou činnost bude vykonávat, jaké výsledky jsou od něj očekávány, proč by měl činnost vykonávat a potřebuje znát podobu formy této činnosti. Vychovatel volí motivační prvky přiměřeně k věku jedince a k podmínkám prostředí.

4. Vlastní činnost

Etapa zahrnující samotnou zájmovou aktivitu. Může se skládat z různých činností, cvičení nebo projektů, které vedou k dosažení cílů aktivity. Nyní není prostor na improvizaci, vedoucí dle vytyčeného cíle a promyšleného metodického postupu a připravených pomůcek tvoří vlastní výuku výchovně vzdělávacího procesu. Jedná se o etapu zabírající nejdelší časový úsek hodiny. Spíše bychom měli zadávat co dělat, než zakazovat a uvádět, co nedělat. Z praxe je dokázáno, že jedinci dostatečně nevnímají rozdíl mezi zákazem a pokynem. Pravidla bezpečnosti by měla být shrnuta před každou novou aktivitou, u které je to nutné. Vedoucí v této etapě především vytváří podmínky pro práci tak, aby umožnil rozvinutí individuálních potřeb jedince.

5. Závěr schůzky

Představuje hodnocení průběhu hodiny a dosažených výsledků. Vychovatel se zaobírá především klady a s nahlédnutím na jedince jako individualitu může upřednostnit hodnocení průběhu činnosti před výsledkem. Dále by vychovatel či vedoucí měl umožnit účastníkům sdílet své názory na aktivitu a přijmout jejich zpětnou vazbu, tím zlepšit kvalitu zájmové činnosti. V úplném závěru je řečen program příští schůzky.

„Obecná struktura schůzky nemůže být dogmatem. Vedoucí tvořivě přizpůsobuje metodiku a obsahovou náplň cílům, kterých chce dosáhnout.“ (Pávková, 2002, s. 101)

Kapitola pojednávající o edukačním procesu nám ukázala, jak mimoškolní vzdělávání může obohacovat životy jedinců a společnosti jako celku. Zaměřili jsme se na pedagogické aspekty edukace, subjekty procesu a zdůraznili jejich vztahy, celkovou spolupráci a komunikaci. Nejdůležitější roli ve vztahu subjektů edukačního působení hraje komunikace a zároveň jde i o kompetenci pedagoga. Důležitým tématem v této kapitole tedy jsou kompetence učitele, které hrají klíčovou roli při formování dovedností a zájmů studenta a samy tvoří formu a způsob předávání znalostí. V neposlední řadě jsme rozklíčovali strukturu hodiny v rámci volnočasového kroužku, popsali jsme její jednotlivé etapy a nastínili celkový obraz možností, jak taková schůzka činností může vypadat. Ovšem taková struktura je mnohdy flexibilní záležitostí, musíme nahlížet na všechny proměnné ovlivňující celý proces, řídíme se především vytyčenými cíli.

3.6 Motivace v edukačním procesu

Motivace je jedním z důležitých faktorů jakéhokoliv edukačního procesu. Bavíme-li se o tématech jako jsou volný čas, dobrovolnost, mimoškolní aktivity, bude motivace hlavním faktorem z důvodů volby činnosti a jejího pravidelného vykonávání. Pokud se žák rozhodne zapojit se do výuky hry na hudební nástroj či jiné hudební aktivity, jsou právě motivace spolu s nadšením klíčovými faktory pro úspěšné učení a rozvoj hudebních dovedností. Motivací se v této práci zabýváme z mnoha důvodů, především se náš výzkum bude zabírat edukačním procesem z pohledu žáka. Motivaci lze chápat jako soubor vnitřních či vnějších činitelů, které působí na lidské jednání a jeho procesy, zaměřují jej určitým směrem, udržují jej v chodu a navozují hodnocení vlastního jednání a prožívání. Motivace také zapříčiňuje hodnocení vlastního úspěchu či neúspěchu. (Průcha, 2013).

Vychází-li motivace z vnitřních pohnutek, tedy vnitřních potřeb, bavíme se o vnitřních pocitech, které se mohou projevat nedostatkem či přebytkem. Původem je rozlišujeme na vrozené a naučené. Vnější pohnutky a popudy čili *incentivy*, jsou vnější jevy, podněty a události, které vzbuzují i uspokojují potřeby člověka. Charakterem je rozlišujeme na negativní a pozitivní. Na vnější a vnitřní rozlišení motivace a jejího způsobu aplikace v edukačním procesu nahlížíme podobně, rozlišujeme také motivaci vnitřní a vnější (viz kapitola 3.6.1. Vnější a vnitřní motivace) a taktéž její činitele. (Lokšová, Lokša, 1999)

Proces motivace, tedy jinak chápaný jako „... *souhrn hybných činitelů v činnostech, učení a osobnosti*“ zahrnuje nejen vnější podmínky a cíle, ale i vnitřní motivy. Tento proces lze definovat i z hlediska motivace k učení, „... *je to motivace složitá, působí v ní větší počet rozmanitých potřeb, citů, hodnotových orientací, dílčích motivačních momentů, a to v kombinacích, které jsou odlišné interindividuálně (při srovnání různých jednotlivců) a také intraindividuálně (při srovnání různých období v průběhu života téhož jednotlivce).*“ Reakce žáků na různé formy motivace k učení se mohou odlišovat, tedy důležitým faktorem je individuální přístup k jedinci. Obecně můžeme rozlišit kladnou a zápornou složku tzv. výkonové motivace, zahrnuje „naději na úspěch“ a „strach z neúspěchu“. (Čáp, 1993, s. 84, s. 187)

Motivace úzce souvisí se samotným výkonem, dá se považovat za jeden z nejdůležitějších faktorů úspěšného výkonu. Je důležité uvědomit si, že motivace není vrozená ale naučená, a tedy co je naučené, tomu lze i vyučovat. Jedním z předmětů našeho bádání jsou tedy i způsoby, jak lze motivaci ovlivňovat. Některé faktory nelze z pozice pedagoga ovlivnit jako např. žákova rodina, prostředí, dřívější zkušenosti a učitelé. Ovlivnitelné faktory se dělí do 6 skupin: míra nejistoty, úspěch, znalosti výsledků vlastní práce, průvodní pocity, zájem, vnitřní – vnější motivace. Žádný z nich není důležitější a jejich hierarchie je náhodná, kooperují spolu navzájem. (Helus, Hrabal, Mareš, 1979)

Rozlišujeme také několik činitelů působících na motivaci učení, které můžeme aplikovat a záměrně tak formovat a vychovávat motivaci k učení, spadají do vnějších pobídek. Může se jednat o novost situace nebo předmětu, činnost žáka a uspokojení z ní, úspěch v činnosti, sociální momenty, souvislost nového předmětu s předchozími činnostmi a zkušenostmi žáka, souvislost předmětu s životními perspektivami. (Čáp, 1993)

3.6.1 Vnější a vnitřní motivace

Pohnutky, kterými motivaci ovlivňujeme lze kategorizovat a lokalizovat do dvou skupin, rozlišujeme je z hlediska vnitřních a vnějších procesů. Je-li kategorizace motivačních činitelů aplikována přímo na učební proces, lze hovořit i o motivech ke školní práci, které dělíme na motivy zaměřené na zvládnutí úkolů a motivy zaměřené na podání výkonu. Takové motivy ovšem vnitřní a vnější kategorizaci nevyklučují. Studenti, u nichž je práce na úkolech dominující činností, přes níž se ve své práci snaží zdokonalit, vychází jejich pohnutky z vnitřních zdrojů.

Tento typ pohnutek podporuje studentovo všeobecné sebepojetí a významně napomáhá k pokroku v učebním procesu. Studenti orientovaní na svůj výkon a jeho prezentaci vycházejí z vnějších motivů. Cílí na zachování jistého sebeobrazu před společností, zajímají se, jak jsou skrze jejich výkon vnímáni ostatními a více než první skupina se porovnávají s druhými. (Krejčová, 2011)

Dle Hela (1979, s. 76-78) odlišujeme tímto způsobem nejen motivy, ale tedy i samotné žáky, dle druhu chování, vzhledem k převažující tendenci na:

- žáky s převažující potřebou úspěšného výkonu,
- žáky s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu.

Z hlediska edukačního procesu a jejich činitelů chápeme motivaci vnější jako tu, která je realizována především z iniciativy učitele, ale také se může jednat o impulzy ze strany spolužáků či rodičů. Při vnější motivaci se po dosažení cíle již nesnažíme v činnosti vytrvat, cíl není na dále vnějším stimulem a naše úsilí ustává. Motivace vnitřní vychází z žákovy sebepojetí, jeho cílů a zájmů, z jeho hodnocení aktuální situace ve výuce, z podoby úkolů, jež jsou mu zadávány či z jeho minulé zkušenosti, myšleno jeho dosavadní úspěchy a neúspěchy. Jedná se o jeho vlastní zájem a touhu učit se. Úplnou motivací se stává až v případě, kdy žákův prvotní cíl je uspokojení z učení. Při vnitřní motivaci konáme činnosti z toho důvodu, že je konat chceme a čím více tuto aktivitu vykonáváte, tím větší přichází uspokojení. Z pozice pedagoga často motivujeme žáka k činnosti především vnějšími stimuly. Proces z výuky „musí se to naučit“ k „učení ho baví“ je otázkou trpělivé práce pedagoga s žákem za působení mnoha faktorů. (Průcha, 2013; Hunterová 1999)

Projevy vnitřního uspokojení potřeby mohou být fyzického i psychického charakteru. Může se jednat o spojitost se zážitky objevování, dokázání něčeho, poznávání nového či uplatnění dovedností v rámci manuální činnosti. O vnitřní motivaci žáka se učitelé snaží prioritně, žák je poté motivován svým vlastním zájmem o činnost. O vnějším uspokojení se jedná tehdy, když je žákovo učení ovlivněno „odměnou“ ze strany učitele či snahou vyhnout se neúspěchu a trestu. (Vacek, 2017)

3.6.1 Motivace pedagogem

Z hlediska zájmových činností v mimoškolním vzdělávání a výchově je podmínkou aktivit vyvolání či zvýšení zájmu, tedy uspokojení specifické potřeby účastníka činnosti. Potřeby mohou být různé, seberealizace, uznání, poznání apod. Jedna z kompetencí pedagoga takového vzdělávání by měla být vyvolání v jedinci potřebu naučit se, dokázat něco či něco vědět, tedy vzbuzuje v nich motivaci. *„Motivace má vyvolat potřebu a současně také ukázat cestu, jak ji uspokojit.“* Motivace přebírá funkci nositele důvodů a záměrů, proč činnosti provádíme, a právě volnočasovou aktivitu nelze vynutit, musí být vyvolána. (Hájek, 2011, s. 170)

Při správném postupu musíme motivaci přizpůsobit cíli a obsahu výuky a věku žáků, což jsou proměnné faktory, musíme tedy modifikovat a neustále aktualizovat celý systém motivačních činitelů. Vhodnou motivací lze u žáka vyvolat zájem o činnost, ale nevhodnou motivací jeho proces osvojení činnosti můžeme i brzdit či vyvolávat nezájem. *„Motivaci učitel neuplatňuje jen v první fázi vyučovacího procesu (tzv. motivační), ale v průběhu celé učební činnosti.“* Jak jsme již zmiňovali, motivace úzce souvisí s výkonem a také ho ovlivňuje, představuje účinný prostředek pro jeho zvyšování a taktéž zasahuje osobnost žáka a všechny její funkce a složky. Individuální přístup a poznání žáka zde hrají hlavní roli, bez poznání konkrétního žáka není zefektivnění procesu možné. (Lokšová, Lokša, 1999, s. 9)

Motivovat žáka lze přes jeho kladné zkušenosti a její úspěšnost je dána prioritou jedince ale i jeho očekáváním úspěchu či ocenění. Po zdárném úspěchu v nějaké činnosti má jedinec tendenci tuto činnost opakovat. Sociální faktor v motivaci k činnostem hraje taktéž důležitou roli, lze motivovat žáka i přes úspěch kamaráda, dochází k nápodobě (žák chce být za činnost také pochválen). Jelikož i přes snahu jedince může v cíli dojít k neúspěchu, oceňuje správný pedagog nejen výsledky činnosti, ale i její průběh. Má vychovávat v jedinci vědomí úspěšnosti, tedy i když žák poté orientuje svůj zájem do jiné oblasti, neztrácí motivaci. Správně vyvážená motivace reguluje, aktivizuje a posiluje. Tedy musí být přiměřená a určuje, co by dítě mělo zvládnout. (Hájek, 2011)

Žáky k činnosti pedagog motivuje motivačními činiteli, které kategorizujeme na vnitřní a vnější, přičemž vnějšími mohou být známky, odměna a trest či vztah žáka k jiným lidem (spolužákům, rodičům, učitelům). Motivace v hudebních činnostech, konkrétně ve výuce hry

na nástroj má stejná východiska, jako další motivační prvek můžeme použít i zvolený repertoár, při jehož výběru bychom měli nahlížet na žákovi hudební preference. Dalším činitelem je vícehlasá hra či hra v souboru. K výkonu činnosti lze motivovat v této sféře i nabídkou koncertu a soutěží či využitím moderních technologií při výuce. (Lokšová, Lokša, 1999; Kubiš, 2021)

Z pohledu pedagoga je práce z hlediska motivace náročná disciplína, musí znát své žáky a jejich vlastnosti, jejich subjektivní stav, naučená schémata jednání, jejich předchozí zkušenosti a jejich zkušenosti s překonáváním překážek a obtíží. Motivace v procesu musí být držena na odpovídající úrovni a její motivy musí být začleňovány z hlediska kvantity ale i kvality. Důležitými faktory začleňování motivů jsou: žákův věk, osobnost a jeho momentální stav. Motivací žáka může být jeho úspěšný proces provádění činnosti, viditelný výsledek a úspěch, radost a nadšení, zvědavost, participace na činnosti a soutěživost. Jako největší pedagogický úspěch lze považovat moment, kdy učitel dokáže u žáků aktivovat vnitřní motivaci v takové míře, že prvky vnější motivace postrádají význam a důležitost. Pokud se ovšem pedagogický styl výuky soustředí pouze na vnitřní motivaci, tedy žáci se učí jen to, co je baví, považuje se takový styl za pedagogickou naivitu. Nelze předpokládat dlouhodobé soustředění pozornosti žáka do určité oblasti, a hlavně není pravděpodobné, že veškeré učivo a jeho specifické oblasti budou žáka do takové míry zajímat, aby nebylo potřeba vnějších stimulů. (Hájek, 2011; Vacek, 2017)

3.7 Hodnocení

Pedagogický slovník (Průcha, 2013, s. 190) pojímá hodnocení jako pedagogickou evaluaci, tedy „... *zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, fungování, efektivnost škol, částí nebo celku vzdělávacího systému.*“ V běžné pedagogické praxi využívá pedagog k hodnocení žáka způsobem sdělení o žakových výkonech a úspěších. Hodnocení v rámci klasifikace či prostřednictvím písemných zpráv představují oficiální hodnocení školního systému. Nejčastěji se setkáme s hodnocením v živelné, často neuvědomované a intuitivní podobě. Hodnocení je jeden z činitelů, jímž lze efektivně řídit edukační proces. Údaje hodnocení jsou důležitým prostředkem vnitřní kontroly práce pedagoga, ale i zdroj informací pro rodiče. (Vacek, 2017; Holas, 1995)

Hodnocení má následující čtyři funkce: poznávací, korektivně-konativní, motivační a osobnostně-vývojovou funkci. Obohacuje žáka poznáním detailů o své práci, obsahuje

ponaučení, motivuje jej a dlouhodobě inspiruje ve vytváření vlastního sebeobrazu. Funkce hodnocení spočívá v informativnosti, kdy správné hodnocení má sloužit žákovi a informovat ho o jeho výkonu, průběhu činnosti a plnění vytyčených cílů. (Košťálová, 2008)

„Při hodnocení dosažených výchovných výsledků se využívá údajů získaných nejen pozorováním chování a jednáním žáků, ale i studiem motivů jejich jednání srovnávaných s úrovní veřejného mínění výchovné skupiny, do níž jsou začleněni.“ (Špičák, 1994, s. 36)

Při kontrole domácí práce žáka sledujeme jak kvantitu osvojených dovedností, tak jejich kvalitu, tedy schopnost žáka tyto dovednosti aplikovat tvořivě v další práci. Různý způsob výuky či institucionální zázemí s sebou nese i rozlišnosti v hodnocení, klasifikační stupnice představuje hodnocení kvality i kvantity osvojených dovedností, vědomostí či návyků. Taková klasifikace může být ukotvena pedagogickými dokumenty spadající pod dané zařízení, či se liší v názorech pedagogů a jejich stylech výuky. Některé instituce prosazují slovní hodnocení žáků, které může být inspirací, obsahuje-li objektivní informace o momentální úrovni žáka v rámci edukace v dané činnosti či učivu. Klasifikace a hodnocení by správně neměli být cílem výchovně vzdělávacího procesu, figurují pouze jako prostředek. (Holas, 1999)

Z hlediska hudební pedagogiky, především při mimoškolních aktivitách, tedy zájmových kroužcích, výuky na ZUŠ (základních uměleckých školách), DDM (domech dětí a mládeže) či v soukromém sektoru je k hodnocení často využíván žakovský sešit, kde se vyskytují zápisy s informacemi o probíraném učivu, či docházka anebo právě průběžné hodnocení žáka. (Holas, 1995)

3.7.1 Zpětná vazba

Zpětná vazba představuje prostředek komunikace v rámci výuky hudby, který nahrazuje kritiku a hodnocení. Její podstata spočívá v okamžitém poskytnutí informací o tom, co je provedeno správně nebo chybně, aniž by se zároveň zasahovalo do osobnosti žáka. Zpětná vazba se zdržuje jakéhokoliv soudného posuzování nebo hodnocení žáka jako osoby. Místo toho se neutrálně zaměřuje na popis konkrétní činnosti či chování, aniž by odsuzovala nebo chválila samotnou osobu. Zpětná vazba se v edukačním procesu může projevat způsobem neefektivní komunikace v podobě **pochvaly**. Jedná se o pozitivní hodnocení žáka, ale neuvádí konkrétní chvalitebná specifika výkonu, zaměřuje se na osobu a jejím použitím vytváříme

žákovi falešnou představu o sobě. Neefektivní zpětná vazba může být i samotná **kritika**, kdy se jedná o negativní hodnocení, hodnotíme jeho vlastnosti, dovednosti za požití zabarvených slov a učitel se tak staví do nadřazené pozice. (Kubiš, 2021)

Zpětná vazba a její forma sdělení musí respektovat určitá pravidla. Pedagog zpětnou vazbu formuluje konkrétně, tak aby sděloval i své pocity a názory. Neměla by nést sebezpytování, vztahuje se ke konkrétnímu jednání, žák nesmí představovat ztělesněnou chybu, měla by respektovat rozumový potenciál žáka a má být sdělena co nejdříve po konání činnosti. (Čapek, 2014)

Významný problém v edukačním procesu může nastat jako zpětná vazba ve formě poskytování informací o prožitcích, pocitech a názorech učitele. V nejdělnějším případě by měla být včasná a konkrétní, především proto, že představuje shrnutí výsledků analýzy chování žáka a jeho citových prožitků. Pedagog by měl sdělovat hodnocení jen tehdy, kdy ji žák dokáže v klidu přijmout a vnímat. Z pohledu žáka by měla být zpětná vazba spíše jako porozumění než morální nátlak, proto je vhodné sdělovat především své kladné pocity a neventilovat tolik příkazy či normy. (Holas, 1999)

Jak by to v edukaci mělo správně vypadat představuje pojem efektivní komunikace v rámci zpětné vazby, i zde se může jednat o negativní i pozitivní reakci. **Pozitivní zpětná vazba** pojednává o výsledku za použití objektivních údajů. Z **negativní zpětné vazby** se žák může inspirovat a poučit se, dozvídá se informace, jak se jeho kvalita výkonu může zlepšovat. (Kubiš, 2021)

V pojmu zpětná vazba se ukrývají vnější motivační popudy, tedy *incentivy* (viz kapitola 3.6 Motivace v edukačním procesu). V rámci mimoškolního vzdělávání se zabýváme především těmi popudy, které zaujímají důležité místo ve výchovně vzdělávacím kontextu a jsou schopny aktivizovat více potřeb najednou. Jedná se o **odměnu, trest a školní známku**. „*Odměna je schválením předcházejícího chování a utvrzením žáka v tom, že bylo správné.*“ Oproti tomu trest je méně jednoznačný nosič informace, dává žákovi najevo, že jeho forma chování, činnosti či výkonu je nepřijatelná. Nenese žádnou informaci o tom, jak by se žák měl chovat. Variabilita chování je tedy odměnou snižována a trestem zvyšována. Nejčastějším typ odměny v praxi je pochvala, uspokojuje hlavně sociální potřeby žáka a při jejich aplikaci musí

být dodržena určitá pravidla, aby byl efekt znatelný. Pochvalu musíme bezprostředně spojovat s hodnocenou činností a regulovat její frekvenci. (Helus, Hrabal, Mareš, 1979, s. 85-86)

System trestů a odměn reguluje chování žáků a tvoří nové prvky na základě obecných principů. Takový systém má opodstatnění v tezi, že „... žák v očekávání odměny zvýší výskyt odměňovaného chování a v očekávání trestu sníží výskyt trestaného chování.“ (Čapek, 2014, s. 38)

4. Hudební výchova

Pojem hudební výchova se vyskytuje ve spojitosti s předmětem vázaným na povinnou školní docházku, tedy předmětem vyučujícím se na ZŠ a SŠ. Také lze tento pojem chápat jako sociálně probíhající činnost, jenž usiluje o rozvoj jedince v oblasti hudební a hudbu dále i předává. Centrem hudební výchovy je samotný estetický proces, který spočívá v předávání vědomostí a hudebních obsahů. Samotná hudební výchova tedy představuje část komplexní estetické výchovy, která je pedagogickými dokumenty zaštiťována v oblasti *umění a kultura*. Hudebně výchovný proces je chápán jako komplexní, plánovitý a cílevědomý osvojování hudby. Dle zaměření lze hudební výchovu dělit za jistých podmínek na všeobecnou, výběrově specializovanou a profesionální. Všeobecná odnož představuje všeobecně vzdělávací školy, pod specializovanou mohou spadat jednotlivé soukromé hudební školy či ZUŠ a profesionální je zajišťována konzervatoří či hudební akademii. Můžeme tedy určit cílovou skupinu obou odnoží, přičemž všeobecná se zaměřuje na celou populaci, především z titulu její povinnosti v rámci povinné školní docházky. Kdežto cílová skupina specializované a profesionální výchovy představuje pouze malou část populace. (Poledňák, 1984; MŠMT, 2013)

Vzhledem k zaměření práce, tedy předmětem bádání je edukační proces hry na nástroj, se následně budeme zabývat především specializovanou hudební výchovou, u níž je typická oborová specializace ve hře na různé nástroje či zpěv. Problematikou u cílové skupiny tohoto typu hudební výchovy může být brzké rozpoznání talentu a následné zařazení jedince do vhodné skupiny. (Fukač, 1997)

4.1 Pedagogika hudební výchovy

Hudební vědy se řadí do soustav věd o umění, jež pronikají do hudebních zákonitostí a komunikace člověka s hudbou. Tato soustava zahrnuje i hraniční vědní disciplíny, tedy hudební estetiku a sémiotiku, hudební psychologii, hudební pedagogiku a hudební sociologii. Tato kategorizace obsahuje i prvky integrace a využívá tedy všech možných vnitřních souvislostí mezi vědami a jejich vztahy. Hudební pedagogika spadá do teoreticko-poznávací disciplíny muzikologie. „*Studuje veškeré výchovné procesy a jejich spojení s hudbou a usiluje o teoretickou základnu výchovy jedince v oblasti hudebního umění.*“ (Váňová a Skopal, 2017, s. 11-12)

„Muzikologie je chápána nejenom jako věda s převažujícími kognitivními cíli a funkcemi, ale též jako nástroj proměny hudební praxe (společenského uplatňování hudby). Oprošťuje se tak od zbytků duchovědních koncepcí a vystupuje jako obor společenskovědního typu“ (Lébl a Poledňák, 1988, s. 278)

To platí především u hudební pedagogiky, která je teorií samotné hudební výchovy a je pojata jako *„... řízené, cílevědomé a plánovité osvojování hudby v různých institucích, zajišťující všeobecnou, výběrově specializovanou či profesionální hudební výchovu.“* Je řeč o hudebně-výchovném působení, tedy veškerá komunikace s hudebním dílem, při níž jsou sdíleny umělecké obsahy. (Váňová a Skopal, 2017, s. 12)

Ze všech muzikologických disciplín je hudební pedagogika nejvíce přiblížena historii a teorii. Z těchto oblastí čerpá též učivo. V této disciplíně muzikologie, tedy v hudební výchově, dále rozlišujeme její strukturální složky, jejichž součástí je i didaktika hudební výchovy, ta v dnešní době stále usiluje o titul samostatné vědní disciplíny. Jde o klíčový obor hudební pedagogiky cílící především na obsah a formy vyučování. Charakterizujeme ji jako: *„součást obecné didaktiky, která propojuje teorii vyučování i vzdělávání a zkoumá hudebně výchovný proces, tj. činnost učitele a žáků ve vztahu k hudbě, jejich vzájemnou interakci, s tím související vyučovací metody, organizační formy, způsoby a prostředky vyučování.“* (Sedlák, 1984, s. 78)

Hudební pedagogika i didaktika kooperují i s dalšími částmi muzikologické disciplíny a jejich poznatky, jako např. hudební teorie, hudební historie, organologie, které představují samotné učivo. Práce hudební pedagogiky s těmito poznatky spočívá v integraci, selektování a jejich osvojování. *„Vztah hudební pedagogiky a hudební výchovy je vztahem teorie a praxe“.* Teoretické poznatky ústí z praktických zkušeností a znovu ústí do praxe. Tento vztah tedy spočívá ve vzájemné propojenosti obou těchto oblastí, kdy hlavním předmětem zkoumání hudební pedagogiky je hudebněvýchovná praxe. Aktuální úroveň hudební pedagogiky jako vědní disciplíny závisí nejen na úrovni teoretických poznatků, ale především na empirickém pojetí, které spojuje teorii s praxí. (Váňová a Skopal, 2017, s. 13)

Účelem uměleckého vzdělávání není pouze umělecká tvorba dle pravidel, ale i další poznávací psychické procesy: čítí a vnímání, myšlení a řeč, fantazie. Taková výchova poté představuje tři hlavní činnostní složky, které požadují individuální přístup: estetické vnímání, sdělování svých myšlenek a emocí, pozorování. Hlavním cílem takových oborů je tvorba

osobnosti žáka tak, aby optimálně rozvíjela jeho emocionalitu a intelekt. Vede jedince k tvořivým činnostem a pomáhá mu nacházet vztah k umění. Výchova prostřednictvím hudby je jeden ze způsobů, jak lze vzdělávat jedince v oblasti *umění a kultura*. Všestranně rozvíjí osobnost člověka. (Read, 1967)

Cílem výchovy v hudební oblasti je rozvoj estetického citění, vychovává jedince k hudbě a formuje jeho mravní postoje. Cíle a úkoly plní v jistých kulturně civilizačních podmínkách tak, aby mezi všemi rovinami cílů panovala harmonie a shoda. Hudební pedagogika se dále pojí s hudební výchovou. *„Hudební pedagogika se profiluje a zdokonaluje svou vlastní orientací neustálou reakcí na cíle a úkoly, které si stanovuje hudební výchova, jakož i prohlubujícím se poznáváním těchto cílů.“* Pod cíli hudební výchovy můžeme nalézat i záměry k mimohudebním cílům. (Fukač, 2000)

Hudební výchova z hlediska výchovného působení je dále členěna na výchovu funkcionální a intencionální. U obou typů se zaměřujeme především na prostředky hudebně pedagogické komunikace, které lze využít k dosažení požadovaného cíle. Výchova funkcionální spočívá v neplánovitém působení na následnou tvorbu kritérií k hodnocení a vkusu. Intencionální výchova naopak představuje cílevědomou soustavnou a záměrnou činnost jakožto výchovné působení na žáky. (Holas, 1995)

4.2 Hudební mimoškolní vzdělávání

Hudební zájmová činnost spolu s výtvarnou a literárně-dramatickou spadá do estetickovýchovných činností, u nichž formujeme duchovní hodnoty krásna, tvořivosti, kultury, citového bohatství, sebevyjádření a sebeuvědomění. U takových činnostech, stejně jako u ostatních oblastí, můžeme podporovat i sociální hodnoty v rámci spolupráce. (Pospíšilová, 2010)

Esteticko-výchovné činnosti obsahují také receptivní složku aktivity (četba, návštěva představení). Jedná se také o tvořivé aktivity, které jsou z hlediska kvalitního využívání volného času velmi zásadní. Přináší emocionální zážitky, zkušenosti, vyvíjí dovednosti jedince a hrají významnou roli v motivačních prvcích. Okruhy těchto činností se dělí dle druhu umění. V oblasti hudební zájmové činnosti se jedná o činnosti jako je zpěv, hudební hry, hra na hudební nástroj, hudebně-pohybové a taneční hry, tanec, poslech hudby apod. Takové mimoškolní

činnosti jako zájmové aktivity probíhají v rámci kroužků, které navštěvují děti nejčastěji v mladším a středním školním věku, tedy od 6 do 11 let. (Spousta, 1998)

Mimoškolní hudební výchova dle Sedláka (1985, s. 279) může probíhat v rámci následujících aktivit:

- instrumentální útvary různého složení,
- sborový zpěv,
- koncerty a besedy,
- hudební akce v oddílech či družině,
- hudební záměr v letních táborech.

Ve vzdělávacím systému existuje mnoho nevyužitých příležitostí pro rozvoj hudební výchovy. Mimoškolní či mimotřídní hudební výchova je ve školách koncipována prostřednictvím souborů či sborů. Takové aktivity jsou zakládány na dobrovolnické bázi a účastní se jich pouze jedinci, mající o tuto činnosti zájem a dále jedince s hudebním nadáním, kteří mají zájem dále svůj talent rozvíjet.

„Mimoškolní činnost je činnost organizovaná školou ve školním prostředí v mimo-vyučovacím, tj. volném čase žáků. Má společenské, rekreační a zájmové zaměření.“ (Průcha, 2001, s. 124). Tyto aktivity tedy navazují na hudební výchovu povinnou, která je součástí povinné školní docházky.

Cíle mimoškolního vzdělávání nejen hudebního úzce souvisejí s motivací žáka, díky ní vyrovnáváme napětí mezi požadavky na učení a osobnostní vybavení žáka. *„Jedním z prvořadých cílů výchovy a vzdělávání je proto formulovat a rozvíjet především vnitřní motivaci žáků k učení jako formě seberealizace.“* (Lokšová, Lokša, 1999, s. 9)

Didaktika v rámci mimoškolního vzdělávání zahrnuje aspekty: vyučování a učení, systémy, v nichž takové procesy probíhají, prostředky, jimiž lze procesy řídit, organizaci jakožto instituce a konečně prostředí. (Kubálek, 1975)

Hudební výchova je součástí obsahu základního vzdělávání, ale i přesto byl vytvořen systém škol, který podporuje hlubší uměleckou činnost. Spadají sem základní umělecké školy. Do sektoru rozvoje hudební výchovy jako zájmové činnosti v rámci mimoškolního vzdělávání

patří také hudební školy založeny na základě soukromého sektoru či soukromí učitelé. V letech 1977 až 1984 byly vytvořeny školy hry na hudební nástroj a další didaktické pomůcky. V tomto období navázaly hudební školy na vyšší umělecké školy jako konzervatoře či hudební akademie. Po roce 1990 se mění lidové umělecké školy na základní umělecké školy a nadále se řídí vyhláškou o základním uměleckém vzdělávání vydanou roku 2005. Od roku 2010 se ZUŠ řídí rámcovým vzdělávacím programem pro základní umělecké vzdělávání, kde nalezneme cíle vzdělávání, podmínky pedagogických kompetencí, vymezení obsahu učiva a očekávané výsledky. ZUŠ jsou tedy ukotveny školním rámcem a nespádají do mimoškolních institucí, ovšem se jedná o nejběžnější způsob výuky hudební výchovy v rámci zájmové činnosti, tedy mimo povinnou školní docházku. (Storzerová, 2015)

4.3 Složky hudebně výchovného procesu

Hudební výchova na počátku jejího vzniku byla koncipována pouze složkou *vokální*. Až postupným rozvojem oboru hudební pedagogiky se od první poloviny 20. století začaly obsahy předmětu expandovat. Složky hudebně výchovného procesu se následně rozšířily o *hudební nauku* a *intonaci*. Až s inovací v oblasti záznamu a reprodukce zvuku v druhé polovině 20. století se obsah hudební výchovy rozšiřuje o *poslech hudby*. Hudební výchova tak jak ji známe se všemi dalšími složkami vzniká teprve s příchodem 70. let 20. století, kdy přibývají další složky: hra na hudební nástroj, improvizace a hudebně pohybová výchova. (Daniel, 1984)

Složky hudebně výchovného procesu dle L. Daniela:

- zpěv s intonací a hudební teorií,
- hra na hudební nástroje,
- improvizace,
- hudebně pohybová výchova,
- poslech hudby.

Dělení hudebních činností může spočívat taktéž v jejich provedení:

- interpretační činnosti (vokální, instrumentální, rytmické, pohybové),
- percepční činnosti (poslechové, sluchové),
- tvořivé kreativní činnosti (elementární komponování, improvizace),

- hudebněnaukové činnosti.

Český rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání definuje úkol hudební výchovy z pohledu všestrannosti, tedy kombinací vokálních, instrumentálních, hudebně-pohybových a poslechových činností podporuje žáka v jeho porozumění hudebnímu umění, napomáhá aktivnímu vnímání hudby a zpěvu a učí ho využívat tyto prvky jako samostatný nástroj komunikace. V průběhu základního vzdělávání se tyto hudební aktivity stávají klíčovými oblastmi v rámci produkce, recepce a reflexe hudební výchovy, vzájemně se prolínají, ovlivňují a doplňují. Všechny tyto činnosti společně rozvíjejí celkovou osobnost žáka. Současný závazný dokument na kurikulární úrovni tedy vymezuje základní hudební vzdělání. V případě středního vzdělávání již nespadá hudební výchova do povinných předmětů, nýbrž volitelných, s výjimkou středních škol pedagogických. (MŠMT, 2013)

Díky hudebně výchovným činnostem se žák aktivně zapojuje do výuky a dále tak rozvíjí kreativitu a fantazii. Dle Sedláka a Váňové (2013, s. 48) lze tyto činnosti chápat jako: „... *vlastní komunikaci jedince s hudbou, která probíhá ve sféře percepční, reprodukční či produkční a je charakterizována nejenom psychickými ale i behaviorálními obsahy.*“

Hra na nástroj, která je v této práci hlavním klíčovým bodem, se může vyučovat na úrovni osnov školního vzdělávacího plánu ZUŠ, který vychází z RVP nebo se může vyučovat také dle možností a potřeb žáka v kroužku při škole či ve speciálním zařízení. Taková výuková jednotka má poté mnoho forem a typů. Dle Špičáka (1990, s. 34) se organizační formy mimoškolní výchovy člení dle různých hledisek. Dle počtu účastníků rozlišujeme formy individuální, skupinové a hromadné. Dále lze na takovou výuku nahlížet z hlediska četnosti aktivity, tedy rozlišujeme činnosti jednorázové (příležitostné), pravidelné přechodné, pravidelné periodické. Také je lze rozlišit z pohledu rozsahu řízení činností účastníků, kdy mají činitelé procesu vždy rozlišnou funkci, tedy výchova plně řízená vychovatelem, poté řízená vychovatelem jen v určitých fázích či řízená vychovatelem nepřímou. Z hlediska obsahu činnosti se dále budeme zabývat formou hudební.

Didaktika v rámci mimoškolního vzdělávání zahrnuje aspekty: vyučování a učení, systémy, v nichž takové procesy probíhají, prostředky, jimiž lze procesy řídit, organizaci jakožto instituce a konečně prostředí. (Kubálek, 1975)

Organizační formy veškeré výuky jsou jedním z hlavních faktorů, které ji ovlivňují ve všech ohledech. Ovlivňují její průběh, kvalitu, i možný výsledek a motivaci studentů. Ve hře na hudební nástroj se často setkáváme s výukou individuální, tedy jeden učitel na jednoho žáka, což je z hlediska individuálního přístupu nejideálnější možnost. Dále se dle technických možností může vyskytnout výuka ve dvojici, u které zase dochází k motivaci ze sociálního pohledu, žáci se motivují svými výkony navzájem. Následuje skupinová výuka, která se může zdát jako rozptylující faktor, ale má i svá pozitiva. Obzvláště ve hře na nástroj je souhra a vícehlas jeden z možných motivačních prostředků. (Hájek, 2011; Nelešovská, 1995)

Hlavním potřebným aspektem výuky hry na nástroj je individuální přístup k myšlení a kreativě při řešení hudebních problémů. Učitel by měl žákovi umožnit samostatné a uvědomělé řešení různých hudebních výzev a porozumět jeho jedinečným schopnostem, tedy efektivně využít svých znalostí k individuálnímu vedení každého studenta. Důležitou součástí je také schopnost pedagoga poskytnout vhodnou míru a formu metodické podpory, která umožní žákovi analyzovat a posuzovat svoji práci a zároveň hledat nové cesty pro další hudební rozvoj. Cílem je tedy vést žáka k samostatnému řešení výzev a současně mu pomáhat rozpoznat a pochopit jak pozitivní, tak i negativní aspekty jeho práce.

4.4 Edukační realita

V oblasti vzdělávání ve hře na hudební nástroj existuje v ČR široká škála možností, které se liší formou, metodami a obsahem. Tato kapitola se zaměřuje na edukační realitu a bude se zabývat aktuálními možnostmi výuky hry na hudební nástroj v rámci volnočasových institucí. Hlavními aktéry v oblasti vzdělávání hry na nástroj jsou ZUŠ (Základní umělecké školy), DDM (Dům dětí a mládeže), soukromé hudební školy a učitelé soukromého sektoru. Každá z institucí přináší svá specifika a přístupy k výuce.

4.4.1 ZUŠ

Základní umělecká škola je zařízení, na kterém má jedinec možnost získat základy vzdělání v oborech: hudebním, tanečním, výtvarném a literárně-dramatickém. Právě ony se značně podílejí na pedagogickém ovlivňování volného času. Účast na jejich vzdělávání je dobrovolná, ale přihláška jedince již svazuje pravidly a systém práce se podobá školskému. Absolventy připravuje na konzervatorní stupeň vzdělání či na jiné střední školy uměleckého zaměření. ZUŠ cílí především na jedince navštěvující ZŠ či SŠ, ale lze navštívit i program uměleckého vzdělání pro dospělé. Činnost těchto zařízení zaměřující se na uměleckou výchovu je řádně organizována a vymezena pedagogickými dokumenty. Dle Hájka (Hájek, 2011) má vychovatel ovšem jistou volnost při tvorbě a stanovení obsahu výuky a pedagogické dokumenty mají funkci spíše jako doporučení bez závazného charakteru. Obsah veškeré výchovy ve volném čase je tedy přímo závislý na pedagogovi. Zde tedy dochází k přirozené korelaci zařízení ZUŠ, jež jsou stavěny do střetu polemiky nad mírou školního vlivu, a jiných volnočasových zařízení jako např. DDM či soukromé školy, jejichž vnitřní normy a pravidla edukačního procesu nejsou pod záštitou uzákoněných dokumentů jako je ŠVP. V ČR působí celkem 528 ZUŠ a jejich činnosti je řízena a stanovena zákonem a vyhláškou MŠMT ČR o základním uměleckém vzdělávání. (Průcha, 2013, iZus 2023)

Podle školského zákona 561/2004 Sb. spadají základní umělecké školy mezi školní zařízení, a proto nejsou řazeny do mimoškolních institucí. V zaměření naší práce jsme se rozhodli, i přes záštitu školského systému, zařadit do výzkumu i pedagogy a žáky působící na ZUŠ. Je to instituce, jejíž hlavním záměrem jsou volnočasové aktivity na bázi dobrovolnosti. Takové činnosti sledujeme a vyřazením těchto institucí bychom nebyli schopni reálně

reflektovat výuku hry na nástroj, protože představují její značnou část (viz kapitola 5.2 Výzkumný soubor).

4.4.2 DDM

Dle pedagogického slovníku lze DDM (dům dětí a mládeže) chápat jako: „*Školské výchovné zařízení pro výchovu mimo vyučování; středisko pro volný čas dětí a mládeže. Má širokou zájmovou působnost.*“ (Průcha, 2013, s. 56)

Tyto instituce spadají pod střediska volného času (SVČ), které se dále dělí na jednotlivé stanice zabývající se zájmovými činnostmi. SVČ jsou zaměřeny na konkrétní obor, ale DDM mají pestrou paletu zájmové působnosti. Domy dětí a mládeže jsou zřizovány z důvodu, aby cíleně ovlivňovali volný čas jedinců a organizovali jej, aby rozvíjeli dále jejich zájmy a potřeby. Jejich činnost lze dělit do dvou hlavních skupin, tedy na činnost zájmových útvarů (kroužky, kurzy, soubory), součástí těchto činností mohou být i rodiče či široká veřejnost. Další činnostní oblastí je příležitostná zájmová činnost, která představuje soutěže, představení, přednášky apod. (Hájek 2011; Němec 2002)

Cílovou skupinou DDM jsou děti předškolního i školního věku, dále mládež, rodiče, maminky s dětmi či široká veřejnost. Zaměstnanci DDM jsou pedagogickými pracovníky, ačkoli někdy plní funkci spíše vychovatelskou. Kromě interních pedagogů zde najdeme také externí dobrovolné pracovníky. Aktivity provozuje tato instituce po celý rok a jejich zájmová činnost obvykle spadá do pěti kategorií: společenské vědy, přírodní vědy, estetická výchova, technika, tělovýchova a sport. V rámci naší výzkumné oblasti se budeme zabývat pouze výchovou estetickou, do které v rámci DDM spadá hra na různé nástroje. Podle možností nabízí každé DDM jinou nabídku nástrojů, ovšem obvykle je v nabídce hra na kytaru, na flétnu a klavír. Pro výuku je typické, že často probíhá ve větších skupinkách a spíše se soustředí na hru na nástroj jako zábavnou činnost, nikoliv školní povinnost. (Němec, 2002; Pávková, 2002)

4.4.3 Soukromý sektor

V případě, že jedinec nemá zájem o institucionálně zaštitěnou výuku nebo nemůže navštěvovat ZUŠ či jiné a nemůže z jakéhokoliv důvodu účastnit nějakého kurzu či kroužku, je zde i možnost individuální výuky. Tato forma výuky přináší nesporné výhody zejména díky

maximálnímu individuálnímu přístupu učitelk žákovi, který se plně přizpůsobím jeho zájem a tempu. Hodiny bývají vždy nejvíce zaměřené na žáky a učitelé vychází vstříc vkusu žáka hlavně při výběru repertoáru. Specifikem pro soukromé lekce je variabilita a flexibilita. V soukromém sektoru jsou zakládány i soukromé hudební školy, pro něž je typická větší organizovanost a zajištění výuky souborem pravidel, popř. i školním řádem. Hudební pedagogika je v naší zemi vyučována v institucích, jež lze rozčlenit na školy soukromé a školy veřejné. Hudební školy soukromé zřizuje jednotlivec nebo právnická osoba a hudební školy veřejné spravuje stát. (Ochozka, 2020; Cmíral, 1940)

4.5 Stav bádání

Empirické šetření zabývající se mimoškolními činnostmi a celým edukačním procesem vycházeli původně zejména ze sociologických věd, které v Československu od šedesátých let minulého století prošly největší obnovou a z hanebného označení „*buržoázní pravěda*“ se dostaly do popředí předmětů bádání významných vědců. Když se dosah a význam volného času rozšířil natolik, až se stal nedílnou součástí patrně prodlužujícího se života lidí, bylo mu ve vědecké sféře věnováno zcela více pozornosti. Předmětem analýzy byl často význam a výchovné možnosti volného času a s tím se více do popředí dostává pojem pedagogika volného času, která vznikala spolu s příbuznými obory: pedagogika dobrodružství, zážitků, muzeopedagogika aj. Empirické výzkumy daného oboru se rozšiřovali i v mezinárodním měřítku, byla objevena nová alternativní řešení, metodiky a využívali se zkušenosti různých zemí. (Hofbauer, 2004, str. 17)

Výzkum psychologa Kurta Lewina významně přispěl k oblastem výchovného působení a chování jednotlivce ve skupině. Zaměřoval se na výzkum malých skupin a postoje jedince v nich. Další jeho výzkum se zabýval rozdíly v postojích k dětem a mládeži a rozdíly ve způsobu výchovy. Když Lewin emigroval z Německa do USA před nástupem nacismu, začal registrovat výrazné rozdíly ve výchovných metodách a postojích k mládeži. V Německu se setkával se zkušeností, že děti byly drženy v podřízenosti, naopak v USA pozoroval, že se s nimi jedná jako s rovnocenným partnerem a je podporován jejich individuální rozvoj. Přínos tohoto výzkumu spočívá ve formulaci nejznámějšího modelu výchovných stylů, kdy identifikoval tři styly vedení, tedy autokratický, liberální a demokratický. (Čáp a Mareš, 2001)

Výzkumných bádání v oblasti hry na hudební nástroj jakožto volnočasové aktivity není mnoho, ovšem větší podíl kvalifikačních prací se zabýval konkrétnější rovinou této výzkumné oblasti, tedy hudební výchovou v rámci určité specifické edukační situace např. spojitost výuky hry na nástroj se speciální pedagogikou či zaměřením na předškolní pedagogiku. Jedna z prací, která představuje významný přínos v oblasti výzkumu výuky hry na hudební nástroj v rámci volného času, se zabývá motivací k navštěvování výuky hry na hudební nástroj ve volném čase. Autorka se v práci zaměřuje na děti 2. stupně ZŠ, kteří navštěvují ZUŠ a formou rozhovorů s nimi zjišťuje jejich motivaci k navštěvování takové výuky. Přínosy a poznatky práce spočívají ve zjištění, že hlavním motivačním faktorem žáků v edukačním procesu je učitel, projevují zájem o hlubší vztah s ním a hledají možnosti s ním navázat konverzaci. Dalším nejčastějším motivačním faktorem je hra pro radost, při níž hraje důležitou roli výběr repertoáru, který musí být pro žáka atraktivní. (Ondrová, 2019)

Dalším přínosem v oblasti zájmové hudební činnosti je výzkum kvalifikační práce „*Současná podoba výuky flétny v ZUŠ*“. Práce se věnuje konkrétním aspektům metodiky výuky flétny a pomocí dotazníkové metody mapuje různé přístupy flétnistů z různých zemí. Vyhodnocuje, v čem se přístupy liší a dále zjišťuje, jakými aspekty výuky se pedagogové při výuce zabývají a které jsou dle nich nejvýznamnější. Z dat vyplynulo, že nejdůležitějším aspektem výuky je práce s dechem a dále postoj a držení nástroje. Z pozitivních výsledků se zjistilo, že většina učitelů vnímá svou výuku jako pokrokovou a také by ji rádi modifikovali. (Paterová, 2022)

Práce „*Specifičnost pedagogického procesu ve výuce na ZUŠ (se zaměřením na učitele zpěvu)*“ má za cíl reflektovat současný stav vyučování zpěvu na ZUŠ se zaměřením na specifičnost vyučovacího procesu. Kombinuje metodu rozhovoru s učiteli a dotazníkové šetření. Opět zjišťuje, že v edukačním procesu je hlavním aspektem vztah mezi učitelem a žákem, který se projevuje na motivaci žáka i jeho výkonu. Důraz při výuce by tedy měl být kladen na vztah mezi těmito dvěma edukačními činiteli. (Storzerová, 2015)

Dalším významným výzkumem oblasti hudebního volnočasového vzdělávání je práce zaměřující se na aktivizující výukové metody v hudební výchově ZUŠ. Pomocí rozhovorů se žáky i učiteli přináší výzkum zjištění, že dnešní výuka hojně využívá aktivizující metody a žáci jsou s jejich zařazením do výuky značně spokojeni. Hlavním přínosem je zjištění, že motivace

žáka vyvolaná metodickou hrou umožňuje získání kladného vztahu s učitelem i k předmětu samotnému. (Kubíková, 2017)

5. Výzkumná část

Ve výzkumné části autorka navazuje na analýzu faktorů ovlivňující výuku hry na hudební nástroj v mimoškolním prostředí, která je podložena teoretickým rámcem zpracovaným v předchozích kapitolách.

5.1 Úvod

Autorka se v teoretické části detailně věnovala specifikům, které samotnou výuku tvoří, a také dalším činitelům tohoto procesu. Teoretické kapitoly poskytují pevný rámec pro následující výzkumnou část, kde se autorka věnuje již analýze a interpretaci získaných dat z dotazníkového šetření a rozhovorů s cílem reflektovat současný stav výuky s důrazem na faktory ovlivňující efektivitu vzdělávacího procesu. Vedle toho se autorka zaměří na identifikaci klíčových aspektů edukačního procesu a zjištění preferencí a efektivitu motivačních prostředků. Předmětem bádání se tedy stává samotný edukační proces výuky hry na nástroj. V rámci výzkumného procesu budou na základě rešerše odborné literatury a praktických zkušeností stanoveny hypotézy, jejichž platnost se po analýze dat potvrdí či ne. Dále budou předloženy výzkumné otázky, na které se následně bude hledat odpověď. Na základě zpracování dat vznikne celkový obraz vzhledu do percepce pedagogů a žáků ve vztahu k výuce hry na nástroj.

Analýza dat, získaných prostřednictvím kvantitativní i kvalitativní výzkumné metody umožní zkoumat vzájemné vztahy mezi pedagogickým přístupem a vnímáním výuky ze strany žáků. Bude možné identifikovat klíčové trendy, odlišnosti a shody v pohledech a hodnoceních obou skupin aktérů vzdělávacího procesu. Výzkumná část je strukturována tak, aby odpovídala cílům a výzkumným otázkám, které byly vytyčeny v úvodní části této práce. Závěry analýzy a diskuse nad výsledky nejenže podpoří diskusi o současných trendech ve výuce hry na nástroj, ale poskytnou též základ pro formulaci doporučení a návrhů pro budoucí vývoj hudebního vzdělávání v mimoškolním prostředí.

5.2 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo reflektovat současný stav výuky hry na nástroj v rámci mimoškolního vzdělávání se zaměřením na faktory edukačního procesu. Dílčím cílem bylo

zjistit postoje pedagogů i žáků k jednotlivým faktorům výuky a jakou důležitost z hlediska efektivity jim přiřkládají.

5.3 Výzkumné otázky

1. Jakou podobu má nynější výuka pedagogů hry na nástroj?
2. V čem spočívá strategie pedagogů v rámci motivaci a hodnocení žáka?
3. Jak žáci a pedagogové vnímají jednotlivé faktory výuky z hlediska jejich preferencí a efektivity edukačního procesu?

5.4 Stanovení hypotéz

Na základě prostudované odborné literatury a dosavadních praktických zkušeností byly stanoveny tyto hypotézy:

Hypotéza 1: Učitelé hry na hudební nástroj budou klást největší důraz na etapu „*vlastní činnosti*“, přičemž žáci tuto etapu budou tak i vnímat.

Hypotéza 2: V etapě výuky „*vlastní činnost*“ budou učitelé spíše upřednostňovat „*opakování předešlých skladeb či cvičení*“ než jiné části, přičemž to tak budou vnímat i žáci.

Hypotéza 3: Učitelé respektující hudební preference žáků při výběru repertoáru hodnotí motivaci žáků ve vyšší míře než učitelé nerespektující žákovi hudební preference.

5.1 Výzkumné metody

Výzkum lze chápat jako „*plánovitě organizovanou vědeckou činnost, jejímž cílem je zkoumat a objevovat zákonitosti hudebněvýchového procesu, hledat podstatné vazby, vzájemné vztahy a podmíněnost hudebněpedagogických jevů a procesů.*“ Tento empirický proces, jehož podstatou je pátrat a objevovat, vede k vytváření vědeckých poznatků. (Melkus, 1969, s. 49)

Aby se vědecká teorie autora mohla potvrdit či vyvrátit je zapotřebí zvolení příslušné vědecké metody nazývané jako: „*soustavy principu, způsobu a forem získávání poznatků*“

v podobě faktů (empiricky ověřitelných proměnných a jejich vztahů).“ (Maršálová a Mikšík, 1990, s. 31)

V oblasti pedagogického výzkumu lze inklinovat ke dvou přístupům, totiž kvantitativnímu a kvalitativnímu. Autorka práce kombinuje oba tyto přístupy, i přesto že je v minulosti odborníci považovali za zcela odlišné a neslučitelné. V současné době převládá názor, že každý z těchto přístupů má své vlastní výhody a nevýhody a je možné, někdy i dokonce vhodné, kombinovat oba typy v rámci jednoho výzkumného šetření. V pedagogické výzkumné oblasti zaujímá kvantitativní výzkum tradičnější pozici, v případě této práce je problematika zkoumána kvantitativní metodou dotazníku. K ucelenějšímu pohledu na problematiku jako doplnění kvantitativních dat použila autorka metodu strukturovaného rozhovoru.

Zvolená výzkumná metoda vyplývá ze stanoveného cíle a předmětu bádání, reflektovat současný stav výuky hry na nástroj. Jako výsledek výzkumu je tedy předpokládán obraz reálné výuky v takové formě, v jaké opravdu v praxi probíhá. Ke zmapování stavu výuky se všemi jejími specifiky a faktory, které ji tvoří a ovlivňují, bylo za potřebí velkého množství výzkumného souboru. Takové množství respondentů lze zpracovat především kvantitativním výzkumem, konkrétně dotazníkovou metodou, která je pro účely této práce ideální.

Dotazníkem jsme schopni na základě tematicky sestavených otázek a odpovědí reflektovat jakýkoliv jev a dotazovat se velkého množství účastníků. Naopak při jednotlivých rozhovorech sbíráme kvalitativní data a detailněji se zabýváme vyskytnutými jevy. Data z rozhovorů umožní získání uceleného pohledu na výuku z obou stran edukačních činitelů, jak učitelů, tak žáků. Cílem rozhovorů je tedy získat kvalitativní data, která mohou doplnit a objasnit kvantitativní informace z dotazníku.

5.1.1 Dotazník

Dotazník, jakožto nejpoužívanější pedagogická výzkumná technika spočívá ve „... zjištění dat a informací o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají.“ V pojetí písemné formy dotazníku je tato metoda koncipována jako „... baterie otázek, na něž respondent odpovídá buď formou jednoduchých odpovědí typu „ano“, „ne“, resp. „nevím“, případně jako soubor otázek, k nimž je vždy přiřazena sada možných

odpovědi, z nichž si dotazovaný vybírá pro sebe nejpříjemnější alternativu.“ (Pelikán, 2011, s. 105)

Z předešlé kapitoly víme, že dotazník je určen pro hromadné získávání údajů, jsme tedy schopni oslovit velký počet pedagogů. To patří k hlavním přednostem dotazníku, dalšími přednostmi jsou snadná administrace a možnost kvantifikace údajů. Limity a negativní stránky této metody spočívají ve striktním omezení odpovědi respondenta. Velmi záleží, jak jsou přesně vymezeny otázky či tvrzení a jaký prostor je věnován variantám v odpovědích. Tento limit se autorka snažila vybalancovat připojením možnosti „jiné“ v odpovědích u některých položek dotazníku, ovšem s tím souvisí zkomplikování následné analýzy dat. Často se při výpovědi v dotazníku stává, že respondent odpovídá tak, jak je od něj očekáváno a stylizuje si jevy do ideální odpovědi, neodkrývá tedy své skutečné postoje. Taková idealizace platí i v případě tohoto výzkumu, kdy se má pedagog ohlédnout na svou vlastní činnost a zhodnotit jak její kvalitu, tak její průběh a výsledek. Počítáme s jistou mírou subjektivity ze stran respondentů. Všechny negativní stránky dotazníku se autorka snažila paralyzovat konstrukcí dotazníku, též jeho délkou a přesnou a správnou formulaci otázek a odpovědí. (Váňová a Skopal, 2017; Pelikán, 2011)

Dotazník této práce byl vytvořen pomocí platformy *Google forms* a hlavním zdrojem jeho skladby jsou vlastní zkušenosti z praxe a řešerše odborné literatury. Dotazník se skládá z následujících hlavních částí:

- 1. Vstupní část**
- 2. Demografické údaje respondenta**
- 3. Současná podoba výuky respondenta**
- 4. Hodnocení parametrů výuky a faktorů ovlivňujících její kvalitu**

Vstupní část obsahuje informace o autorce a její práci, ze které výzkum vychází, dále informace o samotném výzkumu a také další podrobnosti o dotazníku. Především je tato část funkčně stylizována na nalákání respondenta k vyplnění dotazníku, zdůvodňuje žádost o vyplnění a následně vymezuje, pro koho je dotazník určen. Daná kritéria pro respondenty byla stanovena s cílem předejít možnému riziku zkreslení dat. Další části dotazníku již představují položky, které jsou seřazeny jak tematicky, tedy na sebe sledovaným jevem navazují, tak i dle

typu otázky. Typizace otázek byla konstruována jako rozmanitý faktor, tedy objevují se otázky uzavřené, polouzavřené i otevřené. Celkový počet položek i s podotázkami je 35.

Konstrukce dotazníku začíná částí *Demografické údaje respondenta*, která obsahuje otázky mířené na identifikaci respondenta, jedná se tedy o otázky identifikační, jako jsou otázky mířené na zjištění věku, vzdělání, obor specializace apod. *Současná podoba výuky* obsahuje otázky i podotázky cílené na jednotlivé faktory ovlivňující výuku, jedná se o otázky obsahové, zjišťují fakta, mínění, postoje a motivy. V poslední části *Hodnocení vlastní výuky* je respondent vyzván k hodnocení různých jevů a aspektů výuky pomocí přiřazení čísla ze škály. Tyto otázky obsahují tzv. *grafické posuzovací škály* a *kontinuální škály*. Jedná se tedy o *škálovací otázky*, kdy číslem respondenti udělují určitému jevu hodnocení. Celé znění dotazníku viz *Příloha 1*. Výsledná data jsou analyzována v kapitole 5.4.1. *Dotazník*. (Váňová a Skopal, 2017)

5.1.2 Strukturovaný rozhovor

Rozhovor je jedna z nejčastějších metod kvalitativního výzkumu a lze rozlišovat mnoho jeho druhů. Tato práce využívá rozhovor strukturovaný, který představuje předem promyšlené a připravené otázky. Z hlediska počtu dotazovaných se jedná o rozhovory individuální a z psychologického hlediska o rozhovory výzkumné, zjišťující objektivní fakta. Jelikož autorka touto metodou získávala informace, řadí se dále do rozhovorů poznávacích. (Váňová a Skopal, 2017)

Strukturovaným rozhovorem získáváme odpovědi na předem definovaný soubor otázek. Užívá se v případě, kdy cílem není diagnóza jednotlivce, ale výzkum, tudíž stejné otázky pokládáme celému souboru respondentů. Průběh rozhovoru je řízen otázkami, jejichž pořadí i znění jsou přesně určeny a předem připraveny. Tazatel otázky dále nekomentuje, pouze je předkládá a následně zaznamenává odpovědi. Jeho podoba v určitých případech může připomínat šablonovitý postup, což souvisí s jeho velkou výhodou, tedy snadnějším zpracováním, ovšem zároveň omezuje hloubku poznání. Tvorba a realizace takového rozhovoru nese spoustu úskalí, je třeba vytvořit optimální atmosféru rozhovoru, o kterou se autorka snažila svým přátelským přístupem k žákům. Dalším důležitým aspektem je získání důvěry respondenta. Aby data byla validní, je třeba nezkreslených, a především upřímných odpovědí. Samotný obsah rozhovoru je nutno sestavit jako navazující celek, otázky musejí být

srozumitelné a jejich formulace stálá a standardizovaná pro všechny respondenty. (Pelikán, 2011)

Navázání vztahu s respondentem je jedním ze zásadních aspektů realizace úspěšného rozhovoru. Autorka se při realizaci snažila vytvořit přátelské klima, projevila zájem o respondenta, často přitakávala a trpělivě poslouchala žáka i když se rozhovor ubíral jiným směrem. Dále se autorka snažila, aby se rozhovor nepřeklopil ve výsledcích a k žákům přistupovala empaticky, byla trpělivá a využívala adekvátních komunikačních prostředků k udržení těsného kontaktu s žáky.

Na základě rešerše odborné literatury byl rozhovor koncipován do čtyř hlavních částí:

- 1. Úvod**
- 2. Napětí a vzestup**
- 3. Vrchol**
- 4. Závěr**

Mimo hlavní strukturu a připravené otázky proběhly v úvodu každého rozhovoru otázky vstupní, kterými se autorka snažila navázat s žákem přátelský vztah a vytvořit klidnou a příjemnou atmosféru. Data z těchto otázek nijak neovlivňují ani neobohatí výzkum, pouze pomáhají dostat rozhovor do tempa. Jedná se o otázky např. „*Jak jsi se dostal ke hře na tento hudební nástroj?*“, „*Vzpomínáš si na své začátky s hraním?*“ apod. (Mišovič, 2019)

Na rozhovor bylo nahlíženo jako na spolupráci mezi oběma subjekty. Jelikož rozhovory probíhaly s žáky mladšího věku, autorka musela doslovné podání otázek věku přizpůsobit, často nestačilo pouze otázku přečíst, ale bylo za potřebí dovysvětlení a uvedení příkladu v praxi. Díky stručnosti skladby rozhovoru a menšího počtu otázek respondenti neztráceli zájem a pozornost si udrželi po celou dobu. V závěru autorka žákům poděkovala za spolupráci a ukončila interview v zachování klidné atmosféry.

Při strukturovaném rozhovoru je důležitá přesná formulace otázek, je tedy zřejmé, že rozhovor neprobíhal zcela přirozeně. Což v naší práci není negativem, odpovědi respondenta jsou poměrně stručné a jasné a je zapotřebí je hned zaznamenat. Výhodou je možnost detailního porovnání a kvantitativního zpracování. V takovém případě mohou být některé otázky i uzavřené, tedy obsahují nabídku možných odpovědí.

K účelům naší práce a vzhledem k typu rozhovoru byl zvolen rámcový záznam, kdy jsou zaznamenány pouze důležité informace a data, která mohou doplnit a objasnit kvantitativní informace z dotazníku, což je hlavním cílem rozhovorů. Takový záznam se podobá transkripci selektivního protokolu, ten zahrnuje pouze informace týkající se podstatných věcí významných pro výzkum. Využívá se tehdy, když jsou rozhovory jednou z metod zkoumajících výzkumný problém. Rámcový záznam spočívá v následném třídění a kategorizaci získaných výpovědí, v našem případě budou data tříděna do tabulek. (Hendl, 2008)

Celkově budou rozhovory kategorizovány do šesti hlavních částí, jejichž tituly spočívají v kódovém pojmenování dle jejich obsahu:

- 1. Demografické údaje respondenta**
- 2. Organizace výuky**
- 3. Struktura výuky**
- 4. Učitel**
- 5. Motivace**
- 6. Hodnocení**

Každá z kategorií se věnuje určitým otázkám, jež byly tvořeny na základě získaných dat z dotazníku. Otázek v rozhovoru bylo celkem 18 a jelikož je jejich skladba úzce spjata s položkami z dotazníku, u některých byly respondentům v odpovědi nabídnuty stejné výčtové možnosti jako v dotazníku. Předložený výčet možností zde sloužil jako pomocný nástroj ke sjednocení a doplnění kvantitativních dat z dotazníku. Jednotliví respondenti jsou v analýze rozhovorů označeni termínem „žák“. Rozhovory proběhly celkem se šesti žáky, přičemž jeden rozhovor trval přibližně čtvrt hodiny. Celé znění struktury rozhovoru viz *Příloha 2*. Výsledná data jsou analyzována v kapitole *5.4.2 Rozhovory*.

5.2 Výzkumný soubor

Cílovou skupinou výzkumu jsou pedagogové volného času a žáci účastníci se výuky na hudební nástroj v rámci volnočasové aktivity. Respondenti zúčastnění dotazníkového šetření jsou pedagogové volného času, vedou výuku či kroužek, jehož náplní je hra na jakýkoliv hudební nástroj. Rozsah institucionálního zastoupení pedagogů vykazuje výraznou diverzitu. Výzkumu se zúčastnili vyučující ZUŠ, DDM, hudebních škol a také vyučující v soukromém

sektoru. V otázce oborového zaměření pedagogů a jejich specializace je výzkumný vzorek též dle očekávání v rozmanitém zastoupení.

Diplomová práce se zaměřuje na specifickou oblast mimoškolního vzdělávání, tedy výuky hry na nástroj, která je často zaštiťována volnočasovými institucemi, z nichž právě ZUŠ jsou velmi frekventované. Jelikož vycházíme z pedagogiky volného času, tak nás hra na nástroj zajímá z hlediska dobrovolnosti rozhodnutí jedince investovat svůj volný čas do osobního rozvoje v tomto oboru. Učitelé ZUŠ jsou učiteli volného času a představují důležitou součást výzkumného souboru. Jejich vyřazení by neumožnilo tvorbu reálné podoby výuky, jaká opravdu v naší společnosti je. Tudiž z pohledu variability dat výzkumného problému jsou i tyto instituce součástí výzkumu.

V rozhovorech bylo osloveno šest žáků, kteří byli pečlivě vybráni tak, aby reprezentovali rozmanitost svým věkovým spektrem, instrumentálním zaměřením a institucí, pod kterou je výuka organizována. Věková kategorie žáků byla volena na základě získaných dat z dotazníkového šetření, kde se vyučující dle odpovědí nejčastěji zabývají výukou žáků mladšího a středního školního věku. Dalším kritériem pro výzkumný soubor žáků byly rozdílné zájmové instituce, výběr účastníku u dané kategorie také spočíval v souladu s daty z dotazníkového šetření. V nejvyšší četnosti se výzkumu zúčastnili pedagogové vyučující v hudebních školách, ZUŠ, DDM či v soukromém sektoru. Tento výčet podléhal i výběru vhodného respondenta pro rozhovor. Diference účastníků a soulad klíčových aspektů s daty z dotazníku poskytl základ pro komplexní a rozmanité pohledy na problematiku a napomohl vytvořit komplexní obraz výuky.

5.3 Postup při sběru dat

Před započítím výzkumu byl aplikován předvýzkum s cílem zjištění reliability zvolené výzkumné metody. Dotazník byl distribuován malému vzorku respondentů s účelem ověřit logickou strukturu otázek a odpovědí. Tato zkušební fáze výzkumu byla úspěšná a na základě poskytnutých připomínek a zpětné vazby byla upravena struktura otázek a vizuální prezentace dotazníku. Po následné finální kontrole byl dotazník rozšířen mezi širší veřejnost. Autorka následně zaslala dotazník učitelům hudebních nástrojů, k čemuž bylo využito především sociálních sítí *Facebook*, *Instagram* či *Whastapp*. Byly osloveny početné skupiny učitelů jako „*Učím na ZUŠ*“, *Učitelé ZUŠ sobě*, *Hudební fórum*“ apod. Dále byl dotazník expandován přes

emailovou korespondenci mnoha dalším institucím po celé ČR jako jsou DDM, soukromé hudební školy či přímo soukromí učitelé. Velká část respondentů dotazníkového šetření je reprezentována kolegy z oboru a čerpána z osobních kruhů autorky, která se pohybuje v oblasti hudební pedagogiky. Sběr dat z dotazníku probíhal v měsíci listopadu roku 2023 a vyplnilo jej 137 pedagogů.

Postup realizace rozhovorů spočíval především v oslovení učitelů žáků, kteří splňovali věkové i další podmínky pro výzkum. Po konzultaci a doporučení konkrétních potenciálních respondentů pedagogem, proběhla komunikace s rodiči. Nejdříve byli o účast jedince na výzkumu požádáni žákovi rodiče, po jejich souhlasu s užitím získaných dat proběhly rozhovory v různých prostředích dle možností a volby respondenta. S některými žáky interview proběhlo v rámci neosobního setkání prostřednictvím telefonátu, s jinými v domácím prostředí nebo v samotném institutu. Zpětná vazba respondentů byla 100% kladná a autorka se tak dočkala pozitivních reakcí. Struktura rozhovoru byla tvořena na základě odpovědí pedagogů v dotazníku, tedy sběr dat z rozhovorů probíhal až po analýze dotazníkového šetření, též v listopadu roku 2023.

5.4 Analýza a interpretace výzkumného materiálu

5.4.1 Dotazník

V diplomové práci jsou jednotlivá data získaná z dotazníkového šetření pro lepší vizualizaci a názornost prezentována ve formě grafů, případně tabulek, jejichž zdroj vychází z autorčiny vlastní tvorby. Výsledky jednotlivých položek dotazníku jsou zpracovány v rámci absolutních a relativních četností. V případě otevřených otázek byla data analyzována pomocí generalizace, tedy zobecnění a případně též kategorizována na základě charakteru příslušné odpovědi. Odpovědi zvláště přínosné a zajímavé jsou uvedeny v celkovém znění.

Oddíl 1: Demografické údaje respondenta

Tento oddíl se skládá ze sedmi otázek, které blíže informují o demografických údajích respondentů. Dotazníku se celkově zúčastnilo 137 respondentů, z nichž 102 byly ženy, 33 muži a 2 nebinární. Věkové zastoupení respondentů se nejvíce pohybovalo v rozmezí 18 až 29 let a 30 až 45 let, to odpovídá kategoriím vývojového období člověka plné dospělosti až období zralosti. Obě kategorie byly zastoupeny stejným počtem 57 pedagogy a v menším

zastoupení byla kategorie 46 až 59 let, a to 16 respondenty. Nejnižším počtem 7 respondentů byla zastoupena část ve věku 60 let a více.

Další sledovanou oblastí v tomto oddíle bylo nejvyšší dosažené hudební vzdělání pedagogů. Počet 72 představuje nejpočetnější skupinu pedagogů s vysokoškolským vzděláním či vzděláním na VOŠ v hudebním oboru. Dále následují v menším zastoupení 29 učitelů skupina s vystudovanou SŠ s maturitou hudebního oboru. Jako další se průzkumu zúčastnilo 16 učitelů s vystudovaným druhým stupněm ZUŠ a 14 učitelů s žádným formálním hudebním vzděláním. Možnost „jiné“ zvolili ostatní uchazeči, kterých bylo 6.

Dále byli uchazeči tázáni na instituty a zařízení, pod kterými vedou svoji výuku. Vzhledem k tomu, že v běžné praxi učitelé působí na vícero vzdělávacích zařízeních, dostali i zde možnost mnohočetné odpovědi. V hlavním nejpočetnějším zastoupení zvolili učitelé možnost ZUŠ v počtu 80. Další přibližně rovnoměrná část 82 učitelů zvolila možnosti DDM, hudební škola a soukromé lekce. Zbytek respondentů v počtu 8 uvedlo jiné možnosti jako např. SVČ (středisko volného času), hudební oddělení při ZŠ či online hudební kurzy.

Dalším důležitým zmapovaným aspektem demografických údajů je oborová specializace pedagoga hry na hudební nástroj. Celkem 50 respondentů uvedlo, že se zaměřují na výuku klávesových nástrojů. Další specializace 32 učitelů jsou dechové nástroje. Další kategorií zastoupenou počtem 31 učitelů představuje skupinu strunných nástrojů. Méně zastoupenou kategorií jsou smyčcové nástroje o počtu 14 učitelů. Zbylá část 10 respondentů zvolila možnost „jiné“ kam spadají např. nástroje bicí, elektronické nástroje či komorní hra.

Důležitou součástí výzkumu je také zjištění délky pedagogické praxe daných respondentů, což je podmíněno jejich zkušenostmi a mírou kvalifikace. Po generalizaci dat této oblasti bylo zjištěno, že se šetření zúčastnili poměrně zkušení pedagogové, a to potvrzuje počet 50 respondentů zastoupených v možnosti „10 let a více“. Také velkou skupinu pedagogů prezentuje počet 44 v délce praxe 4 až 10 let. Naopak začínajících pedagogů, jejichž praxe je do jednoho roku je pouze 10 a již méně zkušenějších s praxí 1 až 3 roky je 28.

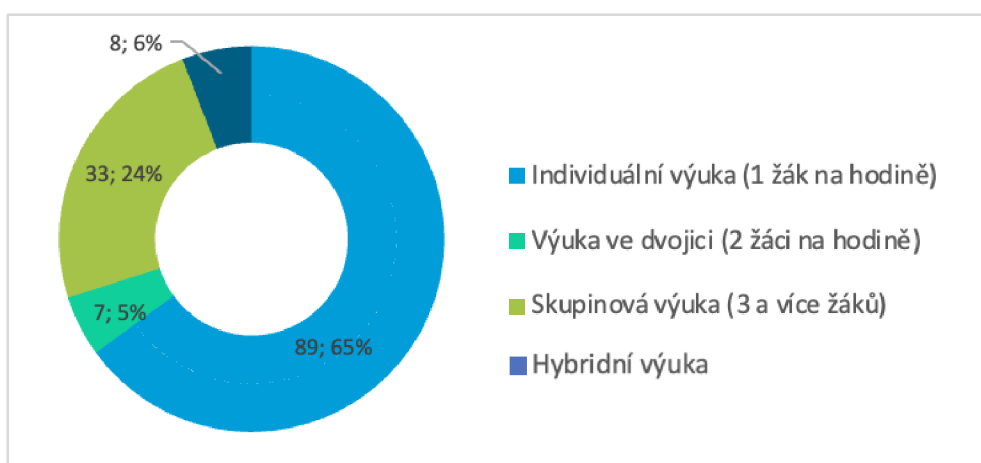
Na základě dat z následující otázky ohledně věkového průměru žáků, bylo zjištěno, že nejvíce zastoupenou skupinou je 93 pedagogů, jejichž žáci spadají do kategorie mladšího a středního školního věku, která je prezentována věkovým rozmezím 6 až 11 let. Téměř čtvrtina

z celkového počtu (N = 137) vyučuje žáky ve věku 12 až 15 let. Celkem 9 učitelů uvedlo, že jejichž žáci jsou starší 15 let.

Oddíl 2: Současná podoba výuky respondenta

Otázka č. 8: „Jakou organizační strukturu má vaše výuka nejčastěji?“

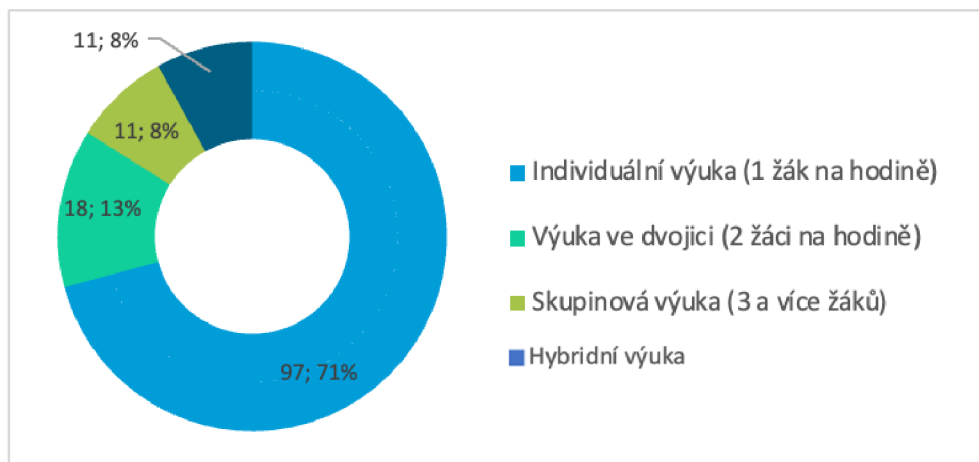
Graf 5.1 Organizační struktura výuky



Následný graf podrobně mapuje, v jakém poměru jsou zastoupeny organizační procesy výuky hry na nástroj v praxi výzkumného souboru. Získané výsledky naznačují, že aktuální výuka pedagogů má převážně formu individuální, tedy výzkumný soubor učitelů spíše vyučuje jednoho žáka na hodině. Tuto možnost zastupuje hodnota relativní četnosti 65 % a absolutní četnosti 89 z celkového počtu (N = 137). Druhou nejčastější formou výuky v praxi daného výzkumného vzorku je skupinová výuka, ta je zastoupena 33 pedagogy (24 %). Tato hodnota je zřejmá již z předešlých demografických údajů, kdy byla identifikována značná část respondentů působících v DDM, pro tuto instituci a další SVČ je typická skupinová forma výuky hry na nástroj a také běžně v praxi aplikována. V neposlední řadě jsou v téměř stejné míře zastoupeny výuka ve dvojici a výuka hybridní, zde je tedy zřejmé, že je tento typ výuky pro většinu respondentů raritou.

Otázka č. 9: „Jakou organizační strukturu výuky shledáváte jako nejvíce efektivní?“

Graf 5.2 Nejefektivnější forma výuky



Předložený graf vyhodnocuje data na otázku týkající se názoru respondentů. Sleduje tedy, jakou strukturu shledávají respondenti jako nejefektivnější. Z výsledků je patrné, že individuální výuka opět výrazně převyšuje ostatní varianty, což naznačuje, že většina pedagogů upřednostňuje individuální přístup k žákům. Dle relativní četnosti hodnotí tuto formu výuky 71 % respondentů jako nejefektivnější, z hlediska absolutní četnosti je tento názor zastoupen 97 pedagogy. Skupinová výuka, ačkoli méně častá, stále získala podporu od značného procenta respondentů, tuto možnost zvolilo 18 učitelů (13 %). Závěrem lze konstatovat, že organizační struktura výuky hudebních nástrojů je výrazně diferenciována a reflektuje různorodost pedagogických přístupů edukaci žáků ve sledovaném kontextu.

Otázka č. 10: „Jste někdy při výuce v časovém skluzu?“

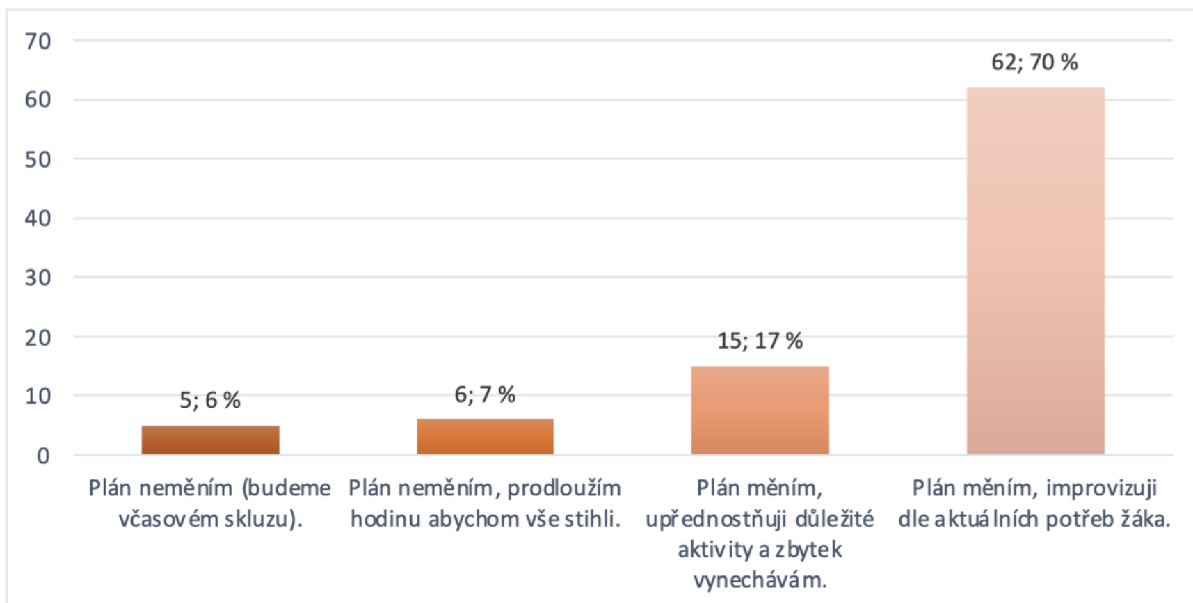
Tabulka 5.1 Časový skluz

Časový skluz	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	88	64,20%
Ne	49	35,80%

Tabulka č. 5.1 mapuje výskyt problematické časové organizace vyučujících v praxi. Tyto data vycházejí z otázky, zaměřující se na to, zda učitelé někdy byli v časové tísní při výuce, ať už z jakéhokoliv důvodu. Z relativní četnosti tabulky č. 1 lze konstatovat, že převážná většina zkoumaného vzorku byla někdy při výuce v časovém skluzu (64,2 %).

Podotázka č. 11: „Pokud ano, jakou ze strategií nejčastěji volíte?“

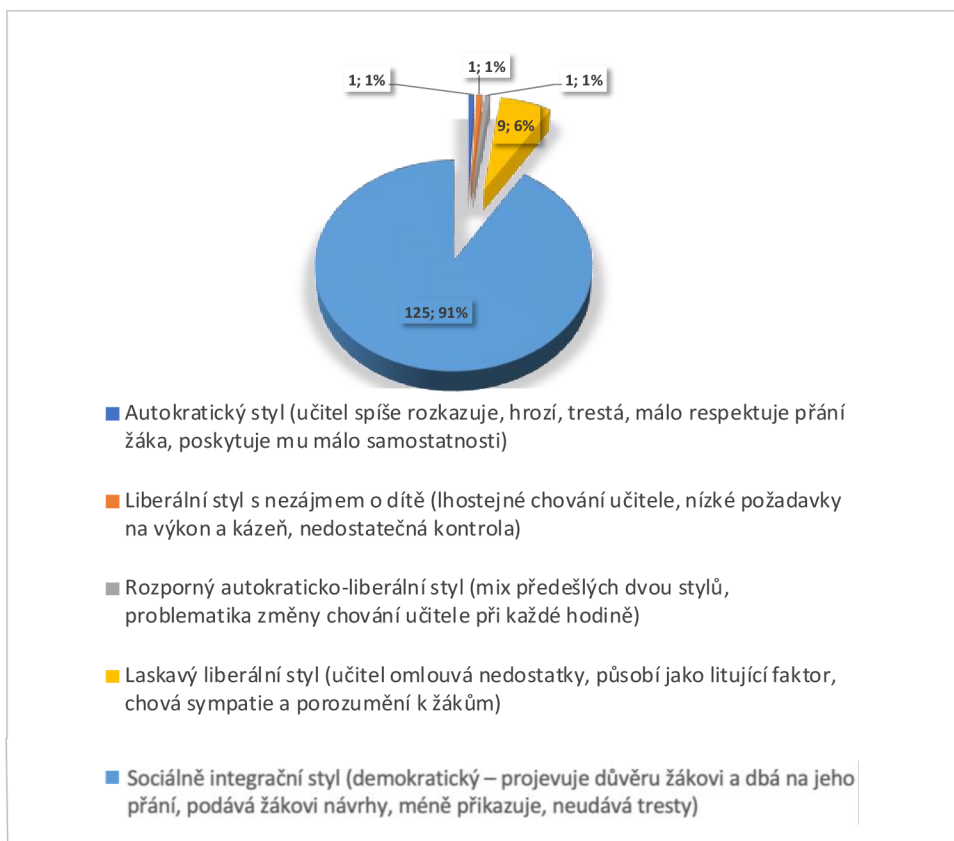
Graf 5.3 Strategie řešení časové tísně



Grafem č. 5.3 jsou sledovány strategie učitelů, kteří se při výuce ocitli v časové tísně. Dané strategie se vážou na obsah výuky a přípravu učebního plánu, přesněji, jak se tyto aspekty výuky mění na základě změny časové organizace hodiny. Otázka, kterou graf zaznamenává, je zároveň podotázkou. Graf pracuje s celkovým vzorkem (N = 88), který v předchozí otázce č. 10 uvedl jako odpověď „ano“ (viz *tabulka 5.3.*). Výsledky otázky č. 11 jasně tvrdí, že valná většina respondentů (70 %) z celkového počtu (N = 88) v případě časového skluzu volí strategii individuálního přístupu k žákovi, tedy plán změni a dále improvizují dle potřeb žáka. Naopak na nejnižší příčce četnosti (6 %) se vyskytuje možnost plán neměnit, tedy by následoval časový skluz i v dalších hodinách.

Otázka č. 12: „Jaký styl výuky nejčastěji aplikujete?“

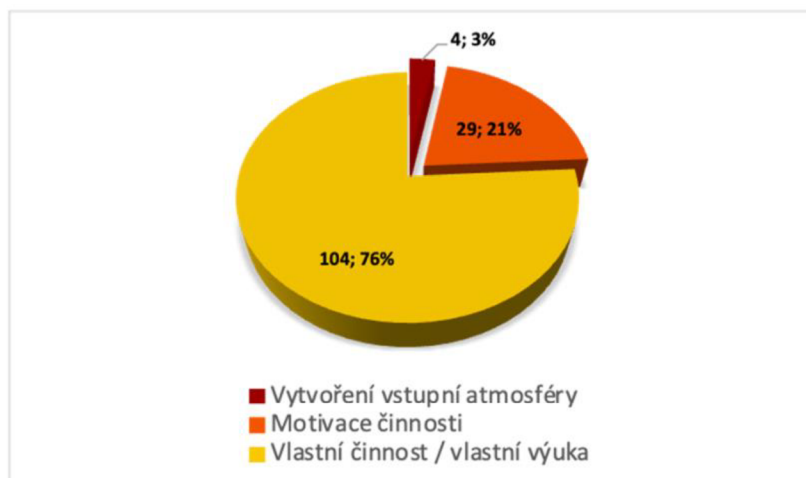
Graf 5.4 Styl výuky



Grafem č. 5.4 je zjišťován styl výuky pedagogů. Ze získaných dat lze potvrdit relativní četnost 91 % u drtivé většiny učitelů, která nejčastěji aplikuje sociálně integrační styl výuky. Z předešlé rešerše již víme, že z uvedených možností je právě tento styl znakem ideálního učitele, je zároveň nejvíce žádoucím. Ovšem z předchozích uvedených limitů práce, jsme si vědomi toho, že učitelé si svou výuku mohou subjektivně idealizovat. Celkem 125 vyučujících tedy vnímá svůj styl tak, jak si ho drtivá většina objektivně představuje, tedy ideálně. Naopak ostatní styly jsou zastoupeny v absolutní i relativní četnosti v minimálním měřítku.

Otázka č. 13: „Které z etap výukové jednotky věnujete při výuce nejvíce času?“

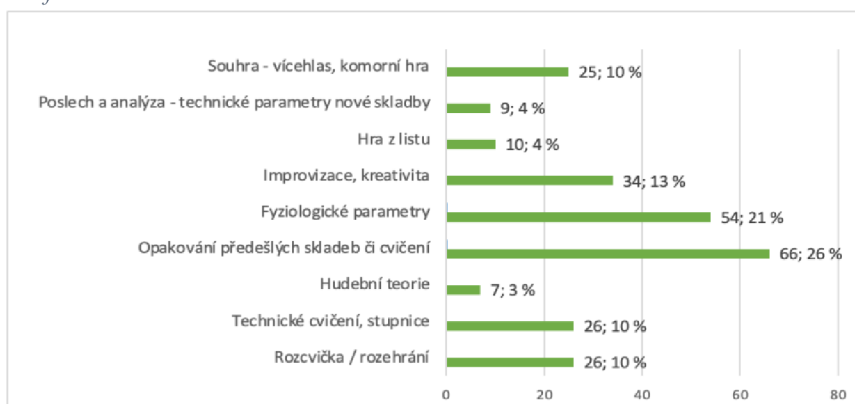
Graf 5.5 Etapy výukové jednotky



Graf č. 5.5 mapuje poměry jednotlivých etap výuky dle toho, jakou pozornost jim respondenti při výuce věnují. Otázka z dotazníků tedy směřovala k identifikaci hlavního zaměření pedagogické práce. Schéma nám ukazuje, že 76 % respondentů hodnotí vlastní činnost jako hlavní etapu, tedy ve své praxi jí věnují nejvíce času. Nelze ovšem opomenout skoro čtvrtinovou část (21 %) celého počtu respondentů (N = 137), která v této oblasti upřednostnila motivaci činnosti. Tato etapa je pro výzkum zájmové činnosti, u níž je samotná motivace činností zcela klíčová, velmi hodnotná. Lze tedy vyvodit závěry, že etapa vlastní činnosti, která představuje samotnou hru na nástroj, je pro učitele zřejmě klíčová a zaměřují na ni většinu časové dotace své výuky. Takové výsledky reflektují důraz na aktivní zapojení žáků a praktickou stránku výuky.

Otázka č. 14: „Které specifikum etapy „vlastní činnost“ je dle vás nejdůležitější?“

Graf 5.6 Vlastní činnost



Graf detailně zobrazuje preference respondentů v rámci specifík etapy vlastní činnosti, které věnují při výuce nejvíce času (viz graf č. 5.6). Respondenti měli na výběr z vícero specifík a výsledky ukazují, že největší podíl učitelů (66; 26 %) přikládá nejvyšší důležitost právě opakování předešlých skladeb. Tato preferenční volba ukazuje na důraz na systematickosti a zdokonalování naučeného materiálu. Dále bylo zjištěno, že 21 % respondentů zdůrazňuje význam fyziologických parametrů, což může reflektovat důležitost správného postavení a pozice těla při hře na hudební nástroj. Na třetí pozici vyhodnotili respondenti improvizaci a kreativitu. Část učitelů tedy považuje kreativní prvek za klíčový pro jeho výuku. Výsledky z tohoto grafu přináší cenné poznatky o tom, jaké aspekty pedagogové při výuce upřednostňují a jak tedy může být výuka efektivně strukturována.

Otázka č. 15: „Přihlížíte vždy při výběru repertoáru na žákovi hudební preference a vkus?“

Tabulka 5.2 Respektování hudebního vkusu

Respektování vkusu	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	122	89,10%
Ne	15	10,90%

Na základě dat z tabulky č. 5.2 můžeme konstatovat, že valná většina respondentů (89,1 %) prezentována absolutní četností 122, přihlíží na hudební vkus svých žáků, tedy při výběru repertoáru, kterému se v hodinách budou dále věnovat, respektují žákův názor. Lze tedy konstatovat, že většina vyučujících chápe výuku jako koordinaci a spolupráci obou činitelů edukačního procesu, vnímá žáka i jeho názory a dle toho koncipuje celou výuku. Naopak pouze 15 učitelů z celkového počtu (N = 137) uvedlo, že ne vždy přihlíží k hudebnímu vkusu žáka. Těmto 15 respondentům se budeme věnovat v následující otázce č. 16.

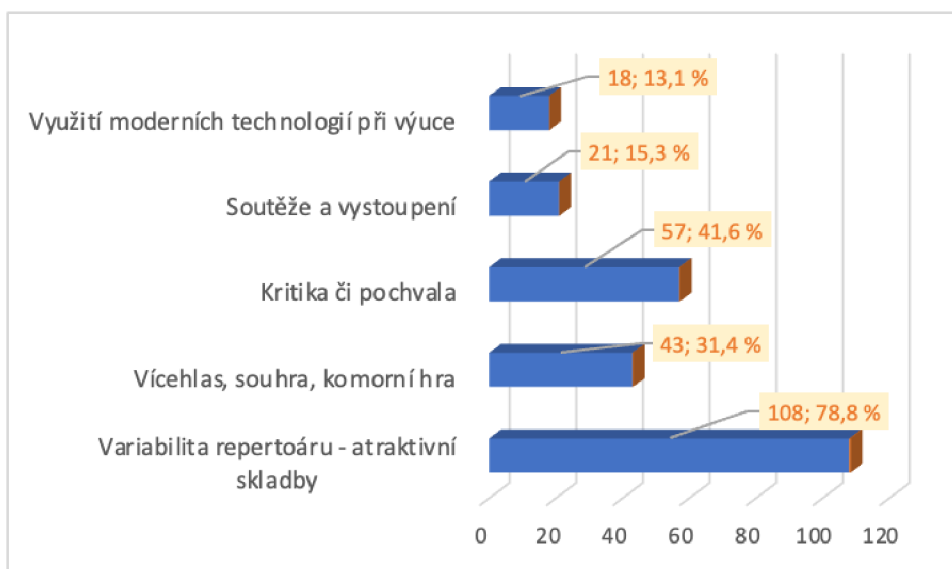
Podotázka č. 16: „Pokud ne, tak z jakého důvodu?“

V případě že respondenti v předchozí otázce uvedli, že nepřihlíží při výběru repertoáru na žákův hudební vkus, měli možnost uvést z jakého důvodu. Z předchozí tabulky víme, že z celkového počtu (N = 137) se jedná o 15 vyučujících, kteří sdělili své konkrétní důvody. Jako nejvalidnější důvod nejčastěji uváděli, že ve velkém počtu se nelze přizpůsobit všem žákům individuálně, což vede k nutnosti volit univerzální repertoár, který bude přístupný všem. Dalším příkladným důvodem byl fakt, že žáci těchto učitelů jsou začátečníci. Při výuce začátečníka je klasická praxe hraní lidových písní, neboť jsou to písně známé a jednoduché. V neposlední řadě se také může jednat i o věk žáka, kdy mladší žáci teprve začínají hru na hudební nástroj a mají

velká očekávání, trvá delší chvíli získat si jejich pozornost i jednoduchými skladbami. Většina respondentů, která uvedla věk žaka jako jeden z důvodů, tvrdí, že dnešní generaci mladých lidí je těžké vybrat repertoár, který by pro ně byl atraktivní.

Otázka č. 17: „Jaký z prostředků využíváte k motivaci žáka nejčastěji?“

Graf 5.7 Motivační prostředky



Graf č. 5.7 zaznamenává nejčastěji volené motivační prostředky v rámci praxe učitelů. Respondenti měli na výběr z 5 nejčastějších motivačních prostředků, které se běžně v praxi využívají. Z výsledků je patrné, že nejčastěji učitelé motivují žáky právě variabilitou repertoáru, tedy snaží se žáky motivovat pomocí atraktivních skladeb. Tento prostředek si jako nejfrekventovanější zvolila valná většina respondentů (78,8 %). Dalším častým motivačním prostředkem je kritika či pochvala, je zastoupena počtem 57 učitelů. Dále následuje více hlas / souhra / komorní hra, kterou dle grafu využívá nejčastěji 43 učitelů.

Otázka č. 18: „Setkáváte se při výuce s žáky, kteří nechtějí hrát na nástroj či navštěvovat vaši výuku?“

Tabulka 5.3 Nemotivovaní žáci

Nemotivovaní žáci	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	57	41,60%
Ne	80	58,40%

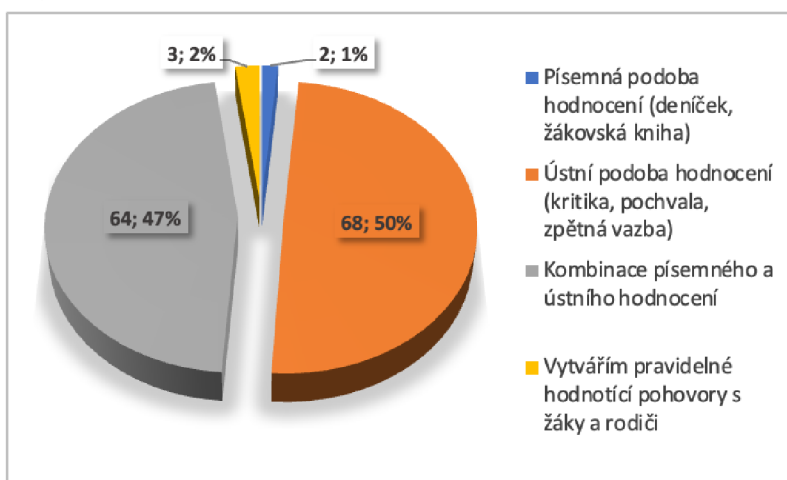
Tabulka č. 5.3 mapuje absolutní a relativní četnosti dat z odpovědí na otázku, týkající se výskytu nemotivovaných žáků v praxi učitelů. Ze schématu je patrné poměrně vyrovnané zastoupení obou protikladných odpovědí. Mírně převyšuje odpověď ne, tedy celkem 80 učitelů z celkového počtu (N = 137) uvádí, že se s takovými žáky v praxi nesetkávají. Na tuto otázku navazuje podotázka č. 19, v jejímž zpracování se budeme zabývat ostatními učiteli (57), kteří uvedli že se s takovými žáky setkávají.

Podotázka č. 19: „Pokud ano, jak takového žáka motivujete?“

V případě, že respondenti v předchozí otázce zvolili možnost ano, která potvrzuje, že se setkali s žáky, kteří nechtějí navštěvovat jejich výuku, tak měli možnost uvést jaké používají prostředky k motivování takového žáka. Celkem se zodpovězení této otázky věnovalo 57 respondentů (viz tabulka č. 3). Nejčastěji učitelé uvedli jako hlavní motivační prostředek repertoár, jehož výběrem se snaží žáka namotivovat. Volí tedy repertoár atraktivní a jednoduššího charakteru. Podle pedagogů lze takového žáka motivovat vhodnou komunikací, diskusí na téma, jaké aktivity má rád a hledání společného řešení. Stěžejní část motivace dle nich stojí především na věnování pozornosti žákovi. Dále je hojně využívaným prostředkem zpětná vazba a pochvala, také komorní hra a střídání aktivit různého charakteru. V neposlední řadě lze žáka motivovat i koncertem či veřejným vystoupením. Někteří respondenti také uvedli, že žáky není třeba motivovat, ale naopak je třeba jim vysvětlit, že musí dělat i věci, které je nebaví, protože jsou důležité pro další pokrok.

Otázka č. 20: „Jakým způsobem nejčastěji hodnotíte výkon žáka?“

Graf 5.8 Hodnocení žáka



V následujícím grafu č. 5.8 jsme se zabývali hodnocením výkonů žáka, což sledovala otázka v dotazníku č. 20. Jelikož hodnocení je jeden z důležitých aspektů výuky, věnuje se tomuto tématu i otázka následující (viz otázka č. 21). Z výsledků je patrné téměř vyrovnané zastoupení dvou nejfrekventovanějších odpovědí. Přesně polovina respondentů (68), tudíž i největší poměrová většina z celého grafu, žáka nejčastěji hodnotí ústně, tedy kritikou, pochvalou či zpětnou vazbou. Dále 47 % respondentů nejčastěji v hodnocení kombinuje ústní a písemnou variantu.

Otázka č. 21: „Jakou formu verbálního hodnocení žáka spíše při výuce upřednostňujete?“

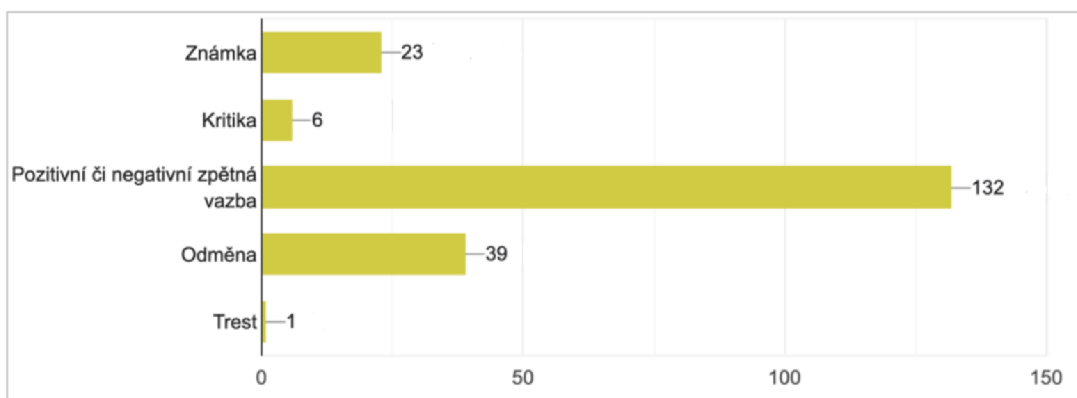
Graf 5.9 Forma verbálního hodnocení



Daná otázka i graf se zabývá verbálním hodnocením žáka. Podle předchozího grafu (viz graf č. 5.8) víme, že verbální forma je dle učitelů nejčastěji volený způsob hodnocení. Respondenti měli možnost vybrat si ze 3 prostředků ústního hodnocení. Valná většina respondentů (86 %) nejčastěji využívá zpětnou vazbu. Dalším užívaným prostředkem je odměna, tu využívá dle absolutní četnosti pouze 20 učitelů z celkového počtu (N = 137). Pouze jeden učitel uvedl, že nejčastěji hodnotí žáky kritikou.

Otázka č. 22: „Jakou z těchto forem hodnocení považujete za nejefektivnější?“

Graf 5.10 Nejefektivnější forma hodnocení



Graf č. 5.10 mapuje formy hodnocení dle toho, jakou efektivitu jim učitelé přisuzují. Vyučující v této dotazníkové položce měli možnost vybrat si maximálně dvě formy hodnocení, které jsou dle nich nejefektivnější. Převážná většina 132 (65 %) respondentů z celkového počtu odpovědí 201 hodnotí jako nejefektivnější způsob hodnocení pozitivní či negativní zpětnou vazbu. Další frekventovanou možností je odměna, kterou volilo 39 (19,4 %) respondentů. I přes to, že většina výzkumného vzorku vyučuje na ZUŠ, kde je typické hodnocení známkou, je „známka“ zde v tomto grafu zastoupena vcelku malým počtem respondentů (23; 11,4 %).

Otázka č. 23: „Zaznamenali jste při výuce prvky neefektivní komunikace ze své strany?“

Tabulka 5.4 Neefektivní komunikace

Neefektivní komunikace	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	68	49,60%
Ne	69	50,40%

Předložená tabulka č. 5.4 mapuje relativní a absolutní četnosti oblasti neefektivní komunikace. Shrnuje data, na jejichž základě se dozvídáme, jak velká část respondentů zaznamenává neefektivní komunikaci za své strany při výuce. Je pozoruhodné, jak je zastoupení obou protikladných možností téměř vyrovnané, liší se pouze o jednu odpověď. S počtem 69 respondentů převažuje odpověď ne, která reprezentuje fakt, že se učitelé nesetkali s neefektivní komunikací při výuce. Limitem této otázky můžeme předpokládat neznalost pojmu neefektivní komunikace či neupřímnost a subjektivitu při zodpovězení.

Podotázka č. 24: „Pokud ano, tak jaké?“

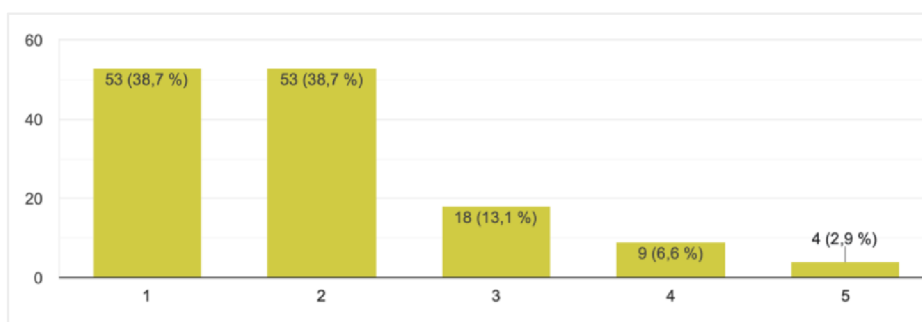
V případě, že respondenti v předchozí otázce zvolili možnost ano, která potvrzuje, že při své výuce zaznamenali prvky neefektivní komunikace ze své strany, tak měli možnost uvést jaké o jaké prvky se jedná. Celkem se odpovědi na tuto otázku zúčastnilo 68 respondentů. Nejčastěji se vyskytuje forma neefektivní komunikace v podobě zbytečných rad. Dále se ve větší míře vyskytují formy poučování a moralizování, lamentace, proroctví a také srovnávání.

Oddíl 3: Hodnocení vlastní výuky

V daném oddílu se vyskytují otázky na jednotlivé parametry a faktory výuky, které ji tvoří a ovlivňují. Úkolem respondentů bylo vyhodnotit efektivitu, kvalitu, míru či celkovou podobu těchto faktorů v rámci jejich výuky. Dále byly k oddílu přiřazeny otázky netýkající se přímo hodnocení výuky respondenta, ale z důvodu lepší přehlednosti a lepší tematické posloupnosti jsou součástí daného oddílu a tvoří finální závěr dotazníkového šetření.

Otázka č. 25: „Jak hodnotíte prostředí, kde vaše výuka probíhá?“

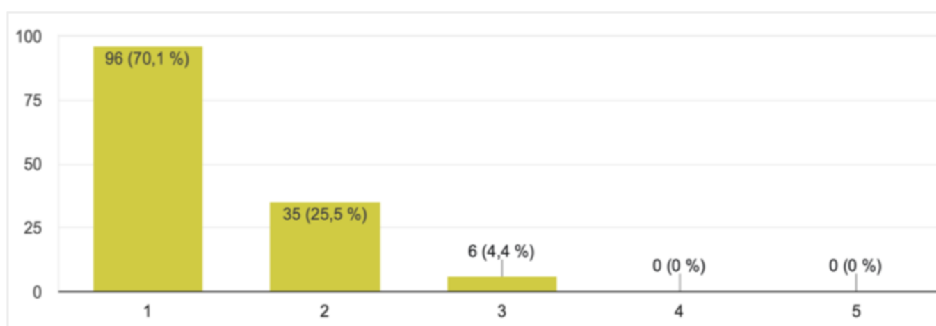
Graf 5.11 Hodnocení prostředí výuky



Daný graf č 5.11 mapuje míru hodnocení prostředí výuky. Číselné hodnoty jednotlivých možností 1 až 5 jsou charakterizovány mírou kvality, přičemž 1 – zcela vyhovující, 5 – nevyhovující. Ze získaných dat je zřejmé, že valná většina učitelů hodnotí prostředí jejich výuky zcela rovnoměrně dle absolutní četnosti 53, konkrétně hodnotou jedna a dva. Lze tedy konstatovat, že prostředí valné většiny respondentů se dá považovat za vyhovující.

Otázka č. 26: „*Jak hodnotíte vnitřní klima / atmosféru, kde vaše výuka probíhá?*“

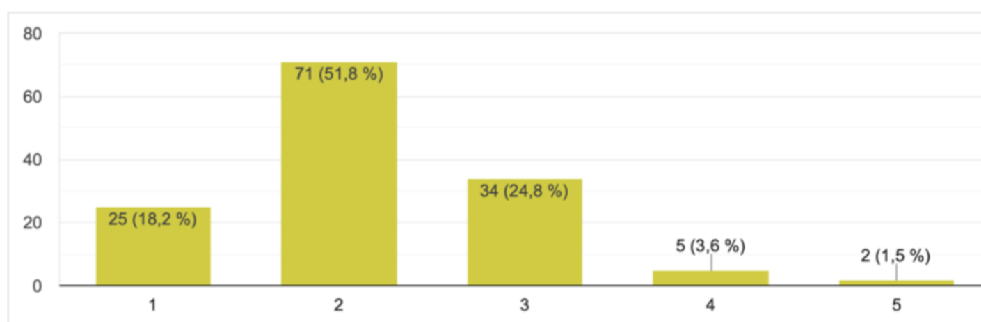
Graf 5.12 Hodnocení vnitřního klimatu výuky



Graf číslo 5.12 mapuje míru hodnocení vnitřního klimatu neboli atmosféry. Číselné hodnoty jednotlivých možností 1 až 5 jsou charakterizovány mírou přátelskosti, přičemž 1 – zcela přátelské, 5 – nepřátelské. Respondenti měli za úkol přiřadit číslo z této škály, které reprezentuje uvedenou míru. Z grafu je zřejmé, že skoro všichni respondenti hodnotí klima jejich výuky jako zcela přátelské. Tato valná většina je relativní četností reprezentována 70,1 %. Nikdo z respondentů nevyužil k hodnocení klimatu číselnou hodnotu 4 a 5.

Otázka č. 27: „*Jak hodnotíte kvalitu časové organizace vaší výuky?*“

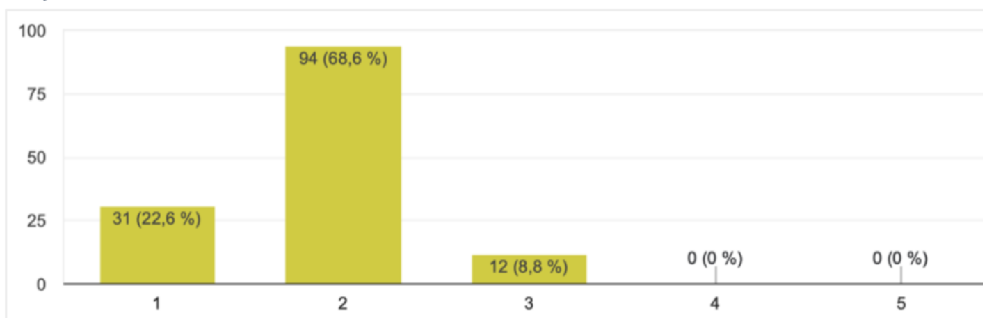
Graf 5.13 Hodnocení kvality časové organizace výuky



Grafem č. 5.13 lze mapovat vlastní hodnocení vyučujících zaměřující se na míru kvality časové organizace. Respondenti měli za úkol přiřadit číslo ze škály, které reprezentuje uvedenou míru. Číselné hodnoty jednotlivých možností 1 až 5 jsou charakterizovány mírou kvality organizace, přičemž 1 – vždy stíhám dle plánu, 5 – vůbec nestíhám / jsem ve skluzu. Z předložených dat je patrné, že míru kvality časové organizace lze vyhodnotit hodnotou ze škály 2. Tuto možnost, která se dá charakterizovat jako skoro vždy stíhám dle plánu, vybralo 71 respondentů (51,8 %).

Otázka č. 28: „Jak hodnotíte vaši komunikaci s žákem z hlediska její efektivity?“

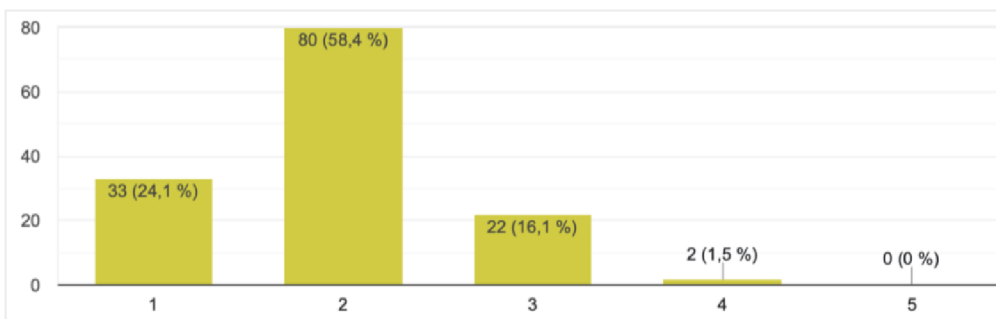
Graf 5.14 Hodnocení komunikace



Na základě grafu číslo 5.14 lze vyhodnotit míru hodnocení komunikace učitelů s jejich žáky. Respondenti hodnotili jejich komunikaci na základě její efektivity, měli za úkol přiřadit číslo ze škály 1 až 5, přičemž 1 – zcela efektivní, 5 – neefektivní. Z grafu lze tedy vyčíst, že komunikaci hodnotí učitelé podobně jako kvalitu časové organizace výuky z předešlého grafu (viz graf č. 13). Nejvíce respondentů (94) z celkového počtu (N = 137) volilo ze škály hodnotu č. 2, lze ji charakterizovat jako skoro zcela efektivní.

Otázka č. 29: „Jak hodnotíte míru motivace žáků navštěvovat vaše hodiny?“

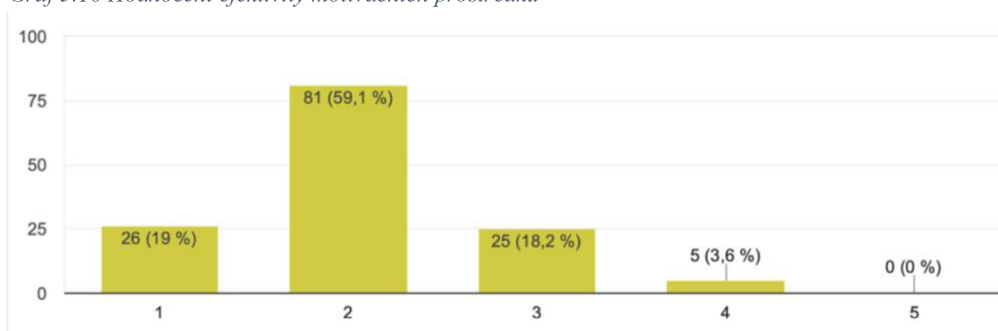
Graf 5.15 Hodnocení míry motivace žáků



Grafem č. 5.15 jsme schopni prezentovat hodnocení míry motivace žáků navštěvovat hodiny vyučujících. Respondenti měli za úkol přiřadit číslo ze škály 1 až 5, přičemž 1 – zcela motivovaní, 5 – demotivovaní. Data opět ukazují na nejvyšší číselnou hodnotu 2, tak jako v předešlých grafech. Tato hodnota je zastoupena relativní četností 58,4 % a absolutní četností 80.

Otázka č. 30: „Jak hodnotíte efektivitu motivačních prostředků, které při výuce využíváte?”

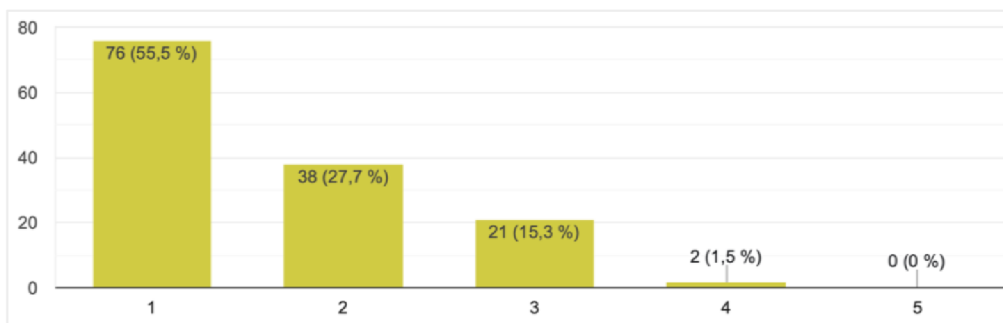
Graf 5.16 Hodnocení efektivitu motivačních prostředků



Následující graf č. 5.16 mapuje vlastní hodnocení efektivitu motivačních prostředků učiteli. Respondenti tuto efektivitu hodnotili na základě číselné škály 1 až 5, přičemž 1 – zcela efektivní, 5 – neefektivní. Opět je v podobné míře zastoupena číselná hodnota dvě (81 respondentů), tak jako v předešlých grafech. Lze vyhodnotit, že se respondenti přiklánějí nejčastěji ke středním hodnotám než ke hraničním.

Otázka č. 31: „Jak hodnotíte materiální prostředky (notový materiál), které žákům poskytnete?“

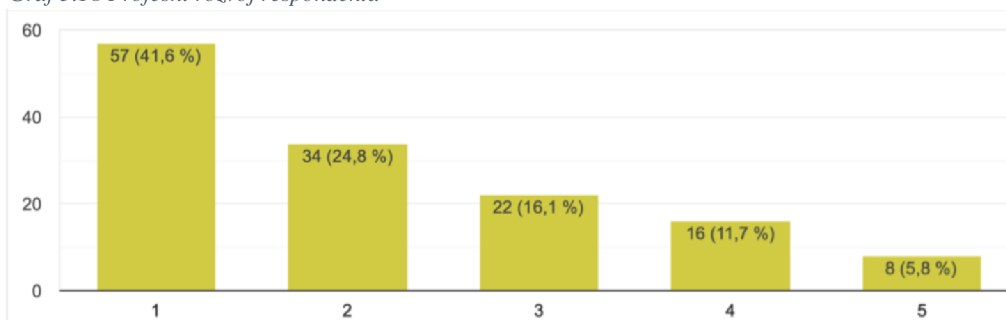
Graf 5.17 Hodnocení materiálních prostředků



Grafem č. 5.17 je zjišťováno, jak respondenti hodnotí materiální prostředky (notový materiál), které poskytují svým žákům. Vezmeme-li v úvahu výsledky z předešlých grafů v oddílu *Hodnocení vlastní výuky*, jsou hodnoty z grafu č. 17 zcela odlišné. Lze konstatovat, že respondenti v rámci svého notového materiálu jsou více sebevědomější či připravenější. Je to také jedna z aspektů výuky, kterou lze snadno ovlivnit vlastní pomocí. V tomto případě číselná hodnota vyjadřovala kvalitu zkoumané oblasti. Přesně 76 respondentů z celkového počtu (N = 137) vnímá kvalitu notového materiálu, který poskytuje svým žákům, jako zcela kvalitní.

Otázka č. 32: „Jak často se podílíte na svém profesním rozvoji?“

Graf 5.18 Profesní rozvoj respondenta



Otázka č. 32 je sice součástí oddílu *Hodnocení vlastní výuky*, ale spadá mezi otázky netýkající se přímo hodnocení, ovšem do daného oddílu byla přiřazena z důvodu lepší přehlednosti a tematické posloupnosti. Výsledky grafu č. 5.18 mapují vlastní profesní rozvoj respondentů, konkrétně jak často se na takovém rozvoji podílejí. Z grafu je patrná skoro až pravidelná sestupná posloupnost míry četností. Nejvíce respondentů (57) hodnotí četnost podílení se na svém profesním rozvoji jako nejčastější. Lze tedy shrnout, že náš výzkumný vzorek se z velké části velmi často účastní na svém profesním rozvoji.

Otázka č. 33: „Jak vnímáte podobu své výuky?“

Graf 5.19 Podoba výuky

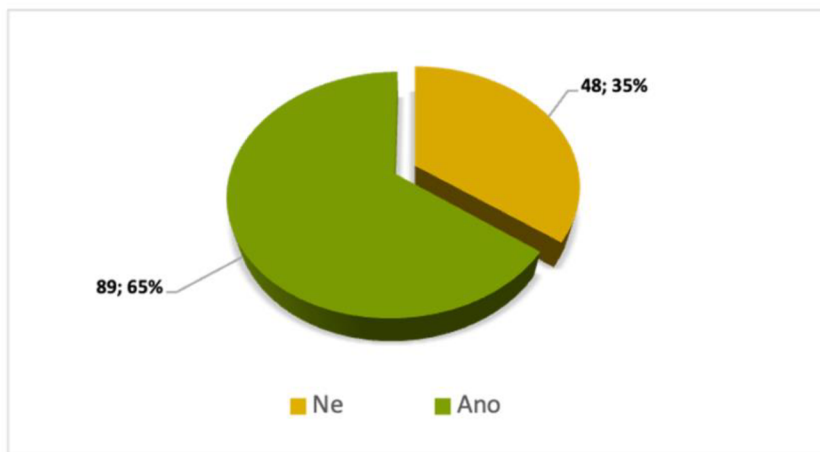


Otázka č. 33 stejně jako předešlá se nevěnuje hodnocení výuky, ale sleduje, jak respondenti vnímají podobu své výuky. Respondenti dostali na výběr dvě možnosti, můžeme tedy charakterizovat vzorek, který vnímá svou výuku jako pokrokovou, což je valná většina (116) z celkového počtu (N = 137). Dále rozlišujeme učitele, kteří svou výuku označili jako

zastaralou (21). Na základě těchto výsledků lze tvrdit, že výuka většiny celkového výzkumného vzorku je pokroková.

Otázka č. 34: „Měli byste zájem modifikovat současnou podobu své výuky?“

Graf 5.20 Modifikace výuky



Graf č. 5.20 mapuje zájem respondentů o modifikaci jejich současné výuky. Zjišťujeme tedy, zdali by respondenti svoji výuku nějakým způsobem změnili či upravili. Z výsledků lze vyčíst, že většina respondentů by svou výuku ráda změnila. Tento vzorek je prezentovaný absolutní četností 89 z celkového počtu ($N = 137$) a relativní četností 65 %.

Otázka č. 35: „Jakou radu byste dali začínajícímu učiteli v oboru výuky hry na nástroj?“

Následující otázka byla zařazena do dotazníkového šetření jako dodatková. Odpovědi na ni mohou být značným přínosem práce, také mohou představovat přidanou hodnotu ve formě rad a tipů začínajícím učitelům od již zkušených pedagogů. Otázka byla povinná pro všechny respondenty, tedy odpovědi bylo přesně 137 stejně jako celkového počtu výzkumného vzorku. Jelikož odpovědi je mnoho a jsou rozsáhlé, byla data generalizována a vyhodnocena na základě jejich přínosu v oblasti dané problematiky či originality. Odpovědi na otázku tedy obsahují rady či tipy již zkušených pedagogů, kterými se mohou inspirovat či motivovat začínající učitelé. Mnoho respondentů se ve své výpovědi potkávalo stejnou oblastí doporučení, proto byly odpovědi shrnuty do kratších úseků a následně heslovitě popsány. Rady byly zpracovány v podkapitole 6.2.1 *Doporučení pro praxi*.

5.4.2 Rozhovor

V diplomové práci jsou jednotlivé rozhovory se žáky pro lepší názornost kategorizovány do 6 oddílů a dále prezentovány ve formě tabulek, jejichž zdroj vychází z autorčiny vlastní tvorby. Otázky reprezentující určitý oddíl jsou vždy v přesném znění přiloženy k tabulce. Jednotliví respondenti, dále značení termínem „žák“ jsou očíslováni a jejich odpovědi z rozhovorů jsou heslovitě zaznamenány v příslušné tabulce. Na základě zvoleného rámcového záznamu obsahují tabulky pouze data zásadní a podstatná pro výzkum. Následné třídění a kategorizace výpovědí žáků jsou tvořena na základě selektivního protokolu a dále jsou získané informace využity k doplnění dat z dotazníkového šetření.

Oddíl 1: Demografické údaje

Otázky z oddílu „*demografické údaje*“:

1. *Jaké jsi pohlaví?*
2. *Jaký je tvůj věk?*
3. *V rámci jaké instituce jsi ve výuce tohoto nástroje vzděláván?*
4. *Na jaký nástroj hraješ?*
5. *Jak dlouho už hraješ na svůj hudební nástroj?*

Tabulka 5.5 Data z rozhovorů – Demografické údaje

	žák č. 1	žák č. 2	žák č. 3	žák č. 4	žák č. 5	žák č. 6
<i>Pohlaví</i>	chlapec	chlapec	dívka	dívka	chlapec	dívka
<i>Věk</i>	11	11	13	9	9	10
<i>Instituce</i>	HŠ	HŠ	ZUŠ	Soukromý sektor	DDM	DDM
<i>Nástroj</i>	kytara	kytara	klavír	klavír	flétna	kytara
<i>Ročník výuky</i>	3.	5.	7.	2.	2.	3.

Oddíl č. 1 mapuje demografické údaje žáků, které nám poslouží k bližší identifikaci jednotlivých respondentů. Sledované údaje jsou pohlaví, věk, instituce, nástroj a ročník výuky. Z dané tabulky č 5.5 je patrné, že rozhovorů se zúčastnilo celkem 6 žáků, z toho 3 chlapci a 3 dívky. Věkové rozmezí žáků se pohybuje od 9 do 13 let, což spadá do vývojové kategorie

mladšího a středního školního věku. Je značná rozmanitost instituce, pod kterou je výuka organizována, zastoupeny jsou převážně instituce, které se řadí mezi nejfrekventovanější v ČR. Dva žáci navštěvují hudební školu, další dva žáci DDM, jeden žák ZUŠ a jeden žák navštěvuje soukromé lekce. Oborové zaměření žáků na konkrétní nástroj je také různorodé, přičemž u tří žáků převažuje kytara, další dva hrají na klavír a jeden na flétnu. Jejich dosavadní zkušenosti zahrnující délku studia hry na daný nástroj se pohybují v průměru kolem 3,5 roku.

Oddíl 2: Organizace výuky

Otázky z oddílu „Organizace výuky“:

6. *V jaké organizační struktuře je vedena tvá výuka?*
7. *Jakou organizační strukturu shledáváš jako nejvíc efektivní a proč?*
8. *Poznáš, zdali jste někdy při výuce v časovém skluzu? Pokud ano, jak to poznáš? Jak se učitel chová a jak se projevuje?*
9. *Jakou z možností řešení organizace výuky při nedostatku času by sis vybral?*

Tabulka 5.6 Data z rozhovorů – Organizace výuky

	žák č. 1	žák č. 2	žák č. 3	žák č. 4	žák č. 5	žák č. 6
Struktura výuky	dvojice	individuál	individuál	dvojice	skupina	skupina
Ideální struktura	individuál	individuál	individuál	individuál	dvojice	individuál
Časový skluz	občas, dle jeho chování	ano, učitel to řekne	ano, učitel to naznačí	ano, učitel to řekne	ne	ano, učitel to naznačí
Řešení nedostatku času	plán nezměnit, prodloužit hodinu	plán nezměnit, prodloužit hodinu	plán změnit, improvizovat	plán změnit, upřednostnit důležité aktivity	plán změnit, upřednostnit důležité aktivity	plán změnit, upřednostnit důležité aktivity

Oddíl dvě zvaný *organizace výuky* mapuje odpovědi na 4 otázky. Oddíl byl pojmenován dle oblastí otázek, tedy zabýváme se strukturou výuky. Nejprve jsme zjišťovali, s jakou organizační strukturou jsou žáci seznámeni, respektive v jaké organizační struktuře je jejich výuka vedena. Dle počtu žáků a charakteru odpovědí lze konstatovat, že výzkumný vzorek z hlediska struktury výuky je velmi rozmanitý, každá struktura je zastoupena rovnoměrným

počtem žáků. Další otázka naopak mapovala, jaká struktura žákům připadá nejefektivnější. Skoro všichni žáci odpověděli jednoznačně, že individuální výuka jim přijde nejefektivnější. Z hlediska výsledků z předešlé otázky je zřejmé, že i když žáci mají zkušenost s různými strukturami, hodnotí individuální přístup jako zcela klíčový z pohledu efektivity.

Další dvě otázky daného oddílu se věnují časové tísní při výuce. Nejprve jsme zjišťovali, zdali žáci vůbec zaznamenají časový skluz, a pokud ano, tak dle čeho tak usuzují. Pokud žáci odpověděli že časovou tíseň v hodinách zaznamenají, tak důvodem vždy bylo chování učitele, který se žákovi o časové tísní zmíní, popřípadě ho seznámí se situací. Někteří žáci dále uváděli, že učitelé s nimi i konzultují změnu učebního plánu. V této souvislosti jsme se dále žáků tázali, jakou možnost by si při takové situaci vybrali. Výčet možných odpovědí, které žáci dostali na výběr, jsou k nahlédnutí v *Příloze 2 – Rozhovor*. Nejčastější odpověď byla plán změnit a zároveň upřednostnit důležité aktivity. Naopak dva žáci by nejraději plán nezměnily a prodloužili si tak výuku. Tato možnost je pochopitelně ideální pro žáka, ale v běžné praxi mnohdy nemožná, z důvodu nedostatku času, a to především ze strany učitele.

Oddíl 3: Struktura výuky

Otázky z oddílu „*Struktura*“:

10. Kterou z těchto etap výuky považuješ z hlediska kvality výuky za nejdůležitější?

11. Jaké specifikum „vlastní činnosti“ je podle tebe nejdůležitější?

Tabulka 5.7 Data z rozhovorů – Struktura výuky

	žák č. 1	žák č. 2	žák č. 3	žák č. 4	žák č. 5	žák č. 6
Nejdůležitější etapa	vlastní činnost	vlastní činnost	vlastní činnost	motivace činnosti	motivace činnosti	vlastní činnost
Nejdůležitější specifikum	opakování, fyziologie, poslech	opakování, hra z listu, souhra	opakování, techn.cvič., rozcvička	opakování, tech. cvič., souhra	opakování, improviz., souhra	opakování, improvizace, rozcvička

Oddíl č. 3 pojednává o dalším důležitém aspektu, totiž struktuře výuky, jejíž podrobnosti jsme na základě rozhovorů sledovali dvěma otázkami. První otázkou jsme zjišťovali pohled žáků na jednotlivé etapy výuky z hlediska jejich důležitosti v oblasti hodnocení celkové kvality výuky. Dotazovali jsme se žáků, jaká z etap má větší podíl na celkovou kvalitu výuky, zároveň tedy zjišťujeme, co je pro žáky důležité při hodnocení výuky. Odpovědi, které žáci měli na

výběr k otázce, souvisí s výsledky z dotazníkové šetření, konkrétně s otázkou č. 13. Vlastní činnost a motivaci činnosti hodnotili učitelé jako nejpodstatnější ze všech dalších etap. Pracujeme tedy s výsledky z dotazníkového šetření a dále se na tuto oblast dotazujeme žáků. Z rozhovoru vyplynulo, že drtivá většina žáků hodnotí kvalitu výuky spíše podle vlastní činnosti. Je tedy zřejmé, že pro žáky v rámci zájmové činnosti je důležitá právě samotná činnost, tedy hra na hudební nástroj. Motivaci činnosti zvolili pouze 2 ze 6 žáků.

Další otázka, sledující aspekt struktury, se zaměřuje detailněji na etapu vlastní činnost. Stejně jako učitelů, tak i žáků se zeptáme, jaké specifikum vyhodnotí jako nejdůležitější. Na výběr měli žáci ze všech specifík a stejně jako učitelé měli i oni možnost vybrat vícero položek. Všichni žáci se shodli na opakování, jakožto nejdůležitější části etapy vlastní činnosti. Můžeme tedy konstatovat, že ze strany žáka je na opakování skladeb či cvičení nahlíženo pozitivně ve smyslu zvyšování kompetencí v oboru. Někteří žáci uvedli právě opakování jako nejoblíbenější část výuky, protože: „... *jde o skladby, které jsem se naučil mít rád, i když se mi třeba ze začátku nelíbily. Dalo mi spoustu práce se je naučit a těžko se mi přeorientovával na nový repertoár.*“ Další žák uvedl: „*Rád na začátku hodiny opakuji skladby z minulých hodin jako rozehrání, mám dobrý pocit, že mi to jde a dodává mi to sebevědomí.*“ Někteří tedy byli upozorněni, že otázka nesměřuje na oblibu specifík, ale na jejich důležitost. Jako další důležitá specifika žáci uvádějí technická cvičení, improvizaci či souhru (vícehlas). „*Hodně důležité mi přijde, když se v nějaké skladbě ke mně připojí učitel a hraje druhý hlas. Nebo když trénujeme na koncert ve vícero žácích vícehlasou skladbu.*“ Na doplňující otázku „*A co myslíš, že tě taková souhra nejvíce naučí?*“, která byla položena všem žákům, kteří uvedli právě souhru jako jeden z aspektů, odpovídali víceméně jednoznačně. Především zmiňovali rytmus, který se jim poté lépe vnímá, a také lépe dodržují tempo.

Oddíl 4: Učitel

Otázky z oddílu „Učitel“:

12. *Jak moc je pro tebe důležité, aby skladba zadaná učitelem souzněla s tvými hudebními preferencemi a vkusem?*
13. *Přihlíží učitel při výběru repertoáru na tvé hudební preference a vkus?*
14. *Jaký styl výuky tvůj učitel převážně aplikuje?*

Tabulka 5.8 Data z rozhovorů – Učitel

	žák č. 1	žák č. 2	žák č. 3	žák č. 4	žák č. 5	žák č. 6
<i>Repertoár</i>	částečně, přizpůsobím se	velmi	podřídím se	částečně	částečně, přizpůsobím se	velmi
<i>Tolerance učitelem</i>	ano	ano	ano	ano	ano	ano
<i>Styl učitele</i>	soc.- integrační	laskavý liberální	autokraticko-liberální	soc.- integrační	autokraticko-liberální	autokraticko-liberální

Do oddílu 4, který se týká učitele, jakožto hlavního subjektu edukačního procesu, jsme v rámci rozhovoru zařadili i otázku týkající se repertoáru. A to hlavně z toho důvodu, že repertoár je ve výuce stavěn na učiteli. Repertoár představuje důležitou součást osnovy výuky a dle něj učitel výuku i tvoří a dále modifikuje. Obsah výuky tedy stojí na učiteli, a ten má možnost při výběru se přiklánět k názoru žáka, ale nemusí. V rozhovorech jsme se dotazovali žáků, jak moc je taková tolerance jejich hudebního vkusu učitelem důležitá. Odpovědi se různily, ale převážně svobodná volba repertoáru pro žáky určitou váhu má. Víceméně všichni uváděli, že si nepotřebují určovat konkrétní skladby, ale stačí jim, aby skladba alespoň spadala do jejich oblíbeného žánru. „*Kolikrát ani nevím co chci hrát, a navíc už se mnohokrát stalo, že skladbu, kterou bych si sám od sebe nevybral, jsem si oblíbil. Nevadí mi, když mi učitel něco sám vybere, dívěruji mu, on ví, co mi sedne*“. Další žačka zmínila: „*Nějaká skladba se mi nejprve vůbec nelíbila, musela jsem si k ní najít cestu. Hodně mi pomohlo, když mi učitelka zdůvodnila, proč chce, at' ji hraji. A nakonec ta skladba patří k mým oblíbeným.*“ Lze tedy shrnout, že i když by si žáci rádi skladby vybírali, tak chápou význam správného výběru repertoáru. Když si za výběrem učitel stojí a opodstatní ho, tak i ty zprvu neatraktivní skladby nakonec přicházejí k užítku. S tím souvisí i další otázka, která sleduje, zdali učitelé žáků tolerují

při výběru repertoáru jejich hudební vkus. Na základě odpovědí se dozvídáme, že všichni učitelé žáků přihlížejí k jejich hudebnímu vkusu a tolerují ho.

Další faktor edukačního procesu může být styl výuky, který též spadá pod kompetence učitele. Žákům jsme předložili výběr výchovných stylů a na základě jejich odpovědí se dozvídáme, jaké styly jsou z jejich pohledu nejčastěji učiteli aplikovány. Všichni žáci mimo tuto otázku uvedli, že jako ideální hodnotí styl sociálně – integrační. Přesně polovina žáků uvedla, že výchova jejich učitele spadá spíše do autokraticko – liberálního stylu. Perspektiva žáků v tomto ohledu nám umožňuje nezkrácenou vizualizaci problematiky, přičemž žáci nemají potřebu učitelův styl jakkoliv idealizovat, tak jako samotní učitelé.

Oddíl 5: Motivace

Otázky z oddílu „Motivace“:

15. Co tě nejvíce motivuje při výuce?

16. Jaké ze specifík výuky hodnotíš jako nejdůležitější?

Tabulka 5.9 Data z rozhovorů – Motivace

	žák č. 1	žák č. 2	žák č. 3	žák č. 4	žák č. 5	žák č. 6
Největší motivace	vztah s učitelem	koncert	kritika, pochvala	vztah s učitelem	výběr skladby	vztah s učitelem
Nejdůležitější specifikum	motivace	organizace	komunikace	komunikace	komunikace	vnitřní klima

Dalším důležitým faktorem výuky, který jsme taktéž sledovali na základě dotazníkového šetření z perspektivy učitelů, je motivace. Pojem motivace jsme v obou šetřeních pojali ze všech hledisek, tedy jak z hlediska motivace samotné činnosti (ke hře na nástroj), tak i motivace navštěvovat výuku. Tento oddíl sleduje motivaci ze dvou kontextů, tedy co žáka nejvíce motivuje a jakou část hodiny vnímá jako nejdůležitější. Žáci jako nejvíce efektivní z hlediska motivace hodnotí vztah s učitelem, tedy vnímají učitele jako osobu, která je dokáže k činnosti nejvíce namotivovat.

Na specifika výuky jsme se zaměřili v oblasti motivace, protože hodnocení důležitosti části výuky s motivací převážně souvisí. Nejenom že samotná motivace může být jednou z odpovědí, ale v popisu otázky jsme se doptávali žáků, dle čeho by si výuku především

vybírali, jaká etapa jim přijde jako nejpodstatnější v rozhodnutí výuku navštěvovat. Rozhodujícím faktorem by při takovém výběru dle odpovědí z rozhovorů jednoznačně stála na první příčce komunikace s učitelem. Tudiž se dozvídáme, že při motivaci k činnosti v rámci zájmové aktivity hrají učitel a jeho kompetence hlavní roli.

Oddíl 6: Hodnocení

Otázky z oddílu „Hodnocení“:

17. Jaký ze způsobu hodnocení ti nejvíce vyhovuje?

18. Jaká forma ústního hodnocení tě nejvíce motivuje?

Tabulka 5.10 Data z rozhovorů – Hodnocení

	žák č. 1	žák č. 2	žák č. 3	žák č. 4	žák č. 5	žák č. 6
Způsob hodnocení	ústní	ústní	ústní	ústní	ústní	ústní
Forma ústního hodnocení	odměna	odměna	zpětná vazba	zpětná vazba	odměna	odměna

Nyní se zaměříme na aspekt hodnocení žáka učitelem. V rámci daného aspektu jsme sledovali četnosti v dotazníkovém šetření a v rámci rozhovorů se tyto informace pokusíme doplnit z pohledu druhé strany, tedy z pohledu žáka. Nejprve jsme se zaměřili na tři základní způsoby hodnocení, tedy ústní, písemné a kombinace obou způsobů. Žáků jsme se ptali, který ze způsobů jim nejvíce vyhovuje. Z rozhovorů vyplývá, že všichni žáci upřednostňují ústní hodnocení. Na dodatečnou otázku „Proč?“ často odpovídali, že při ústním hodnocení je učitel blíže konkrétněji informuje o jejich výkon. Jeden z žáků při výpovědi uvedl: „*Mám radši, když mě učitel hodnotí ústně. Často mi říká, co jsem udělal špatně nebo dobře a já tak alespoň vím, co zlepšit.*“. Část odpovědi jiného žáka: „*Písemnou podobu hodnocení jsem ve výuce kytary ještě nezažil a ani si to neumím představit. Přijde mi lepší, když mi hodnocení učitel přímo řekne, nejlépe když můj výkon komentuje průběžně celou hodinu.*“ Je zajímavé, že žáci, kteří naopak zkušenost s písemným hodnocením mají, tak stejně vnímají jako nejlepší možnost ústní hodnocení. Takové hodnocení má spoustu pozitiv a na základě rozhovorů se dozvídáme, že jsou si žáci těchto výhod vědomi, a naopak si jsou též vědomi limitů hodnocení písemného.

Další otázkou v rozhovoru mapujeme oblast pouze ústní hodnocení. Předložili jsme žákům jednotlivé prostředky, jak lze ústně hodnotit. Žáci jako nejefektivnější prostředek z hlediska motivace činnosti hodnotí odměnu. Na základě teoretické rešerše odborné literatury jsme se již dozvěděli, že nejideálnějším způsobem ústního hodnocení je zpětná vazba, a to hlavně z důvodu, že obsahuje informace o výkonu žáka, tedy cílí přímo na jeho výkon. Oproti tomu odměna cílí pouze na žáka jako osobu, tedy hodnotí ho způsobem např. „*jsi šikovný*“. Takové vysvětlení bylo podáno i žákům, a i přesto hodnotili odměnu jako efektivnější způsob. Je zajímavé, že v předešlé otázce uvádějí žáci zaměření na výkon jako hlavní důvod upřednostnění ústního hodnocení. Ale při výběru ze dvou možností, jak lze ústně hodnotit, aspekt hodnocení výkonu přehlížejí a upřednostňují hodnocení osoby.

5.4.3 Hypotézy

V této kapitole zaměříme svou pozornost na hypotézy, které byly formulovány před zahájením výzkumného šetření, jak je uvedeno v úvodu hlavní kapitoly 5. *Výzkumná část*. Hlavním cílem je nyní provést analýzu dat získaných z dotazníku a rozhovorů, abychom mohli provést verifikaci hypotéz, které jsme postavily jako základní stavební kameny výzkumu. Detailní pohled na tato data nám umožní zhodnotit platnost hypotéz a lépe porozumět dynamice vztahu mezi učiteli a žáky v kontextu výuky hry na nástroj.

Hypotéza 1: Učitelé hry na hudební nástroj budou klást největší důraz na etapu „vlastní činnosti“, přičemž žáci tuto etapu budou tak i vnímat.

Základ hypotézy č. 1 je stavěn na předpokladu, že učitelé hry na hudební nástroj upřednostní vlastní činnost, jakožto jednu z hlavních etap výuky, ve všech ohledech. Zároveň předpokládá, že žáci budou tuto etapu vnímat stejným způsobem. Daná hypotéza reflektuje předpoklad, že samotná aktivní účast žáka na praktické hudební činnosti bude prioritou jak pro učitele, tak pro žáky. Verifikace této hypotézy bude provedena analýzou dat získaných z dotazníkového šetření a rozhovorů, které nám poskytnou detailnější vhled do oblasti vnímání etap výuky z perspektivy obou edukačních činitelů. Analýza dat bude provedena za pomoci následující tabulky, která nám umožní lepší vizualizaci. Díky grafické názornosti uvedených dat získáme celkový obraz oblasti této problematiky.

Tabulka 5.11 Podklady pro verifikaci hypotézy 1

etapy	učitelé	žáci	% učitelé	% žáci
vlastní činnost	105	4	79%	67%
motivace činnosti	28	2	21%	33%

Tabulka č. 5.11 představuje data ve formě podkladu pro verifikaci hypotézy. Číselné hodnoty spadající pod kategorii „učitelé“ jsme získali z dotazníkového šetření na základě otázky č. 13: „*Které z etap výukové jednotky věnujete při výuce nejvíce času.*“ (viz graf č. 5.5 *Etapy výukové jednotky*). Hodnoty představující pohled žáků jsou získány na základě kvantifikace dat z rozhovorů, konkrétně z otázky č. 10: „*Jakou z těchto etap výuky shledáváš jako důležitější z pohledu kvality výuky?*“ (viz tabulka č. 5.7 *Data z rozhovorů – Struktura*).

Na základě dotazníkového šetření vyplynulo, že učitelé jednoznačně upřednostňují etapu vlastní činnosti, které při výuce věnují nejvíce času a pozornosti. Dle relativní četnosti, která představuje 79 % z celkového výzkumného vzorku se jedná o převážnou většinu respondentů, kteří vlastní činnost vnímají tímto způsobem. Naopak dle absolutní četnosti pouze 28 učitelů upřednostňuje motivační stránku edukačního procesu při výuce. Lze tedy konstatovat, že učitele kladou největší důraz na aktivní participaci žáků při výuce.

Tabulka č. 5.11 dále porovnává názory učitelů s perspektivou žáků na daný problém. V rozhovorech jsme si tuto tendenci upřednostňovat vlastní činnost potvrdili z pohledu žáků. Data v tabulce představují kvantifikaci odpovědí z rozhovorů a jsou dále předložena ve formě absolutní a relativní četnosti. Číselné hodnoty nasvědčují tomu, že žáci vnímají právě aktivní hraní na hudební nástroj jako nejpodstatnější prvek v procesu výuky. Tato priorita vlastní činnosti nad motivační činností je výrazná i přesto, že se jedná o oblast zájmové činnosti, kde by se očekávala vyšší náklonnost k motivačním prvkům. Celkově lze konstatovat, že vlastní činnost procesu výuky na hudební nástroj převažuje v obou perspektivách, jak ze strany učitelů, tak ze strany žáků. Proto je **hypotéza 1 potvrzena**.

Hypotéza 2: V etapě výuky „*vlastní činnost*“ budou učitelé spíše upřednostňovat „*opakování předešlých skladeb či cvičení*“ než jiné části, přičemž to tak budou vnímat i žáci.

Hypotéza č. 2 se zaměřuje na specifickou oblast výuky hry na hudební nástroj, konkrétně na „*vlastní činnost*“. Sleduje upřednostňování aspektu „*opakování předešlých skladeb či cvičení*“. Pojednává o předpokladu, že učitelé budou klást větší důraz na opakování než na ostatní části vlastní činnosti. Dále zahrnuje i perspektivu žáka, tedy předpokládá, že prioritu v opakování udávají i žáci. Pro verifikaci této hypotézy jsou opět použita data z odpovědí dotazníkového šetření a rozhovorů. Data jsou analyzována a prezentována pro lepší názornost za pomoci přiložené tabulky.

Tabulka 5.12 Podklady pro verifikaci hypotézy 2

Vlastní činnost	učitelé	žáci	% učitelé	% žáci
souhra	25	3	9,7%	16,7%
poslecha a analýza	9	1	3,5%	5,6%
hra z listu	10	1	3,9%	5,6%
improvizace	34	2	13,2%	11,1%
fyziologické parametry	54	1	21,0%	5,6%
opakování	66	6	25,7%	33,3%
hudební teorie	7	0	2,7%	0,0%
technické cvičení	26	2	10,1%	11,1%
rozcvička/rozehrání	26	2	10,1%	11,1%

Tabulka č. 5.12. popisuje číselné hodnoty vztahující se k jednotlivým parametrům vlastní činnosti dle toho, jak učitelé a žáci odpovídali v dotazníku a rozhovorech. Data jsou představena v číselných hodnotách pomocí relativní a absolutní četnosti. Kategorie „učitelé“ představuje poměry zvolených odpovědí na otázku č. 14: „*Které specifikum etapy „vlastní činnost“ je dle vás nejdůležitější?*“ (viz graf č. 5.6 *Vlastní činnost*). Data z kategorie „žáci“ jsou získána na základě kvantifikace dat z rozhovorů, konkrétně z otázky č. 11: „*Jaké specifikum „vlastní činnosti“ je dle tebe nejdůležitější?*“ (viz tabulka č. 5.7 *Data z rozhovorů – Struktura*).

Z dotazníkového šetření jsme schopni vyvodit závěry, že učitelé se při výběru, dle nich nejdůležitějšího specifika etapy *vlastní činnosti*, zaměřovali nejčastěji právě na *opakování*. Dále je možné uvést, že podobně hodnotili i *fyziologické parametry*, ale vzhledem k absolutní

četnosti je *opakování* v tomto smyslu stále na první příčce. Rozdíl těchto pořadových hodnot spočívá pouze ve 12 respondentech. Výsledky dané otázky v dotazníku nejsou zcela tak jednoznačné jako u hypotézy číslo jedna, každopádně procentuální i číselná míra u opakování převažuje.

V porovnání názorů učitelů s názory žáků opět nalzááme shodu. Z tabulky č. 5.11 lze vyčíst, že *opakování* je z perspektivy žáka taktéž nejdůležitější. Stejně jako u kategorie „učitelé“ nepředstavují číselné hodnoty ani zde markantní rozdíly v jednotlivých parametrech. Hned za opakováním stojí druhá nejpočetnější odpověď, tedy *souhra*. Tento parametr představuje souhru jako vícehlas a hru více nástrojů, tedy komorní hru. Je zajímavé, že jako druhé nejpočetnější specifikum hodnotili učitelé *fyziologické parametry*, ale právě ty u žáků patří v příčce hodnot na absolutně druhý konec, patří k těm skoro nejméně početným. Tentýž rozdíl lze pozorovat u parametrů *souhra*, kterou žáci vyhodnotili jako druhou nejdůležitější, ale učitelé naopak věnovali více pozornosti *fyziologickým parametrům*. Výsledky se téměř shodují u parametrů *hudební teorie*, je hodnocena jako nejméně důležitá oběma skupinami. Jako další poměrově podobnou položkou je *improvizace*, tedy kreativita, kterou obě skupiny hodnotili opět podobnou mírou.

Číselné hodnoty jasně ukazují, že u obou skupin je hodnocena jako nejdůležitější část etapy *vlastní činnost* právě *opakování*. Závěrem lze tedy konstatovat, že **hypotéza 2 je potvrzena.**

Hypotéza 3: Učitelé respektující hudební preference žáků při výběru repertoáru hodnotí motivaci žáků ve vyšší míře než učitelé nerespektující žákovi hudební preference.

Hypotéza č. 3 se zaměřuje na vztah respektu a tolerance hudebních preferencí žáků a úrovně jejich motivace. Předpokládá, že učitelé, kteří berou v úvahu hudební vkus svých žáků při výběru repertoáru, budou hodnotit motivaci svých žáků jako vyšší než učitelé, kteří na tyto preference nedbají. Při verifikaci dané hypotézy se tedy zaměříme pouze na data z dotazníkového šetření a zabýváme se jednostrannou perspektivou edukačního činitele, tedy učitele. Data budou předložena pro lepší vizuálnost v následujících tabulkách.

U této hypotézy se zabýváme motivací, která je tu chápána v kontextu všech ohledů. Tedy motivace žáka jak k činnosti samotné, tak motivace k navštěvování učitelovi výuky. Z předešlé analýzy dat rozhovorů i dotazníkového šetření víme, že repertoár a jeho výběr tvoří zásadní část výuky. Tyto závěry můžeme tvrdit na základě odpovědí z rozhovorů, kdy jsme se dozvěděli, že tolerance hudebního vkusu při výběru repertoáru je pro žáky velmi zásadní. (viz tabulka č. 5.8 *Data z rozhovorů – Učitel*). Z dotazníku víme, že učitelé samotnou variabilitu repertoáru využívají nejčastěji jako motivační prostředek (viz graf č. 5.7 *Motivační prostředky*). V neposlední řadě hrál repertoár v kontextu této problematiky významnou roli i v souboru rad a tipů určenému začínajícímu učiteli od respondentů z dotazníkového šetření (viz otázka č. 35: „*Jakou radu byste dali začínajícímu učiteli v oboru výuky hry na nástroj?*“)

Při potvrzení této hypotézy analyzujeme data z dotazníkového šetření z otázky č. „*Přihlížíte vždy při výběru repertoáru na žákovi hudební preference a vkus?*“, kde zjišťujeme, že drtivá většina respondentů z celkového počtu (N = 137) tyto preference respektuje. Pouze 10,9 % respondentů, dle absolutní četnosti 15 učitelů tak nečiní. (viz tabulka č. 5.1 *Respektování hudebního vkusu*). Další podmětou otázkou z dotazníku je otázka č. 29: „*Jak hodnotíte míru motivace žáků navštěvovat vaše hodiny?*“, která mapuje motivaci žáků, resp. jak jejich motivaci vnímá učitel. Učitelův pohled na motivaci žáka je velmi zásadní. Částečně tím zhodnocuje své dosavadní úsilí a svou celkovou výuku, protože motivace žáka je to, čím ji lze reflektovat. Z dat této otázky se dozvídáme, že učitelé celého výzkumného souboru vnímají motivaci svých žáků jako poměrně vysokou, protože největší část z nich (54, 4 %) ji ohodnotila číselnou hodnotou 2 ze škály od 1 až 5, přičemž 1 – zcela motivovaní, 5 – demotivovaní. (viz graf č. 5.15 *Hodnocení míry motivace žáků*). Všechny uvedené hodnoty jsou pro lepší znázornění zpracovány v následující tabulce.

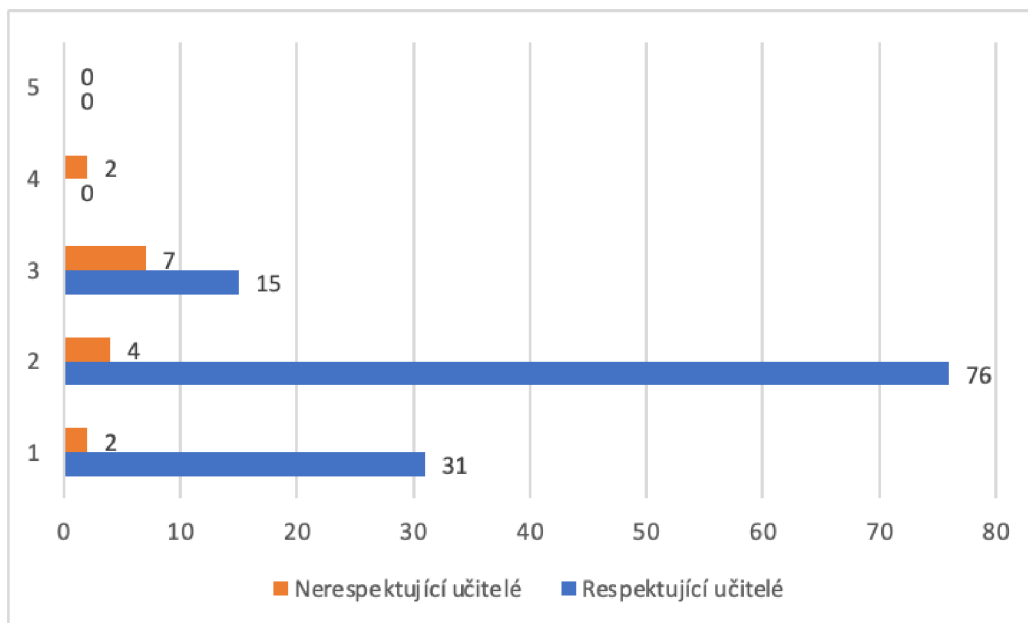
Tabulka 5.13 Podklady pro verifikaci hypotézy 3

Stupeň motivace	Respektující učitelé	Nerespektující učitelé	Míra motivovanosti žáků
1	31	2	33
2	76	4	80
3	15	7	22
4	0	2	2
5	0	0	0

Tabulka č. 5. 13 zpracovává získaná data na základě dvou otázek z dotazníku. Proběhla kategorizace a třídění jednotlivých dat, abychom zjistili všechny potřebné informace o výzkumném vzorku vzhledem ke všem stupňům motivace. Kategorie „nerespektující učitelé“ charakterizuje respondenty, kteří v otázce tolerance hudebního vkusu uvedli, že jej nerespektují. Tabulka dále tyto jedince třídí dle toho, jakou hodnotu míry motivace uvedli v další otázce směřující právě na motivaci vlastních žáků. Tyto hodnoty jsou rozřazeny po jednotlivých stupních motivace. Kategorie „respektující učitelé“ naopak charakterizuje výzkumný vzorek, který přihlíží na žákovi hudební preference při výběru repertoáru. Tato kategorie respondentů je též dále tříděna dle toho, jak odpovídali v otázce týkající se motivace studentů.

Snažíme se tedy zjistit souvislost mezi dvěma aspekty výuky jako takové, výběrem repertoáru a motivací žáků, ovšem pouze z perspektivy učitelů. Sledujeme, jak učitelé hodnotí míru motivace svých studentů a o jaké učitele se jedná, zdali o respektující či nerespektující. Z tabulky lze jasně vyčíst, že míra motivovanosti žáků je nejvyšší ve stupních 1 a 2, které charakterizují zcela a téměř motivované žáky, na tyto stupně se budeme dále zaměřovat. Můžeme vidět, že v těchto dvou stupních je vyšší absolutní hodnota u kategorie respektujících učitelů než u nerespektujících. Pro průkazné potvrzení hypotézy a lepší vizualizaci byl sestaven graf, který přímo mapuje souvislost míry respektu učitelů a hodnocení míry motivace žáků.

Graf 5.21 Podklady pro verifikaci hypotézy 3



Graf č. 5.21 mapuje míru hodnocení motivace žáků navštěvovat učitelovi hodiny a její závislost na učitelově toleranci hudebního vkusu žáků při výběru repertoáru. Tedy sledujeme, jak tyto dvě oblasti spolu souvisí. Vodorovná osa x charakterizuje počet respondentů a svislá osa y představuje stupně motivace v číselné hodnotě ze škály 1 až 5, přičemž 1 – zcela motivovaní, 5 – demotivovaní. Zaměříme-li se na hodnoty nerespektujících učitelů, můžeme vidět, že linie charakterizující počet respondentů vzestupně stoupá od nejnižší hodnoty až ke stupni 3. Lze tedy konstatovat, že nerespektující učitelé hodnotí své žáky spíše jako méně motivované. Nejvyšší hodnoty respektujících učitelů spočívají převážně na stupních č. 2 a 1, které charakterizují žáky zcela a velmi motivované. Lze tedy tvrdit, že respektující učitelé hodnotí své žáky spíše jako velmi motivované. V porovnání obou kategorií respondentů jednoznačně zjišťujeme, že respektující učitelé hodnotí své žáky jako více motivované než učitelé nerespektující. Na základě této analýzy **je hypotéza 3 potvrzena.**

6.1 Zhodnocení výsledků výzkumu

Výzkumná část představující samotný výzkum celé práce byla realizována a zhotovena na základě předem stanovených cílů, výzkumných otázek a hypotéz. Výzkum vychází z hlavního cíle, tedy reflektovat současný stav výuky hry na nástroj v rámci mimoškolního vzdělávání se zaměřením na faktory edukačního procesu. Výzkumné otázky vedly ke stanovení příslušných hypotéz. Podstata výzkumu byla založena na dotazníkovém šetření, které bylo rozšířeno o kvalitativní metodu rozhovoru se žáky.

Realizace výzkumu spočívala ve dvou fázích, kdy první fáze představuje pilotní výzkum, tedy ověření dotazníku na malém vzorku respondentů. Tato prvotní fáze posloužila k ověření logické struktury otázek a odpovědí, po jejímž provedení byl dotazník distribuován širší veřejnosti v rámci online sítí. Paralelně s dotazníkovým šetřením proběhly rozhovory s žáky, kteří byli vybráni na základě reprezentativnosti výsledků dotazníku. Cílem rozhovorů bylo doplnit a objasnit data z dotazníkového šetření, aby vzniklý výsledek vizualizace celkové výuky zahrnoval perspektivy obou edukačních činitelů a mohl být tedy řádně naplněn hlavní i vedlejší cíl práce. Autorka se povětšinou setkávala s pozitivní zpětnou vazbou v rámci obou metod výzkumu, přičemž účastníci oceňovali především smysluplnost a přidanou hodnotu výzkumu. Výsledky dotazníku a rozhovorů poskytly dostatek dat k následné analýze, a tedy i splnění cílů reflektovat současný stav výuky hry na hudební nástroj v rámci mimoškolního vzdělávání. Byl získán komplexní obraz výuky.

Na základě dat byla umožněna verifikace hypotéz. První hypotéza zabývající samotnou výukou hry na nástroj, konkrétně etapami výuky, sleduje, jaké etapy výuky z hlediska důležitosti upřednostňují učitelé a žáci a jestli se v názorech shodují. Z výzkumu je zjistitelné, že obě perspektivy dané problematiky se shodují v etapě *vlastní činnosti*. Hypotéza 1 byla tedy potvrzena. U hypotézy 2 došlo taktéž k potvrzení její platnosti. Analýzou bylo potvrzeno, že učitelé i žáci mají stejný názor na jednotlivá specifika etapy *vlastní činnosti*, konkrétně upřednostňují *opakování*. Poslední stanovená hypotéza se týkala role výběru repertoáru ve výuce a jaký vliv má jeho tolerance na hodnocení motivace vlastních studentů. Výzkum danou hypotézu verifikoval na základě dat z dotazníku, kdy jsme díky kvantifikaci výpovědí zjistili, že lze hypotézu 3 potvrdit. Učitelé respektující hudební preference žáků opravdu hodnotí motivaci svých žáků jako vyšší.

Mimo verifikaci hypotéz lze také z výzkumného šetření založeného na kvalitativní i kvantitativní metodě vyhodnotit další spojitosti mezi perspektivou žáků a učitelů na jednotlivá specifika výuky, což je předmětem sledování výzkumných otázek. Ty spočívaly ve zjištění podoby nynější výuky, zmapování strategií v motivačních postupech pedagogů a zjištění názoru na jednotlivé faktory výuky z hlediska preferencí a efektivity pedagogů i žáků.

Hlavní cíl práce, a tedy i výzkumu je naplněn na základě komplexní analýzy dat z obou výzkumných šetření. Autorka na základě rešerše odborné literatury identifikovala klíčové aspekty edukačního procesu a zmapovala specifika a faktory dané výuky. Z výzkumných dat zjistíme reálnou podobu těchto specifíků v praxi v souvislosti s preferencí učitelů a žáků, jejich hodnocením v rámci efektivity a důležitosti ve všech ohledech. Spojitosti a souvislosti mezi daty se pokusíme zjistit následnou komplexní analýzou v diskusi.

6.2 Diskuse

Práce pojednává o specifikách výuky, které jsou na základě odborné literatury charakterizována v teoretické části práce. Jednotlivé faktory jsou následně sledovány dotazníkovým šetřením a rozhovory. Podoba všech těchto specifíků nám umožní nahlédnout na celkový stav výuky i se všemi faktory, které ji tvoří. U obou šetření začínáme specifíkem „**struktura výuky**“, které představuje organizační strukturu edukačních subjektů a jejich poměr. V oblasti hry na hudební nástroj se převážně jedná o struktury: *individuální výuka*, *výuka ve dvojici*, *skupinová výuka* a *hybridní výuka*. Z dotazníkového šetření zjišťujeme, že dle učitelů je nejefektivnější výuka *individuální*, tuto možnost volilo 72 % respondentů (viz graf č. 5.2). Z perspektivy žáků lze vyhodnotit totožný závěr. Celkem 5 žáků z 6 hodnotí jako nejideálnější také výuku *individuální* (viz tabulka 5.6). Takový závěr se dal předpokládat, z literární rešerše již víme, že individualita v hudební výchově je základním kamenem a nejkratší cestou k její efektivitě. (Holas, 1995)

Dalším sledovaným specifíkem byl „**časový harmonogram výukové jednotky**“. V analýze dotazníkového šetření jsme se mu věnovali v grafu č. 5.3, v tabulce č. 5.1. a v rozhovorech opět tabulkou č. 5.6. Zjistili jsme, že poměrně velký podíl učitelů (64,2 %) se často ocitá při výuce v časové tísní, což může souviset se špatnou organizační přípravou či neschopností se ve výuce držet předem stanoveného plánu. Jak již ale víme, výuka je komplexní proces stavící na spolupráci učitele a žáka, tudíž značný podíl na vzniku časové tísně mohou

mít i žáci. Dále jsme se zabývali strategií, jak takovou tíseň řešit, tedy jak dále nakládat s výukovým plánem a organizací hodiny v případě časového skluzu. Učitelé (70 %) jako nejefektivnější strategii volí „*plán měnit a nadále improvizovat dle aktuálních potřeb žáka*“. Což je zcela logické, ne vždy je lehké odhadnout časovou náročnost aktivity, když k žákovi přistupujeme individuálně. Naopak žáci (50 %) vidí jako nejideálnější strategii „*změnit plán, upřednostnit důležité aktivity a zbytečné vynechat*“. Tato strategie je dosti podobná té předešlé, ovšem zde se jedná pouze o změnu v seznamu aktivit, nikterak změnu dle potřeb žáka jako např. po zbytek celé hodiny se věnovat pouze jednomu taktu, protože jej žák nezvládá či nechápe. Improvizaci na základě žákovi potřeby hodnotilo jako ideální pouze 16 % žáků. Dále je zajímavé, že na druhém místě žáci (33,3 %) umístili strategii „*plán nezměnit a prodloužit hodinu*“. Na tuto konkrétní strategii učitelé nahlízejí s markantním rozdílem, konkrétně ji volilo pouze 7 % učitelů. Z praktického hlediska je tento názor pochopitelný. Je zřejmé, že žákova ideální představa nekoresponduje s proveditelností v praxi. Ve většině případů učitel nemá další časové možnosti hodinu prodloužit, tudíž je z perspektivy učitelů tato možnost skoro až na poslední příčce.

„*Styl výchovy*“ je dalším specifikem, u něž zjišťujeme shodu v porovnání obou perspektiv. Učitelé (91 %) nejčastěji hodnotí svůj styl výchovy jako *sociálně-integrační* (viz graf č. 5.4). Žáci ovšem nahlíží na styl svých učitelů jinak a nejpočetnějším zastoupením (50 %) jej charakterizují jako *autokraticko-liberální styl*. Samozřejmě u vyvození závěrů je zde spousta limitů, vzorek žáků je příliš malý na to, aby se dal srovnávat s učiteli. A také, jak již bylo zmíněno dříve, učitelé si svou výuku mohou subjektivně idealizovat (viz popis grafu č. 5.4), každopádně je pravděpodobné, že učitelé budou svůj styl hodnotit a vnímat z pohledu ideální varianty, ovšem žáci jsou v tomto aspektu v hodnocení jednoznačně upřímnější.

Důležitou součástí předmětu zkoumání jsou „*etapy výuky*“, na něž jsme se zaměřili z hlediska důležitosti a upřednostnění a poté jsme se zabývali konkrétní etapou „*vlastní činnost*“. Ukázalo se, že učitelé (76 %) věnují na hodině nejvíce času právě „*vlastní činnosti*“, jakožto jedné z hlavních etap (viz graf č. 5.5). Ta představuje samotnou praktickou činnost, tedy hru na nástroj. Žáci se v názoru s učiteli shodují, 66,6 % z nich ji vnímá jako nejdůležitější (viz tabulka č. 5.7). Je tedy zřejmé, že při samotné zájmové činnosti je vnímána hra na nástroj jako zásadní část. Jako nejdůležitější specifikum vlastní činnosti hodnotí učitelé *opakování* (viz graf

č. 5.6), stejně tak to vnímají i žáci (viz tabulka č. 5.7), což je základ pro hypotézu 2 a zároveň ji to i potvrzuje.

Repertoár, jakožto „*materiální prostředek*“, který tvoří hlavní část zájmové aktivity, je dalším sledujícím faktorem. Mapovali jsme převážně toleranci a respektování žákovi hudební preference při jeho výběru repertoáru. Z dat z dotazníku zjišťujeme, že hudební vkus je u učitelů převážně respektovaný, potvrzují to jak učitelé (viz tabulka 5.1), tak i žáci (viz tabulka 5.8). Z dat zjišťujeme, že pro žáky je tolerance jejich hudebního vkusu velmi důležitá. Dále jsme se dozvěděli podrobné důvody, proč někteří učitelé ke vkusu nenahlízejí (viz podotázka č. 16). Častým důvodem je problematika začátečníků a lidových písní, které jsou pro ovládnutí činnosti zásadní. Dále např. velký počet žáků při výuce, a tedy nemožnost individuálního přístupu v rámci výběru repertoáru. Vliv respektu hudebního vkusu při výběru repertoáru a jeho souvislost s mírou hodnocení motivace žáků sleduje hypotéza 3.

Hypotéza 3 propojuje předešlé specifikum s dalším, a sice „*motivací*“ k činnosti, konkrétně jsme se v hypotéze zaměřili na motivaci žáka navštěvovat výuku. Dotazníkem jsme sledovali motivaci z hlediska učitelů nejčastěji využívaných motivačních prostředků. Bylo zjištěno, že učitelé (78,8 %) nejčastěji motivují žáky *variabilitou repertoáru*, tedy atraktivními skladbami (viz graf 5.7). Částečně k motivaci využívají také *kritiku* či *pochvalu* (41,6 %). Zmapovali jsme i strategie učitelů, spočívající v motivaci žáků, kteří nechtějí navštěvovat jejich výuku (viz podotázka č. 19). Rady a tipy obsahují převážně podobné prostředky, které měli učitelé na výběr v dotazníku, tedy např. variabilita repertoáru, lehké skladby, individuální přístup a zájem o žáka a jeho další koníčky, souhra či střídání aktivit. Z perspektivy žáků jsme motivaci sledovali z toho pohledu, který faktor výuky by je k vykonávání činnosti nejvíce motivoval. Po kvantifikaci dat jsme zjistili, že žakovou prioritou při výběru výuky je *učitel*, tedy jeho vztah k němu (viz tabulka 5.9). To se prokázalo i další otázkou, kdy žáci uváděli dle nich nejdůležitější specifika výuky. Nejčastější odpovědí s relativní četností 50 % byla *komunikace*. Lze tedy shrnout, že motivace a repertoár jsou spolu úzce spjaty a vzájemně se ovlivňují. Také vnímáme učitele jako jeden z ukazatelů kvalitní výuky.

Dalším mapovaným specifikem je „*hodnocení*“, u něž jsme sledovali jeho formu. Z dat je patrné, že učitelé nejčastěji hodnotí žáka *ústním* hodnocením či aplikují *kombinaci ústního a písemného hodnocení*. Tyto dvě formy byly zastoupeny téměř totožným počtem respondentů. Na základě demografických údajů učitelů se můžeme domnívat, že právě důvod pro tak početné

zastoupení kombinovaného hodnocení může být v rámci institutů výuky učitelů nejvíce zastoupena instituce ZUŠ, kde je právě ona forma hodnocení typická. Ptali jsme si i žáků na názor, jaký ze způsobů jim nejvíce vyhovuje a vyvodili jsme opět *ústní hodnocení*, které tentokrát bylo zastoupeno relativní četností 100 % (viz tabulka č. 5.10). Dále jsme se zabývali prostředky ústního hodnocení a zjistili jsme, že učitelé při výuce upřednostňují hodnocení pomocí *zpětné vazby* a stejně tak ho i považují za nejefektivnější (viz grafy č. 5.9 a 5.10). Z pohledu žáků je ovšem nejefektivnější prostředek ústního hodnocení *odměna*, kterou žáci (66 %) slyší raději, a i je více motivuje (viz tabulka č. 5.10). Zde tedy dochází ke střetu preferencí, kdy sice *zpětná vazba* je na základě odborné literatury nejideálnější způsob hodnocení, hlavně z důvodu, že cílí na výkon žáka. Díky ní se žák dozví detailnější informace o svém výkonu a může se na základě toho poučit. Ovšem žáci jsou jiného názoru, totiž upřednostňují *odměnu*, která cílí na osobu a hodnotí výkon z hlediska osoby (Kubiš, 2021).

Dále se výzkum věnoval samotnému hodnocení výuky, abychom získali celkový pohled učitelů na vlastní výuku. Výuku učitelé hodnotili za užití číselných hodnot ze škály 1 až 5. Všechna data z hodnocení uvedených specifík jsme porovnali a zjišťujeme, že nejjednoznačnější hodnocení s převahou většiny hlasů na jedné číselné hodnotě v rámci jednoho grafu jsou specifika *vnitřního klimatu* a *komunikace*, z nichž na škále je kladněji hodnoceno klima (96 respondentů), je reprezentováno číselnou hodnotou 1, tedy zcela přátelské. *Komunikace* spočívá na číselné hodnotě 2, tedy velmi efektivní, s počtem respondentů 94 z celkového počtu (N = 137). Dá se tedy vyhodnotit, že výuka učitelů je kvalitnější v těchto dvou oblastech nebo přinejmenším ji tak učitelé vnímají, tedy jsou si svými kompetencemi v těchto oblastech jisti. Třetím nejkladněji hodnoceným jsou *materiální prostředky*, tedy repertoár, který učitelé žákům zprostředkovávají. Když nahlédneme na seznam hodnocených specifík, zjistíme, že nejkladněji hodnocená jsou právě ty, která nejvíce závisí na učiteli a které on může nejvíce svou vůlí a činnostmi ovlivnit. Na základě generalizace a komplexní analýzy lze vyhodnotit, že výzkumný vzorek učitelů nebyl vůči své výuce příliš sebekritický, nebo se převážně jedná o velmi zkušené pedagogy. Délku jejich praxe jsme zjišťovali na základě demografických údajů, největší část (39 %) spadá do délky praxe s více jak deseti lety zkušeností.

V neposlední řadě jsme se věnovali tomu, jak učitelé vnímají svou výuku z hlediska pokroku a dozvěděli jsme se, že většina (85 %) vnímá svou výuku jako pokrokovou (viz graf

č. 5.19). Ale zároveň při dotázání, zdali by svou výuku nějakým způsobem modifikovali, zjišťujeme, že opět většina učitelů (89 %) by ráda výuku obměnila. Tudíž i když svou výuku učitelé vnímají jako pokrokovou, potenciální změny by se nebránili.

6.2.1 Doporučení pro praxi

Na základě otázky položené učitelům v dotazníkovém šetření vznikla podkapitola obsahující rady a tipy pro začínající učitele hry na hudební nástroj. Jako poslední doplňující dotaz jsme se učitelů ptali, jakou radu by dali začínajícímu učiteli. Jelikož byla otázka povinná pro každého respondenta, z výzkumu vyplynul obsáhlý soubor hodnotných rad a připomínek. Data autorka práce generalizovala a kategorizovala a nyní tento komplexní soubor představuje cenný nástroj pro podporu začínajících kolegů. Podkapitola není opřena o žádnou odbornou literaturu, vychází pouze z praktických zkušeností učitelů, reflektuje jejich reálné zážitky z perspektivy již zaběhlých jedinců či odborníků v oboru. Soubor spočívá v klíčových bodech heslovitě pojmenovaných a jejich následném popisu a konkretizaci. Jednotlivými tématy pokrývají celé spektrum hlavních specifík, se kterými se lze při výuce setkat nebo jejichž modifikací dojdeme k lepším výsledkům. Výpovědi učitelů byly shrnuty do kratších výpovědí, které stručně a heslovitě popisují smysl sdělení. Odpovědi zvláště originální, přínosné a trefné jsou uvedeny v doslovném znění.

- **Trpělivost a laskavý přístup** – být učitelem, jakého bychom sami chtěli
- **Profesní rozvoj** – nadále sledovat trendy ve svém oboru, aktualizovat své zkušenosti, navštěvovat semináře, školení a stále se vzdělávat.
- **Přístup** – naslouchat žákovi, snažit se mu porozumět, vnímat jeho názory, nepovyšovat se.
- **Individualita** – pěstovat individuální přístup.
- **Vztah s žákem** – nedělat si z žáka kamaráda, vnímat ho jako partnera, ale zároveň trvat na svém; udržovat rovnováhu mezi autoritou a žákem; ustálit si hranice; pěstovat dobrý vztah i s rodiči žáka; na základě dobrého vztahu se dá budovat důvěra, hlavně stále vysvětlovat proč co děláme.
- **Komunikace a psychologie** je velmi důležité téma, je třeba se o tuto oblast zajímat, být empatický a nastudovat si alespoň okrajově informace o vývojové psychologii.

- **Repertoár** – seznámit se s žakovou hudbou; mít široké spektrum notového materiálu; vybrat si metodickou příručku, která nám vyhovuje, ale nebát se z ní i vybočit či si ji jakkoliv modifikovat; zadávat lehčí noty, aby byl prostor na jiné aktivity.
- **Report** – každou hodinu věnovat přátelské všední komunikaci, tedy provádět report, ptát se ho co je v jeho životě nového, jak se má, zajímat se o jeho zájmy.
- **Vyhodnotit situaci** – přizpůsobit své metody a celou výuku individuálně konkrétnímu žákovi, umět vyhodnotit, jaké aktivity jsou zásadní, nelpět na zbytečnostech.
- **Kolegialita** – konzultovat vše s kolegy z oboru, chodit na náslechy, nebát se si říct o radu.
- **Příprava** je základ pro kvalitní výuku, nevařit z vody.
- **Chybovat** je naprosto normální a lidské, důležité je se z chyb poučit.
- **Být kreativní, otevřený a pěstovat individuální přístup.**

Doslovné citace některých pedagogů, jejichž výpověď je zvláště přínosná:

- *„Uč tak, jak by to bavilo tebe samotného, nemusíš vycházet z vlastních předchozích zkušeností se svými učiteli.“*
- *„Zapomeňte, že vychováváte hudebníky, ale jen poučené amatéry.“*
- *„Nebojte se prvotního neúspěchu. Zpočátku je zde hodně nových věcí, jak pro začínající učitele, tak i pro jeho nové žáky. Není nic špatného na tom udělat zpočátku pár chyb než si všechno se dne. A nebýt neumí. Nikdo neví a neumí všechno. Nebát se dále vzdělávat a tím poskytovat žákům to nejlepší, co máme k dispozici.“*
- *„Hlavně motivovat sám sebe, u žáků přijde motivace sama, až uvidí tvůj zápal.“*
- *„Je potřeba, co nejdříve vštěpit žákům rozdíl mezi cvičením na nástroj a přehráváním skladeb tak, aby sami pochopili časovou efektivitu cvičení vůči přehrávání.“*
- *„Najdi jsi metodiku či učebnici která ti nejvíce dává smysl z hlediska obsahu a posloupností učených schopností. Ta ti bude sloužit jako základ, ze kterého budeš vycházet při plánování pedagogických cílů a jednotlivých lekcí. Zároveň na lekcích vnímej potřeby žáků a neboj se z metodiky / plánu ustoupit, abys reagoval na potřeby nebo preference žáků.“*

- *„Vést děti k radosti z hudby, ne mu to nějak zneprjemnit, když mu začátky nejdou. A ne všichni mají dar být úplně nejlepší, takže rozpoznat, jaké jsou možnosti daného dítěte a podporovat ho i přesto, když víme, že nebude virtuos. Když to dělá a má z toho radost, to je nejvíc.“*

Závěr

Diplomová práce se zabývala specifiky výuky hudební výchovy v rámci mimoškolního vzdělávání. V rámci oblasti hudební výchovy jsme se konkrétně zaměřili na výuku hry na hudební nástroj jakožto zájmovou činnost. Hlavním cílem práce bylo reflektovat současný stav výuky hry na nástroj v rámci mimoškolního vzdělávání se zaměřením na faktory edukačního procesu. Dílčím cílem práce bylo zjistit postoje pedagogů i žáků k jednotlivým faktorům výuky a jakou důležitost z hlediska efektivity jim přiřkládají. Práce se zabývala preferencemi učitelů i žáků z hlediska efektivity edukačního procesu, dále jejich perspektivou na jednotlivá specifika a následně mezi těmito perspektivami hledala spojitosti.

Teoretická východiska práce spočívala v rešerši odborné literatury, která se věnovala základním pojmům v oblasti mimoškolní výchovy, volného času a zájmové činnosti. Dále vymežila důležité aspekty výuky spolu s faktory, které samotnou výuku tvoří a ovlivňují. Také mapovala edukační proces a vztahy hlavních edukačních činitelů. Poslední kapitola byla věnována oblasti hudební pedagogiky, kde byl uveden teoretický základ k výuce hry na nástroj a jejím specifikům. Teoretická část poskytuje pevný rámec podkladů pro následující výzkum.

Výzkumná část práce blíže popisuje východiska realizace výzkumu. Zabývá se metodologií, která spočívá v kombinaci kvalitativního a kvantitativního sběru dat. V neposlední řadě se věnuje analýze a interpretaci dat získaných dotazníkovým šetřením a rozhovory. Obě metody sledovaly podobu výuky hry na nástroj z hlediska perspektivy hlavních edukačních činitelů, tedy učitele i žáka. Cílily na jejich preference, postoje a názory v oblasti problematiky daného výzkumu. Z analýzy dat dotazníku se také dozvídáme strategie a postupy zkušených pedagogů v oblasti organizace a motivace žáka.

Analýza dat nám umožnila vhled do edukačních situací a jejich řešení, díky němuž jsme schopni představit si reálnou podobu dnešní výuky hry na nástroj. Z výsledků výzkumu vyplývá, že ideální organizační struktura výuky z hlediska její efektivity je dle učitelů i žáků výuka individuální. Shoda názorů vyvstala i v oblasti etap výuky, kdy vlastní činnost je hodnocena jako nejpodstatnější část zájmové výukové jednotky. Výzkum dále odhalil několik klíčových bodů ohledně hudebních preferencí a motivace žáků. Vztah mezi respektem hudebního názoru žáka a jeho motivací byl prokázán zjištěním, že respektující učitelé hodnotí míru motivace svých žáků jako vyšší než učitelé nerespektující hudební názory žáka. Všechny

předem stanovené hypotézy se potvrdily. Další zjištěné souvislosti mezi specifiky můžeme shrnout v podobě vzoru ideální výuky. Na základě analýzy dat můžeme tvrdit, že ideální výuka z pohledu učitelů i žáků by tedy spočívala v individuálním přístupu komunikativního učitele, který toleruje žákův hudební názor a výuku zaměřuje především na vlastní činnost, konkrétně na opakování. Učitelův výchovný styl je vnímán jako sociálně-integrační a tím vytváří tolik potřebné přátelské klima. Z dat jsme zjistili, že reálná podoba výuky s tímto modelovým ideálem v mnoha aspektech nekoresponduje.

Výsledky práce mohou sloužit učitelům jako inspirace, jak modifikovat vlastní výuku a přiblížit ji tak ideálnímu vzoru. Díky zmapování i žákovi perspektivy mohou vyučující nahlížet na výuku i z jiného pohledu. Zkušené pedagogové s mnohaletou praxí se dále vyjadřovali k dané problematice a jejich sdělení ve formě rad či doporučení může být užitečné jako inspirace začínajícím učitelům v oboru hudební pedagogiky a výuky hry na nástroj.

Seznam použité literatury

BACHINGER, Eleonore; BOUDA, Sibylle; KUNDRAT, Nora a TEINER, Manfred. *Musik(v)erziehung: Forschungsergebnisse aus dem pädagogischen Alltag*. Wien: Österreichischer Bundesverlag, 1991. ISBN 3215077051.

CMÍRAL, Adolf. *Hudební pedagogika pro konservatoře, hudební školy a soukromé studium*. Díl II, Vychovatelství, základy logiky a didaktika. Knihovna hudební výchovy, č. 18. Praha: Jednota hudebních stavů, 1940. ISBN (Brož.).

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 807178463X.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 8070665343.

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

ČERNÁ, Pavlína. *Hra na kytaru jako zájmová aktivita*. Bakalářská práce, vedoucí Karel Ochozka, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Katedra pedagogiky, 2020

DANIEL, Ladislav. *Kapitoly z metodiky hudební výchovy*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého, 1984.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Přeložil Veronika LYKOVÁ. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

HÁJEK, Bedřich; HOFBAUER, Břetislav a PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0030-7.

HELUS, Zdeněk; HRABAL, Vladimír; MAREŠ, Jiří a KULIČ, Václav. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Psychologická literatura. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. ISBN (Váz.).

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

- HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 8071789275.
- HOLAS, Milan. *Didaktika profesionální hudební výchovy*. Knižnice Metodického centra HAMU, sv. 7. Ostrava: Ritornel, c1999. ISBN 8090263801.
- HOLAS, Milan. *Hudební pedagogika v profesionální hudební výchově*. Praha: Akademie múzických umění, 1995. ISBN 8085883082.
- HUNTER, Madeline C. *Účinné vyučování v kostce*. Přeložil Eva VONDRÁKOVÁ. Praha: Portál, 1999. ISBN 8071782203.
- JANDERKOVÁ, Dita. *Slovník základních pojmů z pedagogiky, psychologie a metodologie*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2010. ISBN 978-80-7375-372-6.
- JUKLOVÁ, Kateřina; LOUDOVÁ, Irena; SKORUNKOVÁ, Radka; ŠVARCOVÁ, Eva a VONDROUŠOVÁ, Jindra. *Vybrané kapitoly z pedagogiky a psychologie nejen pro speciální pedagogii*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-427-4.
- KARIKOVÁ, S. *Osobnost učitele*. Banská Bystrica: 1999. 112 s. ISBN 80-8055-239-8
- KASÁČOVÁ, B. *Učitel – profesia a príprava*. Banská Bystrica : 2002. 151 s. ISBN 80-8055-702-0
- KOŠTÁLOVÁ, Hana; MIKOVÁ, Šárka a STANG, Jiřina. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.
- KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Pedagogika. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3474-3.
- KUBÁLEK, Josef a LIVEČKA, Emil. *Co má vědět a dovést lektor mimoškolského vzdělávání*. L. díl. Ostrava: Krajské kulturní středisko, 1975.
- KUBIŠ, Cyril. *Hudební hry: Průvodce komunikačními dovednostmi nejenom pro učitele hry na hudební nástroj. Jak chválit, hodnotit, opravovat, motivovat žáky do hraní a cvičení*. Veverská Bítýška: via2art, spol., 2021.

LÉBL, Vladimír a POLEDŇÁK, Ivan (ed.). *Hudební věda: historie a teorie oboru, jeho světový a český vývoj*. (I), Dějiny hudební vědy, teorie hudební vědy. Učebnice pro vysoké školy. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN (Váz.).

LOKŠOVÁ, Irena a LOKŠA, Jozef. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Přeložil Jakub DOBAL. Praha: Portál, 1999. ISBN 807178205X.

MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1124-6.

MELKUS, Libor. *Metody pedagogického výzkumu*. In *Sborník Metodologické problémy hudební pedagogiky*. Praha 1969.

MIKŠÍK, Oldřich a Libuša MARŠÁLOVÁ, 1990. *Metodológia a metódy psychologického výskumu: celoštátna vysokoškolská učebnica pre filoz. fakulty vys. škôl*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-00019-8.

MIŠOVIČ, Ján. *Kvalitatívni výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Studijní texty, 72. svazek. Praha: Slon, 2019. ISBN 978-80-7419-285-2.

NELEŠOVSKÁ, A. a kol. *Didaktika I*. Olomouc: VUP, 1995. ISBN 80-7067-463-6.

NĚMEC, Jiří. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2002. ISBN 8073150123.

ONDROVÁ, Lenka. *Motivace k navštěvování výuky hry na hudební nástroj ve volném čase*. Diplomová práce, vedoucí Pavla Vyhnálková. Univerzita Palackého, Katedra pedagogiky s celoškolskou působností, 2019.

PATERSOVÁ, Martina. *Současná podoba výuky flétny v ZUŠ*. Bakalářská práce, vedoucí Jiřina Marešová. Univerzita Karlova, Katedra hudební výchovy, 2022.

PÁVKOVÁ, Jiřina; HÁJEK, Bedřich; HOFBAUER, Břetislav; HRDLIČKOVÁ, Vlasta a PAVLÍKOVÁ, Anna. *Pedagogika volného času*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002. ISBN 8071787116.

PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995. ISBN 8085498278.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.

POLEDŇÁK, Ivan. *Stručný slovník hudební psychologie*. ABC. Praha: Supraphon, 1984. ISBN (Brož.).

POSPÍŠIL, Jiří. *Hodnoty a volný čas: nové výzvy pro sociální pedagogiku a pedagogiku volného času*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2023. ISBN 978-80-244-6236-3.

POSPÍŠILOVÁ, Helena, ed., 2010. *Mládež, hodnoty a volný čas*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-036-3.

Postavení hudby v rámci současných kulturních aktivit: sborník z 26. ročníku muzikologické konference Janáčkiana (Ostrava 5. a 6. června 2002). Ostrava: Ostravská univerzita, 2002. ISBN 8070422165.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

READ, Herbert Edward a UŽDIL, Jaromír. *Výchova uměním*. Přeložil Jan CAHA. Teorie a kritika, 18. svazek. Praha: Odeon, 1967.

SEDLÁK, František a SIEBR, Rudolf. *Didaktika hudební výchovy*. 1, Na prvním stupni základní školy. Učebnice pro vysoké školy. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. ISBN (Váz.).

SEDLÁK, František. *Didaktika hudební výchovy*. 2, Na druhém stupni základní školy. 2. vyd., část. upr. Učebnice pro vysoké školy. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. ISBN (Váz.).

SCHIMUNEK, Franz-Peter. *Slovní hodnocení žáků*. Přeložil Petr KOZLÍK. Praha: Portál, 1994. ISBN 8085282917.

SPOUSTA, Vladimír. *Kapitoly z pedagogiky volného času*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 8021012749.

SPOUSTA, Vladimír. *Metody a formy výchovy ve volném čase: kultura a umění ve výchově*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 8021012757.

SPOUSTA, Vladimír. *Teoretické základy výchovy ve volném čase: (úvod do studia pedagogiky volného času)*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1994. ISBN 802101007X.

STORZEROVÁ, Eliška. *Specifičnost pedagogického procesu ve výuce na ZUŠ (se zaměřením na učitele zpěvu)*. Diplomová práce, vedoucí Pavla Sovová, Západočeská univerzita v Plzni, Katedra pedagogiky, 2015.

STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny. Pedagogika*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4212-0.

ŠARNÍKOVÁ, Gabriela a TAVEL, Peter (ed.). *Edukace dětí a mládeže ve volném čase II.: (sborník projektů)*. 2. rozšířené vydání. Sborník. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Cyrilometodějská teologická fakulta, 2015. ISBN 978-80-244-4530-4.

ŠPIČÁK, Jiljí. *Teorie a metodika výchovy mimo vyučování pro vychovatele v domovech mládeže*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého, 1990.

VACEK, Pavel. *Pedagogická psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017. ISBN 978-80-7435-684-1.

VÁŇOVÁ, Hana a SKOPAL, Jiří. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. 3., aktualizované vydání. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-3621-4.

VEREŠ, Jozef; TESAŘ, Stanislav a FUKAČ, Jiří. *Hudební pedagogika: koncepce a aplikace hudebně výchovných idejí v minulosti a přítomnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2000. ISBN 8021024585.

VYSLOUŽIL, Jiří a FUKAČ, Jiří (ed.). *Slovník české hudební kultury*. Praha: Supraphon, 1997. ISBN 8070584629.

Internetové zdroje

Seznam základních uměleckých škol v ČR [online]. *iZus*, [cit. 28. 9. 2023]. Dostupné z https://www.izus.cz/kontakt/seznam_zakladnich_umeleckych_skol_v_cr/

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha, 2013. [online]. [cit. 30.11. 2023]. Dostupný z :<https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

Seznam použitých zkratk

ČR – Česká republika

DDM – Dům dětí a mládeže

RVP – Rámcový vzdělávací program

SŠ – Střední škola

SVČ – Středisko volného času

ŠVP – Školní vzdělávací plán

ZŠ – Základní škola

ZUŠ – Základní umělecká škola

Seznam obrázků

Obrázek 3.1 Styly výchovy z hlediska řízení a emočního vztahu	33
---	----

Seznam grafů

Graf 5.1 Organizační struktura výuky	72
Graf 5.2 Nejefektivnější forma výuky	73
Graf 5.3 Strategie řešení časové tísně	74
Graf 5.4 Styl výuky	75
Graf 5.5 Etapy výukové jednotky	76
Graf 5.6 Vlastní činnost	76
Graf 5.7 Motivační prostředky	78
Graf 5.8 Hodnocení žáka	79
Graf 5.9 Forma verbálního hodnocení	80
Graf 5.10 Nejefektivnější forma hodnocení	81
Graf 5.11 Hodnocení prostředí výuky	82
Graf 5.12 Hodnocení vnitřního klimatu výuky	83
Graf 5.13 Hodnocení kvality časové organizace výuky	83
Graf 5.14 Hodnocení komunikace	84
Graf 5.15 Hodnocení míry motivace žáků	84
Graf 5.16 Hodnocení efektivity motivačních prostředků	85
Graf 5.17 Hodnocení materiálních prostředků	85
Graf 5.18 Profesní rozvoj respondenta	86

Graf 5.19 Podoba výuky.....	86
Graf 5.20 Modifikace výuky.....	87
Graf 5.21 Podklady pro verifikaci hypotézy 3.....	102

Seznam tabulek

Tabulka 5.1.....	73
Tabulka 5.2.....	77
Tabulka 5.3 Nemotivovaní žáci.....	78
Tabulka 5.4 Neefektivní komunikace.....	81
Tabulka 5.5 Data z rozhovorů – Demografické údaje.....	88
Tabulka 5.6 Data z rozhovorů – Organizace výuky.....	89
Tabulka 5.7 Data z rozhovorů – Struktura výuky.....	90
Tabulka 5.8 Data z rozhovorů – Učitel.....	92
Tabulka 5.9 Data z rozhovorů – Motivace.....	93
Tabulka 5.10 Data z rozhovorů – Hodnocení.....	94
Tabulka 5.11 Podklady pro verifikaci hypotézy 1.....	96
Tabulka 5.12 Podklady pro verifikaci hypotézy 2.....	98
Tabulka 5.13 Podklady pro verifikaci hypotézy 3.....	101

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník

Příloha 2 – Rozhovor

Přílohy

Příloha 1: Dotazník

Vážení respondenti,

jmenuji se Simona Bubeníková a jsem studentkou navazujícího magisterského studia v oboru *Učitelství hudební výchovy a německého jazyka na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci*. V současné době také působím jako vyučující hry na kytaru pod *Soukromou hudební školou Šauerovi v Olomouci*.

Chtěla bych Vás, mé kolegy, vedoucí volnočasového hudebního kroužku, jehož náplní je výuka hry na jakýkoliv hudební nástroj, dále vyučující na ZUŠ, v DDM, v soukromých institucích či vyučující v soukromém sektoru, požádat o vyplnění dotazníku, který je součástí mé diplomové práce na téma *Specifika výuky hudební výchovy v rámci mimoškolního vzdělávání*.

Díky Vaší účasti na této výzkumné studii budu schopna reflektovat současný stav výuky hry na nástroj v rámci mimoškolního vzdělávání se zaměřením na specifčnost edukačního procesu. Vaše účast spočívá ve vyplnění několika otázek v dotazníku, což zabere přibližně 10 minut.

Dotazník je koncipován do 2 částí:

- 1. Demografické údaje respondenta**
- 2. Současná podoba výuky respondenta**
- 3. Hodnocení parametrů výuky a faktorů ovlivňujících její kvalitu**

Veškeré Vámi vyplněné informace jsou zcela anonymní a slouží pouze pro účely diplomové práce.

Děkuji za Váš čas a pravdivé a upřímné odpovědi.

Demografické údaje respondenta:

1. Jaké jste pohlaví?

- Mužské
- Ženské
- Nebinární

2. Jaký je váš věk?

- 18 – 29 let
- 30 – 45 let
- 46 – 59 let
- 60 let a více

3. Jaké je vaše nejvyšší dosažené hudební vzdělání?

- VŠ nebo VOŠ hudebního oboru
- SŠ s maturitou hudebního zaměření (konzervatoř)
- První stupeň ZUŠ
- Druhý stupeň ZUŠ
- Žádné formální hudební vzdělání
- Jiné:

4. V rámci jakého institutu / zařízení vyučujete?

- ZUŠ
- DDM
- Hudební škola (firma se zaměstnanci)
- Soukromé lekce
- Jiné:

5. Do jaké nástrojové skupiny patří váš hlavní nástroj, ve kterém se specializujete?

Pokud se specializujete ve hře na více nástrojů, vyberte ten, s jehož výukou máte větší pedagogickou praxi, tedy vyučujete ho častěji.

- Smyčcové nástroje
- Klávesové nástroje
- Dechové nástroje
- Strunné nástroje
- Bicí nástroje
- Jiné:

6. Jaká je délka vaší pedagogické praxe?

- Méně než 1 rok
- 1 – 3 roky
- 4 – 10 let
- 10 let a více

7. Jaký je nejčastější věkový průměr vašich žáků?

- 6 – 11 let
- 12 – 15 let
- 15 – 18 let
- Starší než 18

Současná podoba výuky respondenta:

8. Jakou organizační strukturu má vaše výuka nejčastěji?

Výberte tu odpověď, která pro vás spíše platí.

- Individuální výuka (1 žák na hodině)
- Výuka ve dvojici (2 žáci na hodině)
- Skupinová výuka (3 a více žáků)
- Hybridní výuka (střídání předešlých variant)

9. Jakou organizační strukturu výuky shledáváte jako nejvíce efektivní?

Berte v potaz všechny sociální faktory jako např. motivace kamarádem, vzájemná podpora.

- Individuální výuka (1 žák na hodině)
- Výuka ve dvojici (2 žáci na hodině)
- Skupinová výuka (3 a více žáků)
- Hybridní výuka (střídání předešlých variant)

10. Jste někdy při výuce v časovém skluzu?

- Ano
- Ne

Podotázka:

11. Pokud ano, jakou ze strategií nejčastěji volíte?

- Plán neměním (budeme v časovém skluzu)

- Plán neměním, prodloužím hodinu abychom vše stihli
- Plán měním, upřednostňuji důležité aktivity a zbytek vynechávám
- Plán měním, improvizuji dle aktuálních potřeb žáka

12. Jaký styl výuky nejčastěji aplikujete?

- Autokratický styl (učitel spíše rozkazuje, hrozí, trestá, málo respektuje přání žáka, poskytuje mu málo samostatnosti)
- Liberální styl s nezájmem o dítě (lhostejné chování učitele, nízké požadavky na výkon a kázeň, nedostatečná kontrola)
- Rozporný autokraticko-liberální styl (mix předešlých dvou stylů, problematika změny chování učitele při každé hodině)
- Laskavý liberální styl (učitel omlouvá nedostatky, působí jako litující faktor, chová sympatie a porozumění k žákům)
- Sociálně integrační styl (demokratický – klidné chování učitele, projevuje důvěru žákovi a dbá na jeho přání, podává žákovi návrhy, méně přikazuje, neudává tresty)

13. Které z etap výukové jednotky věnujete při výuce nejvíce času?

- Zahájení
- Vytvoření vstupní atmosféry
- Motivace činnosti
- Vlastní činnost
- Závěr schůzky a hodnocení

14. Které specifikum etapy „vlastní činnost“ je dle vás nejdůležitější?

Vyberte maximálně 2 specifika.

- Rozcvička / rozehrání
- Technické cvičení, stupnice
- Hudební teorie
- Opakování předešlých skladeb / cvičení
- Fyziologické parametry (správné držení těla či nástroje, postavení rukou a nohou)
- Improvizace, kreativita
- „Hra z listu“
- Poslech a analýza – technické parametry nové skladby
- Souhra – vícehlas, komorní hra

15. Přihlížíte vždy při výběru repertoáru na žákovi hudební preference a vkus?

- Ano
- Ne

Podotázka:

16. Pokud ne, tak z jakého důvodu?

17. Jaký z prostředků využíváte k motivaci žáka nejčastěji?

Vyberte maximálně 2 položky.

- Variabilita repertoáru – atraktivní skladby
- Vícehlas, souhra, komorní hra
- Kritika či pochvala
- Soutěže a vystoupení
- Využití moderních technologií při výuce
- Jiné:

18. Setkáváte se při výuce s žáky, kteří nechtějí hrát na nástroj či navštěvovat vaši výuku?

- Ano
- Ne

19. Pokud ano, jak takového žáka motivujete?

20. Jakým způsobem nejčastěji hodnotíte výkon žáka?

- Písemná podoba hodnocení (deníček, žakovská kniha)
- Ústní podoba hodnocení (kritika, pochvala, zpětná vazba)
- Kombinace písemného a ústního hodnocení
- Vytvářím pravidelné hodnotící pohovory s žáky a rodiči

21. Jakou formu verbálního hodnocení žáka spíše upřednostňujete?

- Kritika (*negativní hodnocení vlastností, dovedností a talentu: „ty jsi zase necvičil; tu skladbu jsi zahrál hrozně“*)
- Pozitivní či negativní zpětná vazba (*objektivně pojednává o výsledku: „dynamika byla v pořádku“/ „cis bylo vždy nízko“*)

- Odměna (*schválení žákova chování, zaměření na osobu ne výkon, např. pochvala: „jsi šikovný, jsi dobrý“*)
- Trest (*žákovo chování je nepřijatelné, nenese informaci o tom, jak by se má chovat*)

22. Jakou z těchto forem hodnocení považujete za nejefektivnější?

Vyberte maximálně 2 položky.

- Znamka
- Kritika
- Pozitivní či negativní zpětná vazba
- Odměna
- Trest

23. Zaznamenali jste při výuce prvky neefektivní komunikace ze své strany?

- Ano
- Ne

Podotázka:

24. Pokud ano, tak jaké?

Vyberte maximálně 2 položky.

- Ironie, shazování (*„to se ti teda povedlo“*)
- Srovnávání, dávání za vzor (*„podívej na Kubu, jak mu to jde“*)
- Poučování, moralizování (*„a vidíš měla jsem pravdu; bez práce nejsou koláče“*)
- Lamentace (*„Co mám s tebou dělat? To se nedá poslouchat“*)
- Proroctví (*„Když to nenacvičíš, na koncert nejdeš“*)
- Neodůvodněná změna tématu rozhovoru
- Zbytečné rady
- Morální nátlak

Hodnocení parametrů výuky a faktorů ovlivňujících její kvalitu:

25. Jak hodnotíte prostředí, kde vaše výuka probíhá?

Berte v potaz rozměry prostoru, barvy stěn, doplňky, osvětlení, útulnost atd.

Ohodnoťte vzhled prostředí číslem ze škály 1-5, přičemž platí, že 1 – zcela vyhovující, 5 – nevyhovující.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

26. Jak hodnotíte vnitřní klima / atmosféru, kde vaše výuka probíhá?

Berte v potaz vztah mezi žákem a učitelem, náladu apod.

Ohodnoťte kvalitu klimatu číslem ze škály 1-5, přičemž platí, že 1 – zcela přátelské, 5 – nepřátelské.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

27. Jak hodnotíte kvalitu časové organizace vaší výuky?

Ohodnoťte míru kvality číslem ze škály 1-5, přičemž platí, že 1 – vždy stíhám dle plánu 5 – vůbec nestíhám, jsem ve skluzu.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

28. Jak hodnotíte vaši komunikaci s žákem z hlediska její efektivity?

Ohodnoťte míru efektivity číslem ze škály 1-5, přičemž platí, že 1 – zcela efektivní, 5 – neefektivní.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

29. Jak hodnotíte míru motivace žáků navštěvovat vaše hodiny?

Ohodnoťte míru motivace číslem ze škály 1-5, přičemž platí, že 1 – zcela motivovaní, 5 – demotivovaní.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

30. Jak hodnotíte efektivitu motivačních prostředků, které při výuce využíváte?

Ohodnoťte míru efektivity číslem ze škály 1-5, přičemž platí, že 1 – zcela efektivní 5 – neefektivní.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

31. Jak hodnotíte materiální prostředky (notový materiál), které žákům poskytnete?

Berte v potaz formu, vzhled, přístupnost, rozmanitost, atraktivitu materiálu apod.

Ohodnoťte kvalitu prostředků číslem ze škály 1-5, přičemž platí, že 1 – zcela kvalitní, 5 – zcela nekvalitní.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

32. Jak často se podílíte na svém profesním rozvoji?

Jedná se o účast na workshopech, školení, výuce jiného pedagoga, profesní akce apod.

Ohodnoťte míru četnosti užití číslem ze škály 1-5, přičemž platí, že 1 – pravidelně, 5 – téměř nikdy.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

33. Jak vnímáte podobu své výuky?

- Zastaralá
- Pokroková

34. Měli byste zájem modifikovat současnou podobu své výuky?

- Ano
- Ne

35. Jakou radu byste dali začínajícímu učiteli v oboru výuky hry na nástroj?

Příloha 2: Rozhovor

1. DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE RESPONDENTA

- *Jaké jsi pohlaví?*
- *Jaký je tvůj věk?*
- *V rámci jaké instituce jsi ve výuce tohoto nástroje vzděláván?*
- *Na jaký nástroj hraješ?*
- *Jak dlouho už hraješ na svůj hudební nástroj?*

2. ORGANIZACE VÝUKY

- *V jaké organizační struktuře je vedena tvá výuka?*
- *Jakou organizační strukturu shledáváš jako nejvíc efektivní a proč?*
 - Individuální
 - Výuka ve dvojici
 - Skupinová výuka
 - Hybridní výuka
- *Poznáš, zdali jste někdy při výuce v časovém skluzu? Pokud ano, jak to poznáš? Jak se učitel chová a jak se projevuje?*
- *Jakou z možností řešení organizace výuky při nedostatku času by sis vybral?*
 - Plán neměnit, budeme v časovém skluzu i v dalších hodinách
 - Plán neměnit, prodloužit hodinu, abychom vše stihli.
 - Plán změnit, upřednostnit důležité aktivity a zbytek vynechat.
 - Plán změnit dle mých potřeb, improvizovat.

3. STRUKTURA VÝUKY

- *Kterou z těchto etap výuky považuješ z hlediska kvality výuky za nejdůležitější?*
 - Motivace činnosti
 - Vlastní činnost / vlastní výuka
- *Jaké specifikum „vlastní činnosti“ je podle tebe nejdůležitější?*
 - Rozcvička / rozehrání
 - Technické cvičení, stupnice
 - Hudební teorie

- Opakování předešlých skladeb či cvičení
- Fyziologické parametry (správné držení těla či nástroje, postavení rukou či nohou)
- Improvizace, kreativita
- Hra z listu
- Poslech a analýza – technické parametry nové skladby
- Souhra – vícehlas, komorní hra

4. UČITEL

- *Jak moc je pro tebe důležité, aby skladba zadaná učitelem souzněla s tvými hudebními preferencemi a vkusem?*
- *Přihlíží učitel při výběru repertoáru na tvé hudební preference a vkus?*
- *Jaký styl výuky tvůj učitel převážně aplikuje?*
 - Autokratický styl (učitel spíše rozkazuje, hrozí, trestá, málo respektuje přání žáka, poskytuje mu málo samostatnosti)
 - Liberální styl s nezájmem o dítě (lhostejné chování učitele, nízké požadavky na výkon a kázeň, nedostatečná kontrola)
 - Rozporný autokraticko-liberální styl (mix předešlých dvou stylů, problematika změny chování učitele při každé hodině)
 - Laskavý liberální styl (učitel omlouvá nedostatky, působí jako litující faktor, chová sympatie a porozumění k žákům)
 - Sociálně integrační styl (demokratický – klidné chování učitele, projevuje důvěru žákovi a dbá na jeho přání, podává žákovi návrhy, méně přikazuje, neudává tresty)

5. MOTIVACE

- *Co tě nejvíce motivuje při výuce?*
 - *Možnost výběru skladby 1*
 - *Vícehlas, souhra, komorní hra*
 - *Kritika, pochvala 3*
 - *Soutěž, vystoupení*

- *Využití moderních technologií*
 - *Empatie, bezpečné prostředí*
 - *Důvěrný vztah s učitelem 2*
- ***Jaké ze specifík výuky hodnotíš jako nejdůležitější?***
- Podle čeho nejvíce hodnotíš tu výuku, podle čeho by sis hlavně vybral učitele / kroužek?*
- Prostředí
 - Vnitřní klima
 - Organizace hodiny – čemu se víc věnujete
 - Komunikace
 - Motivace učitelem
 - Repertoár

6. HODNOCENÍ

- ***Jaký ze způsobu hodnocení ti nejvíce vyhovuje?***
- Písemná podoba hodnocení (deníček, žákovská knížka)
 - Ústní podoba hodnocení (kritika, pochvala, zpětná vazba)
 - Kombinace písemného a ústního hodnocení
 - Pravidelné hodnotící pohovory s žáky a rodiči.
- ***Jaká forma ústního hodnocení tě nejvíce motivuje?***
- Pozitivní či negativní zpětná vazba (objektivně pojednává o výsledku, cílí na zlepšení: „dynamika byla v pořádku“ / „cis bylo vždy nízko“)
 - Odměna (schválení žákovského chování, zaměření na osobu ne výkon, např. pochvala: „jsi šikovný, jsi dobrý“)