

Univerzita Palackého v Olomouci  
Pedagogická fakulta  
Katedra hudební vědy a výchovy  
Doktorský studijní program Hudební teorie a pedagogika

***Rozvoj hudebnosti v prostředí školní a mimoškolní  
edukace: vliv intenzivní participace v komplexním hudebně  
edukačním projektu na vybrané parametry osobnosti  
adolescentů související s jejich profesní orientací.***



Disertační práce

Autor: Mgr. Karel Dostál  
Vedoucí práce: prof. PaedDr. Jiří Luska, CSc.

Olomouc  
2021

### **Poděkování**

Rád bych poděkoval panu prof. PaedDr. Jiřímu Luskovi, CSc. za velmi lidský přístup a za možnost znovu nahlédnout na univerzitní půdu, panu Mgr. Michalu Bártkovi za statistické zpracování hypotéz, zároveň patří velký dík mé manželce Andree, která mi byla po celou dobu práce na disertaci velkou oporou.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem disertační práci s názvem *Rozvoj hudebnosti v prostředí školní a mimoškolní edukace: vliv intenzivní participace v komplexním hudebně edukačním projektu na vybrané parametry osobnosti adolescentů související s jejich profesní orientací* vypracoval samostatně a uvedl veškerou použitou literaturu, prameny a informační zdroje.

V Novém Jičíně dne .....

Podpis: .....

## Obsah

Úvod.....	7
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>9</b>
1. Současný stav problematiky a teoretická východiska.....	9
1.1. Výzkumy hudebnosti.....	9
1.2. Osobnost žáka v hudebním prostředí.....	10
1.3. Projektová činnost v hudební výchově.....	11
1.4. Metoda MBTI a hudební projekt.....	13
1.4.1. Intuitivní vnímání a hudební projekt.....	18
1.5. Test MBTI – k jeho vývoji.....	19
1.6. Šestnáct typů osobnosti dle typologie MBTI.....	22
1.6.1. Portrét ENFJ – extrovertní intuitivní typ usuzující s převahou citění.....	22
1.6.2. Portrét ENFP – extrovertní intuitivní typ s introvertním citěním.....	23
1.6.3. Portrét ENTP – extrovertní intuitivní typ s introvertním myšlením.....	24
1.6.4. Portrét ENTJ – extrovertní intuitivní typ s převahou myšlení.....	24
1.6.5. Portrét ESFP – extrovertní smyslový typ s převahou citění a vnímání.....	25
1.6.6. Portrét ESFJ – extrovertní smyslový typ s převahou citění a usuzování.....	26
1.6.7. Profil ESTP – extrovertní smyslový typ vnímavý s převahou myšlení.....	26
1.6.8. Portrét ESTJ – extrovertní smyslový typ usuzující s převahou myšlení.....	27
1.6.9. Portrét INFP – introvertní intuitivní typ citlivý s převahou vnímání.....	28
1.6.10. Portrét INFJ – introvertní intuitivní usuzující typ s převahou citění.....	29
1.6.11. Portrét INTP – introvertní intuitivní typ vnímavý s převahou myšlení.....	29
1.6.12. Portrét INTJ – introvertní intuitivní typ usuzující s převahou myšlení.....	30
1.6.13. Portrét ISFP – introvertní smyslový typ vnímavý s převahou citění.....	31
1.6.14. Portrét ISFJ – introvertní smyslový typ usuzující s převahou citění.....	32
1.6.15. Portrét ISTP – introvertní smyslový typ vnímavý s převahou myšlení.....	32
1.6.16. Portrét ISTJ – introvertní smyslový typ usuzující s převahou myšlení.....	33
1.7. Kariérové poradenství na střední škole.....	34
1.7.1. Systém kariérového poradenství na střední škole typu gymnázium.....	36
1.8. Profesionální orientace žáků a hudební projekt.....	38
1.8.1. Kariérové kotvy.....	41
1.9. Školní hudební projekt.....	43
1.9.1. Obsazení rolí v hudebním projektu.....	45
1.9.2. Hudební projekty realizované na Gymnáziu v Novém Jičíně.....	48
1.9.3. Přehled hudebních projektů na Gymnáziu v Novém Jičíně.....	49
1.9.4. Struktura hudebně-dramatického plánu realizace hudebního projektu.....	51
1.9.4.1. Revolučnost jako základní znak muzikálu.....	51

1.9.4.2. Muzikál a jeho dramatický plán .....	51
1.9.4.3. Hudební složka muzikálu .....	52
1.9.4.4. Pohybová složka muzikálu .....	52
1.9.4.5. Přípravná fáze hudebního projektu .....	53
1.9.4.6. Realizační fáze hudebního projektu .....	55
1.9.4.7. Muzikál jako výsledek projektové výuky .....	56
1.9.4.8. Přínos hudebních projektů typu muzikál pro žáky gymnázia .....	56
1.9.5. Sborový zpěv jako cesta k hudebnímu projektu.....	57
1.9.5.1. Sborové projektové aktivity jako motivační faktor .....	59
<b>VÝZKUMNÁ ČÁST .....</b>	<b>61</b>
2. Výzkumný problém, cíle práce, hypotézy a výzkumné otázky .....	61
2.1. Hypotézy pro kvantitativní část výzkumu.....	62
2.2. Výzkumné otázky pro kvalitativní část výzkumu .....	63
3. Popis zvoleného metodologického rámce .....	64
3.1. Typ výzkumu .....	64
3.2. Metody získávání dat .....	65
3.2.1. Test MBTI – popis testu.....	65
3.2.2. Testová baterie profesní orientace.....	67
3.2.2.1. Test pojmové mobility .....	67
3.2.2.2. Test profesního rozvoje.....	70
3.2.2.3. Dotazník kariérových kotev .....	70
3.2.2.4. Metodologický rámec kvalitativní části výzkumu .....	71
3.3. Metody zpracování a analýza dat .....	74
3.3.1. Statistické metody.....	74
3.4. Etické hledisko výzkumu.....	76
3.5. Rizika výzkumu a jak je minimalizovat .....	76
4. Výzkumný soubor .....	78
4.1. Postup výběru výzkumného souboru .....	78
4.2. Charakteristika výzkumného souboru.....	79
5. Výsledky analýzy dat .....	80
5.1. Výsledky získané z baterie testů Profesní orientace .....	80
5.2. Výsledky získané z testu typologie osobnosti MBTI.....	86
5.2.1. Ověření platnosti hypotéz .....	93
5.3. Odpovědi na výzkumné otázky .....	95
5.3.1. Výsledky polostrukturovaného rozhovoru-analýza dat.....	97
5.4. Dotazník účastníkům hudebního projektu – deskriptivní statistika.....	116
<b>6. Diskuze .....</b>	<b>119</b>

7. Závěry.....	126
<b>SOUHRN</b> .....	129
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY</b> .....	133
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	141

Příloha č. 1: Český a cizojazyčný abstrakt disertační práce

Příloha č. 2: Seznam tabulek a grafů

Příloha č. 3: Informovaný souhlas s účastí na výzkumu

Příloha č. 4: Datová tabulka experimentálního (n=51) souboru typologie MBTI pro hypotézu č. 6

Příloha č. 5: Datová tabulka experimentálního (n=51) souboru typologie MBTI

Příloha č. 6: Datová tabulka kontrolního (n=100) souboru, aktivizace, intuice

Příloha č. 7: Datová tabulka experimentálního (n=51) souboru, aktivizace, intuice

Příloha č. 8: Otázky polostrukturovaných rozhovorů

Příloha č. 9: Ukázky z testové baterie Profesní orientace – Test pojmové mobility I.

Příloha č. 10: Ukázky z testové baterie Profesní orientace – Test pojmové mobility II.

Příloha č. 11: Testová baterie Profesní orientace – Dotazník kariérových kotev

Příloha č. 12: Kódy, subkategorie, kategorie I.

Příloha č. 13: Kódy, subkategorie, kategorie II.

Příloha č. 14: Vybrané kódy, subkategorie, kategorie ve srovnání jednotlivců

Příloha č. 15: Dotazník pro účastníky hudebního projektu

Příloha č. 16: Fotografie z hudebních projektů

Příloha č. 17: Typologie osobnosti MBTI

Příloha č. 18: Ukázky z přepisu rozhovorů včetně kódování (probandka Karla)

Příloha č. 19: Ukázky z přepisu rozhovorů včetně kódování (proband Mirek)

Příloha č. 20: Ukázky z přepisu rozhovorů včetně kódování (probandka Pavla)

Příloha č. 21: Test typologie osobnosti MBTI (Zouharová, 2017)

## Úvod

Pro svou disertační práci jsem si vybral téma, které souvisí s mou dlouholetou praxí v českém školství. V ní se snoubí poměrně ojedinělá symbióza funkcí učitele všeobecné hudební výchovy, sbormistra a zároveň výchovného a kariérového poradce na základní a střední škole.

V posledních patnácti letech jsem v této multifunkční konstelaci uskutečnil jako sbormistr středoškolského smíšeného pěveckého sboru Puellae et Pueri na půdě Beskydského divadla v Novém Jičíně, ve spolupráci s vyučujícími hudební a výtvarné výchovy, osm rozsáhlých hudebních projektů.

Paralelně jsem očima výchovného a kariérového poradce na Gymnáziu Nový Jičín vnímal na několika stovkách mých žáků nejen aspekty hudebně edukační, ale i otázky profesní orientace, jež jsem pravidelně aktivně sledoval a systematicky diagnostikoval.

Přitom jsem si potvrzoval v praxi nejen teorii ověřené teze o zpětném pozitivním vlivu intenzivních hudebních činností na samotné specifické hudební kompetence, ale navíc také to, že účast studentů na konkrétních muzikálových hudebních projektech formuje a ovlivňuje některé složky jejich osobnostního profilu a temperamentu, i určité složky determinující jejich profesní motivaci.

Žáci naší školy tak stanuli v roli klientů poradenského pracoviště a někteří z nich také v roli účastníků hudebních projektů. Centrem zájmu mé proponované disertační práce jsou právě tito žáci, jejich osobnostní profil i určité složky určující žákovu profesní motivaci a následně také pozici a roli v rámci školního hudebního projektu. Tyto hudební projekty realizované v posledních letech mě tedy vedly k myšlence hlouběji sledovat propojení hudebního potenciálu žáků, jejich osobnostních charakteristik a následně jejich profesní orientace.

Během celého procesu přípravy a realizace školního hudebního projektu zaznamenáváme řadu jevů s tímto souvisejících. Které žáky si pedagog vybere k realizaci hudebního projektu? Jaká budou klíčová kritéria? Hraje roli osobnost žáka či snad jeho budoucí profesní orientace? A naopak: Může mít realizace hudebního projektu vliv na osobnostní profil žáka nebo jeho profesní orientaci? Toto jsou pedagogicko-psychologické otázky, na které budeme hledat v následujícím textu odpovědi.

První, teoretická část práce, pojednává o současném stavu a teoretických východiscích problematiky osobnosti žáka a projektové činnosti v prostředí školní hudební

edukace. Poukazujeme rovněž na využití metody typologie osobnosti MBTI dle Myers-Briggs (Zouharová, 2017), zabýváme se vývojem tohoto diagnostického pedagogicko-psychologického nástroje ve školním i mimoškolním prostředí a popisujeme jednotlivé typologické portréty.

V souvislosti s rolí výchovného, resp. kariérového poradce na střední škole pojednáváme o problematice aktuálních trendů kariérového poradenství s vazbou na profesní orientaci studentů střední školy typu gymnázium.

Samostatné kapitoly jsou pak věnovány školnímu hudebnímu projektu, nejprve v obecné rovině, následně v konkrétním případě u Gymnázia v Novém Jičíně. Tematicky důležitou je kapitola popisující strukturu hudebně-dramatického plánu realizace hudebního projektu typu muzikál, ve kterém se zaměřujeme na revuálnost, hudební i pohybovou složku výsledného díla. Přibližujeme zde přípravnou i realizační fázi hudebního projektu včetně výsledků projektové výuky s možnými pozitivními dopady pro studenty gymnázia.

Poslední kapitolou teoretické části je oblast sborového zpěvu jako příklad mimoškolních edukačních aktivit, které se mohou podílet na celkové kvalitě pojetí hudebního projektu, neboť probandí našeho výzkumu částečně vycházejí právě ze znalosti sborového zpěvu, všichni účastníci pak získávají nové hudební zkušenosti skrze tuto společnou projektovou činnost.

Ve druhé, výzkumné části, stanovujeme výzkumný problém, cíle práce, hypotézy a výzkumné otázky pro kvantitativní a kvalitativní část výzkumu.

V samostatných kapitolách třetí části popisujeme metodologický rámec výzkumu, jeho typologii, použité metody získávání, zpracování a analýzy dat. Neopomínáme etické hledisko výzkumu a možná rizika. Čtvrtá část popisuje postup výběru výzkumného vzorku a jeho charakteristiku a v páté části předkládáme výsledky analýzy dat. Zabýváme se ověřením platnosti hypotéz, formulujeme odpovědi na výzkumné otázky a realizujeme celkové statistické zpracování námi zjištěných výsledků výzkumu.

Diskuze je šestou částí naší práce a pojednává o námi zjištěných výsledcích a závěrech v kontextu ostatních výzkumů zabývajících se touto problematikou. Popisujeme v ní užití konkrétních diagnostických, statistických i analytických nástrojů. Závěry a shrnutí sumarizují námi získané poznatky a naznačují možné oblasti dalšího výzkumu v námi zkoumané problematice.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Současný stav problematiky a teoretická východiska

Samostatný výzkum hudebnosti jedince, osobnosti člověka či využití psychodiagnostických metod při práci s žákem – klientem při kariérovém poradenství, jsou témata citovaná napříč společenskými vědami. V této disertační práci se snažíme popsat vzájemné vztahy mezi uvedenými pojmy, to vše z pohledu možného propojení s realizací školního hudebního projektu. Důraz bude kladen na vybrané parametry osobnosti jedince jako *míra aktivizace (extraverze/introverze)*, psychické funkce *intuice a smyslové vnímání*, celkový *osobnostní profil jedince* dle typologie MBTI. Dále budeme sledovat *profesně-orientační* tendence jedince v oblasti *psychického tempa (pojmové mobility)*, vybrané kariérové kotvy dle Scheinovy typologie (*kreativita a autonomie*) a vše se budeme snažit popsat ve vzájemných vztazích.

### 1.1. Výzkumy hudebnosti

Problematikou hudebnosti se zabývala a zabývá řada osobností zejména z prostředí hudební edukace, muzikologie, hudební pedagogiky či hudební psychologie. V našem kontextu bude hudebnost chápána jako jeden z prostředků k propojení možných vzájemných vztahů mezi osobnostním nastavením jedince, jeho profesní motivací a osobní motivací při realizaci hudebního projektu.

Po prozkoumání množství poznatků vyplývajících jednak z výzkumného pojetí hudebnosti (Hallam, Small, Varkøy, Seashore, Révész, Těplov, Helfert, Lýsek, Kratochvíl in Sedlák, 2013), jednak ze zjištění nativistických či empirických tendencí (Nadel, Andrews in Sedlák 2013), ale také z výzkumu hudebnosti s možným vlivem nadání (Dočkal, 1987), jsme se rozhodli v této disertaci opírat o pojetí Františka Sedláka. Jeho pojetí hudebnosti vychází ze základní teze, že hudebnost je vnímána jako *“psychologicko-sociologický jev, jehož strukturu tvoří soubor schopností k hudebnímu vnímání, chápání a prožívání hudby, k hudební interpretaci a k elementární činnosti hudebně-produkční”* (Sedlák, 2013, 81). Tímto pojetím se úzce dotýkáme našich společných výzkumných témat. Podle Sedláka se hudebnost prostřednictvím dílčích hudebních schopností jeví jako základ pro práci se středoškolskou mládeží, neboť školní hudební projekty mohou vznikat pouze tehdy,

máme-li k dispozici žáky schopné obsadit důležité projektové role a ztotožnit se s nimi. A to je právě případ vzájemných souvislostí této disertační práce, jak již bylo výše uvedeno.

V rámci struktury hudebnosti jsou, jak uvádí právě Sedlák a Váňová (2013, 86-87), pro optimální uskutečnění hudebních projektů důležité zejména složky *předpokladová, aktivační i sociální*. Hudební projekt je pak středobodem průniku hudebních schopností, dovedností, všestranné motivace žáka a v neposlední řadě místem, kde je možné realizovat kompetence získané v mimoškolních edukačních aktivitách.

## 1.2. Osobnost žáka v hudebním prostředí

Každý účastník školního hudebního projektu je jedinečnou osobností, člověkem s osobitým přístupem k týmové práci a mezi žáky gymnázia je výjimečný tím, že je schopen participovat na rozsáhlém hudebním projektu typu muzikál, vyžadujícím samostatnou domácí přípravu, zodpovědný přístup a vlastní management zdravotního stavu, bez čehož by projekt nemohl existovat. Propojení osobnosti jedince a hudby, ať už ve vztahu autor – hudba či performer – hudba, najdeme již u Keefera (1950, 225).

Pro formování hudební identity jedince je z hudebně-pedagogického hlediska třeba stále vnímat důležitou roli prostředků pozitivního posilování jako je pochvala – a to nejen v rámci přímé edukace v rámci hudební výchovy, ale také v rodině, v hudebních aktivitách realizovaných v rodinném prostředí. Skutečnost, že hudební aktivity přináší žákům pozitivní socializační profit, jsou pro ně příjemné, ale zároveň dostatečně náročné po odborné stránce, se následně promítá do zvýšení žákovské motivace. Ta je zásadní pro další vývoj jejich hudebně orientovaných činností. (Hallam, 2006)

Na rozdíl od amatérských hudebníků, u profesionálních hudebníků je motivace do další profesní hudební oblasti také posilována, a to zvýšeným tlakem na individuální výkon hudebníka, jak uvádí ve své komparativní studii Petersen (2017). Dle ní je primární motivace mladých instrumentalistů ve Švýcarsku a Číně v oblasti profesionální hudební kariéry ovlivněna mimo jiné právě i projektovými činnostmi v rámci vzdělávání hudebníků. Hudební talent, který je v případě západoevropských i východoasijských studentů jednou z podmínek jejich dalšího profesionálního růstu, tento hudební talent se přirozeně projevuje také v našem středoevropském projektovém prostředí, byť v rovině školního amatérského hudebního počínu.

O možných projevech úzkosti a jejím vlivu na výkonovou stránku hudebních performerů pojednává ve své studii Miranda (2019). Poukazuje na pozitivní vliv hudebního poslechu vzhledem k osobnostní typologii a vzájemné ovlivňování hudebních sluchových podnětů tolik důležitých pro stabilní vývoj adolescenta. Důraz klade na vztahy dominantních osobnostních charakteristik dle typologie Five Factor Model, mezi kterými figuruje mimo jiné faktor extraverze, ovšem z pohledu korelace poslechu hudby u adolescentů zmiňuje zejména faktor otevřenosti (openness to experience), který bývá signifikantní v případě dominance u tvořivých, tedy kreativních jedinců. Z pohledu významnosti kreativního přístupu v rámci hudebních projektů sledujeme tuto souvislost jako podstatnou.

Miranda, Blais-Rochette, Vaugon, Osman, & Arias-Valenzuela (2013) ve svém dalším výzkumu poukazují na vnímání osobnosti člověka jako na centrum budoucího zájmu hudební psychologie a ta, jako svébytná vědní disciplína, by mohla těžit ze skutečnosti, že bude stavět na výzkumu kulturních a vývojových aspektů osobnosti (Heine & Buchtel, 2009; McAdams & Olson, 2010), zejména proto, že osobnost se jeví jako základní psychologický systém schopný předpovídat hudební chování v dospívání (Delsing et al., 2008)

Ve vztahu k problematice vývojové psychologie se jeví poznatky hudebně-psychologických výzkumů, jak uvádí Miranda (2013), velmi důležité právě z dlouhodobého hlediska. Výzkum na poli hudební psychologie odkrývá psychologické, sociální a kulturní potřeby současných adolescentů, což přispívá k lepšímu pochopení celého procesu dospívání. Zmíněné atributy by měly sloužit jako základní pilíř pro vývojovou psychologii s přihlédnutím na konkrétní účinky hudby v oblasti estetiky, identity, hudba může pro adolescenty sloužit jako ochranný i rizikový faktor a tím pádem se stává vhodným nástrojem preventivních a intervenčních programů v období adolescence.

### 1.3. Projektová činnost v hudební výchově

Projektová činnost v hudební výchově se jeví jako velmi potřebná a obohacující, a to napříč vzdělávacími oblastmi, neboť se stává součástí tzv. *Integrativní hudební pedagogiky* (Grobár, Holubec a kol., 2019, 24).

V rámci **trojího pojetí integrace** naplňují školní hudební projekty typu muzikál aspekt intermediální (polyestetické) integrace. Nejde totiž pouze o složky hudební, které se v projektu realizují. Muzikál jako cílový produkt v sobě zahrnuje stránku pěveckou, intonační, rytmickou, pohybovou, dramatickou, logistickou a edukační. Přičemž během

celého projektu dodržujeme také základní požadavek: integrace musí být tzv. hudebně centrická.

V souladu s Fraňkem (2015) naplňuje takový typ hudebních aktivit oblast reprodukčně-interpretacních a kreativních hudebních schopností u jedinců, což souvisí s vymezením hudebních schopností v rámci pojetí hudebnosti Révesze (1953) a Michela (1967). Muzikál se tak stává prostředkem realizace projevů žákovy hudebnosti v současném curiculárním ukotvení hudebních projektů.

Pro hudební projekt je velmi důležitá kvalita komunikace mezi pedagogem a žákem, která má na střední škole v oblasti hudby svá specifika. Na její potřebu poukazuje Novotná (2004) a to především v rovině empatie a partnerství ve vztahu učitel - žák. Je to dobrá cesta k naplnění podstaty hudebních činností na střední škole, kdy se žák stává aktivním prvkem v reprodukčně-interpretacních hudebních schopnostech. Nováková zmiňuje důležitost verbální i neverbální komunikace, neboť obě podoby mohou významně přispět k dobré spolupráci v rámci školní edukace. Muzikálový projekt je toho příkladem. Žákovi se dostává prostor pro kreativní přístup při realizaci hudebního projektu, je partnerem, spoluvůrcem výsledné podoby projektu. V maximální možné míře jsou podporovány jeho možnosti, schopnosti, hudební kompetence a tím je posilována jeho vnitřní motivace směrem k hudbě jako takové.

Charakter činností realizovaných během přípravné i realizační fáze hudebního projektu odpovídá po stránce metodologické také technice **tvořivé dramatiky**. Jak uvádí Valenta (1997), činnosti spojené s hudbou – vokální, pohybové, hudebně-dramatické, improvizacní, jednak souvisí s projektem samotným a současně podporují rozvoj sociální komunikace, pro projekt tolik potřebné. Problematikou tvořivé dramatiky se také zabývá Špilák (in Říha 2004), poukazuje zejména na pojem polyestetické výchovy, která v sobě integruje všechny složky potřebné k realizaci hudebního projektu.

Hudební projekty typu muzikál patří do oblasti nonartificiální hudby, která jako součást soudobého ŠVP na středních školách vytváří motivační pilíř pro práci s mládeží v hudební výchově. Pro amatérské hudebníky na střední škole je realizace takového projektu po všech stránkách velkou výzvou. Zásadním prvkem v celém procesu hudebního projektu je přirozeně žákova osobnost.

Středoškolské hudební aktivity v období adolescence mohou také naplňovat tolik důležité cíle z pohledu curiculárních, podobně jako efekt účinku účasti na hudebních festivalech na dospívající mládež (Packer, Ballantyne, 2010) ve smyslu pozitivního ovlivňování psychické i sociální rovnováhy jedince. Potvrzuje to určitou výhodu

psychologického účinku hudby na mladého člověka hledajícího svoji identitu v široké nabídce kulturních vlivů včetně hudební oblasti. Stejně tak muzikálová hudba prostřednictvím hudebního projektu může, jako svébytný subžánr nonartificiální hudby, v tomto kontextu působit rovněž jako support identity jedince.

Na základě studií Campbella, Connella, & Beegle, (2007) je třeba počítat s pohledem středoškolských žáků jako přímých účastníků hudební edukace, neboť obsahová náplň hudebního curricula by měla odrážet potřeby, zájmy a kontakt se současnými trendy v hudebních oborech. Středoškolské curriculum hudební výchovy by mělo pamatovat na fakt, že adolescent je zároveň posluchač, účastník hudební edukace, umělec, ale především je to hudba, která se stává každodenní součástí jeho života se všemi pozitivními dopady na osobnost jako takovou. Proto je třeba žákům stále nabízet širokou paletu hudebních podnětů v souladu s vývojovými tendencemi ve společnosti a zanést je do aktualizací školního curricula. (Campbell, Connella, & Beegle, 2007)

#### 1.4. Metoda MBTI a hudební projekt

Osobnost účastníka každého projektu je přirozenou součástí celého dění. Proto je jedním ze sledovaných parametrů žákův osobnostní profil, jenž zjišťujeme prostřednictvím psychodiagnostické metody MBTI typologie (*Mayers-Briggs Type Indicator*) Katharine Cook Briggsové a Isabel Myersové. Metoda vychází ze znalosti teorie osobnosti dle Carla Gustava Junga. V českých poměrech tuto typologii propaguje zejména Čakrt (2009) a to v podnikovém, partnerském a školním poradenství. Osobně považuje za klíčový okamžik zejména žakovu podporu ze strany rodiny i učitele, a to především v období školní docházky – zde totiž může na žáka působit řada vlivů podporujících jeho dominantní preferenci v oblasti volby povolání. Poukazuje také na fakt, že ve školském prostředí je patrná tendence přijímání žakových preferencí ve smyslu osobnostního profilu, kde převažuje ISTJ (introvertní smyslové vnímání kombinované s usuzováním) oproti výraznějším typům extravertním (Čakrt, 2010). Poznání žakova *mentálního metabolismu* se tak stává součástí školní i mimoškolní edukace, pro pozdější profesní orientaci tolik potřebné. (Čakrt, 2010, s.16)

MBTI typologii jako nestandardizovaný diagnostický nástroj využívala v rámci hudebně zaměřených výzkumů, jak uvádí Steel a Young (2011), například Woodyová (1999). Z jejího výzkumu je patrné, že mezi hudebními pedagogy a hudebními performery

není větších osobnostních rozdílů (z pohledu MBTI typologie). Ovšem již Kemp (1982, 1996) zaznamenává zcela markantní převahu extravertů a realistického přístupu u hudebních pedagogů a hudebníků zaměřujících se na pěvecký projev, což potvrzuje i Wubbenhorst (1991), oba zaznamenávají dominanci typologie ENFJ. Kempovy poznatky rozšířila Myers et al. (1998) specifikací tzv. adaptabilních inovátorů, tedy osobnostních typologií s převahou extravertů, navíc s dominancí typu NF mezi psychickými funkcemi. Vidíme zde těsnou souvislost se silnějším zastoupením konkrétních osobnostních rysů – kreativity a originality, což jsou typické prvky pro typologie ENFP a ENFJ.

Steel a Young (2008) se následně obrací ve svém výzkumu na profilaci studentů vysokých škol v oboru hudební výchova a muzikoterapie. S využitím typologie MBTI získávají informace o rozložení preferencí extravertů/introvertů, je patrná převaha extravertů u studentů hudební výchovy. Vedle toho skupina studentů oboru muzikoterapie vykazuje větší tendenci k introverzi. Celkově však ve výzkumných souborech (obsahujících kromě VŠ také stipendijní, komunitní a církevní vzdělávání) jednoznačně převládá následující portrét: Extrovert-Intuition-Feeling-Perception (ENFP). Druhou nejvyšší preferencí studentů hudebních oborů byla podle uvedeného výzkumu portrét Extrovert-Intuition-Feeling-Judgment (ENFJ).

Na poli středoškolské edukace lze zaznamenat výzkum Zamastilové (2012), která ovšem pro komparaci žáků gymnázia a konzervatoře užívá Cattellova osobnostního dotazníku 16 PF. Dle jejich výsledků jsou gymnazisté v obecné rovině méně samostatní, více uzavření a méně sociálně smělejší oproti studentům konzervatoře. Zároveň však autorka připouští, že preference extravertů/introvertů se může s věkem jedince měnit v závislosti na získaných zkušenostech, k nimž může patřit např. frekvence vystupování na veřejnosti. S tím souvisí i možné fyziologické projevy úzkosti při performování nastudovaných hudebních projektů. Pozitivní roli zde hraje úspěšná socializace jedince v rámci hudební skupiny připravující performance.

Skupina adolescentních probandů byla také cílem výzkumu Horáčkové (2006) v oblasti vztahu extravertů a strategie zvládnutí emocí. Středoškolská mládež dle jejich výsledků vykazovala nižší míru zastoupení typologie extravertů (dle pětifaktorového osobnostního inventáře NEO (Hřebíčková, Urbánek, 2001) při utilizaci hudby jako prostředku zvládnutí hraničních emočních projevů (vztek, smutek).

Specifickou stránku typologie osobnosti v psychických funkcích extravertů/introvertů dle dotazníku MBTI zaznamenává taktéž Whiterow (2003) ve výzkumu vysokoškolských hudebníků na Univerzitě v Miami, kteří celkově vykazují

dominanci v extraverci u vokalistů oproti instrumentalistům a vůči běžnému vzorku populace mají hudebníci podobnou typologii osobnosti.

Ve své studii zkoumá Lesiuk (2019) prevalenci MBTI psychologického typu vysokoškolských studentů hudby v šesti různých hudebních oborech (hudební obchod, hudební kompozice, hudební výchova, hudební inženýrství, hudební vystoupení a hudební terapie). Bylo zjištěno, že mentální funkce Intuice (N) – Feeling (F) je v celkovém hudebním vzorku vysoce zastoupena ve srovnání s národními normami ve Velké Británii, zatímco čistě v hudebních oborech významně dominovalo několik dalších preferencí osobnosti. (NT, ST v oborech hudební inženýrství a hudební obchod).

Využití diagnostiky typologie osobnosti dle MBTI nacházíme také ve výzkumu Madury (2014) zabývající se profilací hlasových pedagogů se zaměřením na vokální improvizaci. Výzkum uvádí rozdíly mezi americkými a australskými pedagogy ve smyslu objemu praktických hodin improvizace, improvizčních skupinových praktik a poslechu world music. Australané vykazují vyšší procenta ve všech položkách s tím, že v rámci typologie MBTI převažuje kombinace psychických funkcí NFP.

Na důležitost multidisciplinárního pohledu na význam a roli hudby při snaze o pochopení veškerých vývojových, biologických a sociálních zákonitostí vývoje osobnosti jedince nejen v období adolescence poukazuje ve svém výzkumu také Bonneville-Roussy, A., Rentfrow, P. J., Xu, M. K., & Potter, J. (2013).

Osobnost mladého člověka prochází v období druhé dekády života, kam spadá i období adolescence, rychlými a intenzivními biopsychosociálními změnami, proto, jak uvádí Steinberg (2011) je třeba při výzkumu hudby ve vztahu s kulturními vlivy zohledňovat i teorie ekologického systému lidského rozvoje. Ve vývojovém rámci jde především o pojmy jako identita, autonomie, edukace či volný čas. Zejména identita je pravděpodobně jedním z nejvýznamnějších vývojových konceptů výzkumu hudby a kultury v dospívání, protože je na křižovatce psychologie adolescentů (např. utváření identity) a kulturní psychologie (např. etnická a kulturní identita; Phinney & Ong, 2007; Steinberg, 2011).

Vzhledem ke složení experimentální skupiny našeho výzkumného souboru (kromě žáků všeobecného gymnázia jsou to současně i členové pěveckého sboru) je vhodné zmínit rovněž poznatky z šetření MacLellan (2011), která významným způsobem poukazuje na dominantní typologie zjištěné prostřednictvím metodologie MBTI. Dle jejího zjištění doporučuje sbormistrům pěveckých sborů zaměřit se na aktivity motivující extravertní jedince v pěveckých sborech k posílení jejich preferencí. Jako vhodné příklady uvádí zapojení sboristů do muzikálových představení, přehlídek, aktivní účast na sborových

zkouškách včetně diskuse ohledně všech složek sborového zpěvu. Tento prostor pro vyjádření svého postoje a názoru shledává jako zásadní v rozvoji osobnostního potenciálu extravertů. Metoda MBTI zde byla využita na základě variability dichotomických funkcí, jež se jevily autorce jako vhodný diagnostický nástroj při posuzování osobnostních profilů instrumentalistů i sboristů.

Pro náš výzkum využijeme dvojí výsledky MBTI typologie. Na začátku přípravné fáze projektu nám první testování MBTI nastiňuje typy osobnostní struktury a možnou profilaci účastníků školního hudebního projektu, což může být velmi přínosné v momentu obsazování jednotlivých rolí v muzikálu. Do hlavních rolí je pro čtyřměsíční projekt v optimálním případě nejvýhodnější dosadit spíše jedince s dominancí extraverze (ENTJ, ENFJ, ESFJ, ESNJ, ...), což lze dedukovat z charakteristik daných typologií (Čákr, 2010, 144), zatímco pro týmové role (taneční choreografie, drobné epizodní role) je výhodou kombinace introvertů i extravertů (ESTP, ESTJ, ISTP, INTJ, ...).

Druhé výsledky MBTI typologie získáme po ukončení celého projektu, kdy s účastníky projektu uskutečníme retest. Rozborem získaných výsledků se pokusíme zjistit, zda může být naše teorie o hudebním projektu jako o jednom z faktorů, které mohou ovlivnit určité osobnostní rysy, pravdivá. V následném kvalitativním rozboru na zjištěné informace poukážeme a pokusíme se s nimi v polostrukturovaných rozhovorech dále pracovat.

V posledních letech vzrůstá potřeba podpory profesionality kariérového poradenství mimo jiné právě ve školském prostředí. Kariéroví poradci mají v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků možnosti osobního profesionálního růstu a problematika typologie osobnosti MBTI je součástí nabídky DVPP. Práce s typologií MBTI je novým prvkem v metodickém základu výchovných – kariérových poradců. Jak uvádí Miková (2015), důležitým momentem je správná interpretace výsledků typologie MBTI jak směrem k žákovi, tak případně k rodiči. Školské prostředí totiž nezdědka vybízí k povrchnímu zařazování jednotlivých žáků do určité typologie a je nutné citlivě rozebrat konkrétní výsledek testu – pomůže to nejen správnému pochopení osobnostního profilu, ale zabráníme tak zdánlivému hodnocení žákových dovedností. MBTI není hodnotícím nástrojem žákových dovedností či jeho osobních kompetencí, je individuální sondou do jeho osobních preferencí v různých životních situacích. Nezapomínejme však na skutečnost, že výsledek typologie MBTI je odrazem subjektivního vnímání žákovy osobnosti, pohled jeho okolí může být přirozeně rozdílný.

Metoda MBTI typologie osobnosti bývá využívána hojně v psychologii práce, tedy v podnikové personalistice, ovšem s rostoucí potřebou kariérového poradenství na školách



se jeví jako vhodný diagnostický prostředek právě pro profesní orientaci. Administrace testu tohoto formátu spadá do kategorie A, což znamená, že je v souladu s Hogrefe – Testcentrum (2021), kromě absolventů akreditovaných studijních oborů psychologie mohou využívat rovněž absolventi akreditovaného studijního oboru pedagogika, andragogika či personalistika po patřičném zaškolení pro jejich administraci, vyhodnocení a interpretaci.

Vzhledem k velké oblibě využívání typologie MBTI mezi širokou veřejností jako nestandardizovaného diagnostického nástroje následně vznikla i standardizovaná verze testu, dnes známá jako Dotazník typologie osobnosti – GPOP (Golden Profiler of Personality). Ten vychází z testu MBTI a byl vydaný v Testcentru autorským týmem Václava Havlůje, Simony Hoskovcové a Markéty Niederlové (Wagnerová, 2011, 83). Na rozdíl od MBTI využívá GPOP kromě čtyř základních dichotomických parametrů ještě pátou dimenzi – reakci na stres. (Wagnerová, 2011, Seitl, 2015)

Edukační proces je neustálým hledáním ideálního přístupu k žákově individualitě. Dle Grecmanové (2007, 50) je patrné, že edukační ideál není možné v praxi aplikovat, nezbyvá než citlivě kalkulovat s jednotlivými typologiemi, jež se hojně vyskytují napříč žákovským spektrem a přistupovat k žákovým osobnostním zvláštnostem s tím největším pochopením a zejména s pedagogicko-psychologickým mistrovstvím. Jen tak lze podpořit dominantní tendence v žákově způsobu přijímání a zpracování informací. Znalost typologie osobnosti žáka však navíc umožňuje efektivní práci pedagoga v sociální skupině, jakou je tradiční třída nebo námi zvolená projektová skupina adolescentů participující na dlouhodobém hudebním projektu.

Jsme si zároveň vědomi toho, že některé studie poukazují na výhody i nevýhody typologie MBTI, stejně jako na její využití v praxi. V oblasti psychometrie jde u této metody zejména o reliabilitu, ta zde dle Capraro & Capraro (2002) dosahuje hodnoty 0.815, přičemž Denglerová a Urbánek (2012) uvádí hodnoty potřebné pro individuální diagnostiku 0.94. Pro skupinovou diagnostiku je dostačující hodnota  $r > 0.7$

Pittenger (1993, 2005) upozorňuje v rámci validity MBTI typologie na bimodalitu hrubých skóre, Nowak (1996) na nízkou konvergentní i divergentní validitu. Vzhledem k tomu, že typologie MBTI existuje ve 29 jazykových verzích a je využívána v různých společenských oborech, včetně pedagogiky, nadace Myers-Briggs Foundation vyzdvihuje její využití v organizacích i u jednotlivců. Zásadní výhodou typologie MBTI se totiž jeví možnost individuálního posouzení osobnosti jedince za účelem zvýšení povědomí o vlastních preferencích a také posílení uvědomění odlišnosti těchto preferencí u ostatních.

Studie klade důraz na následnou práci s jedinci dle výsledků typologie MBTI a na kvalitní zpětnou vazbu pro jedince či klienta.

#### 1.4.1. Intuitivní vnímání a hudební projekt

Profil účastníka hudebního projektu se zaměřuje na vybrané charakteristiky jeho individuality, které vytváří žákovu osobnost v širším slova smyslu.

Jednou z námi sledovaných položek je psychická funkce intuitivního vnímání (intuice), neboť jedinci, u kterých se dominantně projevuje právě intuitivní vnímání, mohou být pro hudební projekt velkým přínosem.

Intuice je z pohledu současného vědeckého přístupu seriózním tématem opírajícím se o poznatky psychologického výzkumu. Jak uvádí Gigerenzer (2007), pro jedince je v životě velmi důležitá rovnováha mezi racionálním uvažováním a rozhodováním na jedné straně a intuitivním vnímáním na straně druhé. Jde především o vyhodnocení konkrétních životních situací a výběr vhodných řešení. Je zřejmé, že intuice nenahrazuje racionální myšlení či logické postupy jedince, ale v danou chvíli je ukazatelem správné volby ve složitém světě současných informačních zdrojů. Intuitivní myšlenkové postupy krystalizují v konkrétní situaci, při řešení konkrétního úkolu, tedy při jedincově aktivitě, která aktivizuje jeho zvědavost, logické postupy, empatii a naslouchání sobě samému.

Dle Stehlíkové (2018) jsou tyto schopnosti vlastní také nadaným jedincům, jejichž inteligence je rozvíjena právě skrze intuitivní myšlenkové postupy, o jejichž vztahu k inteligenci hovořil již Albert Einstein. Školní prostředí se může jevit v mnoha ohledech jako překážka v rozvoji nadaného jedince, ovšem při vhodné formě začlenění vnímavých jedinců do projektové výuky může nastat opačný efekt-podpora a rozvoj těchto schopností.

V projektovém prostředí navíc dochází k symbióze individuálních schopností žáka v oblasti kreativních činností, jež jsou vytvářeny žakovou zvědavostí, originalitou a užitečností. Tvořivost je jedním ze základních předpokladů úspěchu celého hudebního projektu, navíc zde sledujeme propojení s kariérovými kotvami (viz kapitola 1.8.1. Kariérové kotvy), se kterými vstupují naši žáci na pole profesní orientace.

Intuitivní vnímání je, stejně jako ostatní psychické funkce, součástí komplexního osobnostního profilu jedince a pro účely našeho výzkumu patří k významným sledovaným položkám.

## 1.5. Test MBTI – k jeho vývoji

Meyers-Briggs Type Indicator (ve zkratce MBTI) je testem, na jehož vzniku participovalo hned několik osobností z oblasti psychologických disciplín. Základní myšlenkovou strategii položil již Carl Gustav Jung. Švýcarský psycholog se zabýval možnou typologií osobnosti člověka a chtěl poskytnout běžnému jedinci bez odborného vzdělání jednoduchý nástroj, pomocí kterého lze tyto typologie identifikovat. Jung ovšem nevytvořil přímo metodický materiál, tak jak ho známe dnes – v podobě testové baterie. Věnoval se však teoretickým základům problematiky osobnosti člověka na podkladu práce s osobami s psychickým onemocněním. Jung (Personality types, 1971) používal funkce jako extraverte a introverte, k tomu přidává, bez závislosti na obsahu, i čtyři psychické funkce:

- myšlení (thinking)
- cítění (feeling)
- iracionální cití (sensing)
- intuitivní vnímání (intuition)

Z jednotlivých charakteristik je patrné, že vždy jedna z funkcí je u daného člověka zastoupena s převahou, jedinec ji upřednostňuje ve svých projevech chování, ta opačná je pak potlačována a dostatečně nevyvinuta. To ovšem neznamená, že neexistuje snaha jedince o její “probuzení”, zejména u nevyrovnaných osobností.

Briggs a Myers rozšířily tuto terminologii o prioritu rozhodování a vnímání, čímž vzniklo celkem osm dichotomických funkcí.

K tomu všemu tedy dospěly po šestnáctiletém studiu Jungových poznatků právě matka a dcera – Katharine Cook Briggs a Isabel Myers. I ony chtěly, podobně jako Jung, vytvořit relativně jednoduchý, ovšem v praxi jasně prokazatelný nástroj určující dominantní rysy osobnosti člověka. Obě ženy přitom byly motivovány situací ve sféře profesní po druhé světové válce, neboť řada žen byla nucena zaujmout pracovní místa mužů zejména v oblasti těžkého průmyslu. Jejich cílem tedy bylo vytvořit test, pomocí něhož lze rozpoznat, jak se člověk cítí v dané pracovní pozici a životní situaci. Zaměřily se na oblast temperamentu, kognitivní styl a emocionální potřeby jedince.

Vzhledem k tomu, že zkoumaným objektem byl běžný člověk v každodenním životě, který řešil řadu situací, musel se rozhodovat, reagoval na podněty a byl nucen čelit problémovým situacím, typologie MBTI byla založena na několika charakteristických funkcích.

- Aktivizace: Extraversion (extraverte, E) - Introversion (introverte, I)

- Přijímání informací: Sensing (smyslové vnímání, S) - Intuition (intuitivní vnímání, N)
- Převaha rozhodování: Thinking (myšlení, T) - Feeling (cítění, F)
- Životní styl: Perceive (proměnlivý, P) - Judging (jednoznačný, rozhodování, J)
- Každý jedinec má svůj profil (ENTP, ENTJ, ESTP, ESTJ, ISTP, INTJ, ...)

Vzájemné vztahy jednotlivých funkcí daly ve výsledku vznik šestnácti možných typologií, přičemž jednotlivé parametry nesly označení počátečního písmene. Ze čtyř dvojic: E-I, P-J, T-F, S-N tak vznikl vždy čtyřpísmenný kód, který v sobě zahrnuje v každé dichotomické dvojici převažující psychickou funkci.

Typ osobnosti (temperamentu) můžeme pak vysledovat níže v tabulce:

Tab. 1: Charakteristika typu osobnosti

typ	procento populace	typy osobnosti	označení	charakteristika	zaměření	preference
<b>NT</b>	12	INTP, ENTJ INTJ, ENTP	prométheovský	vynalézavý	koncepce	věda, teorie
<b>NF</b>	12	INFP, INFJ ENFJ, ENFP	apollónský	idealistický	lidé	duch, etika
<b>SP</b>	38	ESFP, ESTP ISTP, ISFP	dionýsovský	dobrodružný	činnost	radost, umění estetika
<b>SJ</b>	38	ESFJ, ESTJ	epimétheovský	tradiční	procedury	služby, obchod ekonomie

Z výše uvedených charakteristik je zřejmé, že konkrétní typologie osobnosti inklinuje k určitým preferenčním profesně-orientovaným oblastem. V této souvislosti vidíme první vztah mezi typologií a možnými profesními preferencemi, což je vazba, pro adolescenty účastníci se projektového záměru, důležitá zejména z hlediska jejich budoucí profesní volby. Emocionalitu, chování a styl vedení zase vidíme zde níže:

Tab. 2: Emocionalita, vize, chování a styl vedení

typ	emocionální potřeby	vize, chování	styl vedení
<b>NT</b>	kompetence znalosti a vedení kontrola	hledání principů stanovení cílů zlepšování perfekcionalismus objektivní přímočarý a logický	vizionář systémový architekt tvůrce
<b>NF</b>	hledání sebe sama mír harmonie	analyzování existence vztahy a přátelství harmonie	katalyzátor mluvčí

		touha inspirovat chce být důležitý zaměření na dobro	
<b>SP</b>	svoboda nezávislost spontánnost radost	impulzivnost nechce se podřídit žije v současnosti vitální pod tlakem rychlý	urovnač sporů vyjednávač
<b>SJ</b>	odpovědnost tradice pořádek	řídí se tradicemi citlivý na detail věří v organizovanost světa touží sloužit a pečovat chce sdílet, vytvářet a udržovat sociální svazky	tradicionalista stabilizátor konsolidátor

Informace získané díky položkám emocionality, chování, vizí či stylu vedení dále prohlubují vazby do dalších profesních kategorií a poskytují prostor pro další konkretizaci, jež následuje v rovině kognitivního stylu. Ten je klíčový pro pochopení vnitřní motivace adolescenta v momentu rozhodovací fáze profesní volby. Kognitivní styl pak charakterizuje tabulka:

Tab. 3: Charakteristika a zaměření jedince z hlediska kognitivního stylu

typ	označení	charakteristika	zaměření
<b>ST</b>	systematický	racionální odhadnutelný analytický neemocionální smysl pro řád a pravidla	manažer oblast průmyslu
<b>SF</b>	procesuální	chápe fungování organizace dobře vychází s lidmi chápe pocity druhých chápe různé názory a preference	mezilidské vztahy služby
<b>NF</b>	heuristický	hledání možností vidí souvislosti komunikace zájmy a potřeby lidí	koučování učitel public relation
<b>NT</b>	spekulativní	hledá nové interpretace a kombinace stimulace problémů necitlivý ke společenským rituálům	vynálezce pracovník vývoje výzkumník

Z uvedeného je patrné, že například u typologie ISTP se ve výsledku bude jednat o jedince s převahou:

- introverze (Introversion)
- smyslového vnímání (Sensing)
- myšlení (Thinking)
- proměnlivý životní styl (Perceive)

Využití typologie MBTI v poradenské praxi a v práci s klientem je v současném systému školního curricula úlohou zejména pro kariérové poradce. Tuto pozici obvykle zastávají současní výchovní poradci, jejichž snahou je mimo jiné diagnostická činnost směrem k žákovi v oblasti profesní orientace. Výchovní poradci jsou tak motivováni k užší specializaci při výkonu jejich profese. Nutná je ovšem dobrá proškolenost výchovných poradců, dále pedagogicko-psychologické kompetence a ochota pedagogů dál se vzdělávat v daném oboru. Typologie MBTI je vhodná, jak uvádí současní američtí autoři, k lepšímu porozumění při výběru budoucího povolání, zejména v kombinaci se zjišťováním zájmů a schopností (Healy, 2001, Tuell a Beta, 1998, 10)

V praxi se tedy můžeme setkat s šestnácti možnými typologiemi MBTI charakterizující osobnostní rysy žáka, jedince, probanda. V následující kapitole uvádíme charakteristické rysy jednotlivých typologií osobnosti dle MBTI v souladu s poznatky Čakrta (2009, 2010) a Zouharové (2017).

## 1.6. Šestnáct typů osobnosti dle typologie MBTI

### 1.6.1. Portrét ENFJ – extrovertní intuitivní typ usuzující s převahou cítění

Jedinec s osobností typu ENFJ bývá společenský, nemá rád neosobní analýzy, bývá obětavý, tvrdě pracující, altruistický, mívá smysl pro pořádek a tradici, aniž by to ovlivnilo jeho lidský přístup. Tyto typologie jsou považovány za tzv. intuitivní kooperátory, neboť díky vlastním schopnostem odhadu potenciálu druhých cílí na ty stránky svých spolupracovníků, které je v budoucnu efektivní rozvíjet.

Rád přebírá zodpovědnost za mezilidské vztahy. Vyniká empatií, starostlivostí, a přesto má smysl pro cíl a pořádek. Profesionálně má tato typologie nejbližší k povoláním jako učitel, trenér, herec, psycholog či diplomat. Mezi ostatními typologiemi právě ENFJ odlišuje velmi dobrá kombinace láskyplné péče s tvrdou motivací ke zlepšování pracovní výkonnosti.

Tito jedinci nemají rádi monotónně zaměřenou pracovní náplň a administrativu, ovšem jsou schopni obdivovat ty, kteří mají vnitřní motivaci k sebeovládání zvládnout právě tyto pracovní náplně. Život vnímají jako nabídku nepřeberného množství variant a mívají problém s výběrem jedné konkrétní. Vzorem jim bývají lidé rozhodní a velmi těžko ovlivnitelní.

Typickým rysem typologie ENFJ je silná orientace na člověka, na jeho názory, které však mohou působit na emoční nestabilitu jedince ENFJ. V každém případě však vynikají propojováním těch lidí, kteří by se za jiných okolností nesetkali a tyto osoby dále vedou.

V komunikaci s lidmi bývají jedinci ENFJ nekonfliktní díky schopnosti diplomatické argumentace a sugestivnímu náhledu na problém. V sociální skupině působí jako stmelovací prvky a díky charismatickým rysům jsou schopni manipulativně měnit veřejné mínění.

Jedinci ENFJ ctí tradiční společenské hodnoty, jsou často organizátory společenských akcí, na které se snaží získat maximum lidí ze svého okolí. Typ ENFJ je v populaci zastoupen asi pěti procenty. (Čakrt, 2009, 2010, Zouharová, 2017)

### 1.6.2. Portrét ENFP – extrovertní intuitivní typ s introvertním cítěním

Svoboda, originalita a nezávislost, to jsou základní prvky typologie ENFP. Nikoliv modelování sebe sama skrze jinou osobu, ale potřeba existence v souladu s vlastními vnitřními hodnotami. Dominantní psychickou funkcí je extravertní intuice charakterizující zaměření jedince na budoucnost. Proto nesnáší rutinní situace, opakující se pokyny zaměřené na detaily. Lákají je zejména nové myšlenky, pružnost v uvažování, široká škála zájmů a schopností uplatnitelných v praxi. Tyto schopnosti korelují s profesní motivací v oblasti kariérových kotev kreativity a autonomie. (Schein, 1996)

V rámci týmových rolí jsou jedinci ENFP iniciátory a motivátory. Jejich snahou je identifikace a podpora silných stránek jedinců, se kterými spolupracují a vynikají optimistickým přístupem řešení problémů. Typologie ENFP patří k těm nejpozitivnějším.

Potřeba sociálního kontaktu vychází z požadavku konfrontace vlastních názorů, jedinci ENFP silně vnímají odezvu na své myšlenky a nápady. Svými adaptačními schopnostmi v sociálním kontaktu se dokážou dokonale přizpůsobit a ztotožnit s daným prostředím. U těchto typů je patrná ještě větší míra empatie nežli u ENFJ. Nejen díky schopnostem empatie jsou typologie ENFJ silně zastoupeny v profesích uměleckého charakteru, zejména v žurnalistice. Kreativní přístup jim umožňuje tvorbu inovativních

postupů, nových myšlenek a projektů. Kontraproduktivním však bývá jejich neschopnost dotahovat projekty do konce, neboť přijímají velký objem pracovních úkolů. Procentuální zastoupení typologie ENFJ činí okolo 2-5 %. (Čakrt, 2009, 2010, Zouharová, 2017)

### 1.6.3. Portrét ENTP – extrovertní intuitivní typ s introvertním myšlením

Lidé, pro které je typické zastoupení typologie ENTP, jsou často charakterizováni jako vizionáři. Hledání nových, neprobádaných cest a pohled na svět skrze vlastní hodnoty jim umožňuje nezávislý, tvořivý a zároveň tolerantní náhled na problémy.

Typickým rysem těchto jedinců je vnitřní motivace k neustálému osobnímu rozvoji, plnění náročných úkolů a schopnost průniku do rozmanitých oborů lidské činnosti. Jejich partner v komunikaci musí splňovat vysokou úroveň a inteligenci.

Impulzivita, která je dalším signifikantním znakem jejich osobnosti, může způsobovat nedokončování stanovených úkolů, které jedinci ENTP opouští a přechází na úkoly nové. Dalším důvodem k nedotahování svěřených úkolů je rovněž odpor k dlouhotrvajícím činnostem. Proto nevyhledávají rutinní aktivity, stereotyp a plánování.

Zvídavost a touha po nových poznacích se projevuje již zmíněnou impulzivitou a nestabilitou. Na mnohé jedince jiných typologií mohou působit jako extravagantní osobnosti.

Přesto jsou jedinci ENTP velmi společenšší, přátelští, svůj nesouhlas však dávají jasně najevo. V jejich blízkosti tak můžeme nalézt osoby podobného zaměření, tedy rovnocenné partnery nebo silné autority, které disponují odpovídající inteligencí. Tak, jako oni vidí své novátorské myšlenky, tak také očekávají, že bude reagovat jejich okolí. Přes nestabilitu a impulzivitu často vykonávají velmi zodpovědné a důvěryhodné pozice. Výskyt v populaci se pohybuje kolem 2-5 %. (Čakrt, 2009, 2010, Zouharová, 2017)

### 1.6.4. Portrét ENTJ – extrovertní intuitivní typ s převahou myšlení

Představitelé typologie ENTJ jsou charakterizováni jako vůdčí typy s tendencí ke stálému zlepšování dané oblasti, která jim byla svěřena. Jejich doménou se jeví analytické schopnosti určující strategii, vyladění cílů, velmi dobré organizační schopnosti. Nacházíme zde podobnost s jedinci se silnou manažerskou kariérovou kotvou. (Schein, 1996)



Od svých podřízených vyžadují odpovědný přístup a svědomitost, což je předurčuje k pozicím řídicím. Plánování, zodpovědnost za lidské zdroje i majetek, zásadovost, řád, pravidla. Tyto atributy jsou jim vlastní, ve vnitřní motivaci vede racionalita. Konfrontační argumentaci vnímají jako prostředek získávání informací. Vyhledávají taková řešení problémových situací, která jsou pro firmu, podnik či společnost nejvíce prospěšná.

Jedinci typologie ENTJ jsou mnohdy velmi kritičtí, nekompromisní, ovšem jsou schopni komunikovat rozporuplné situace a přijímají validní argumentaci. Nebojí se konfrontace, v emocionální rovině však mnohdy vítězí arogantní přístup. V populaci se setkáváme přibližně se 2-5 %, přičemž jsou patrné rozdíly v zastoupení ve východní a západní civilizaci, na východě je jejich zastoupení větší. (Čakrt, 2009, 2010, Zouharová, 2017)

#### 1.6.5. Portrét ESFP – extrovertní smyslový typ s převahou citění a vnímání

Charakteristickým znakem typologie jedinců ESFP je spontánní a společenský přístup. Být středem pozornosti, žít pro tento okamžik, být důvěřivý, citlivý, ovšem také ovlivnitelný a nepořádný, to jsou typické atributy těchto typologií. Ke spontánnímu přístupu také náleží veselá mysl a zaměření na přítomnost a realitu. Ve společnosti bývají tito jedinci vždy vítáni. Profesionální zaměření typologie ESFP bývá v oblastech, kde mohou využít bezprostřední přístup k lidem. Často se jedná o umělecké profese jako herectví, komika či pěvecká kariéra. Administrativní úkony jsou pro ESFP velkou překážkou, považují je za zcela zbytečné. Činnosti a vztahy fungující již od počátku spolupráce s ESFP jsou právě ty, které oni sami očekávají. Nemají trpělivost z dlouhodobého horizontu.

Snaha vytvářet nekonfliktní vztahy, vycházet s každým jedincem bývá příčinou dojmu nestability jejich osobnosti z pohledu okolí. ESFP nemá zkrátka v oblibě definitivní stanoviska a škálování kolektivů na dílčí skupiny. S tím souvisí také možný problém s udržení dlouhodobé pozornosti. Plánování není pro jedince ESFP životní cestou, raději se orientují na danou reálnou situaci a snaží se jí prožít jak nejlépe umí. Pro naplnění jejich krátkodobých cílů je nezbytná pozitivní sociální interakce. Typologie ESFP je v populaci zastoupena v rozmezí 4-9 %. (Čakrt, 2009, 2010, Zouharová, 2017)

### 1.6.6. Portrét ESFJ – extrovertní smyslový typ s převahou cítění a usuzování

Lidé s osobnostním profilem ESFJ jsou společenskými typy, jejich významnou vlastností je smysl pro pořádek, altruismus, nezajímají je teoretické úvahy, snadno se přizpůsobují většinovému názoru či postoji. Vyhýbají se tím možným kontroverzním názorům, jsou podpůrnými jedinci s citem pro péči o druhé.

Pro jejich proklientský přístup jsou považováni za strůjce harmonických společností, ve kterých se cítí všichni příjemně. Jedinci ESFJ bývají typičtí představitelé pomáhajících profesí s tendencí spolupráce se svými nejbližšími v otázkách strategie jejich podpory.

Nevyhledávají extravagantní a nečekané situace. Respektují autoritu, prostředí, ve kterém žijí, mívají rádi pod kontrolou. Emocionální rovnováhy dosahují při otevřených jednání s lidmi. Do konverzací se mnohdy zapojují s nadšením a zápalem. Mají obdiv vůči jedincům schopným dobře plánovat a logicky analyzovat danou situaci. Oni sami totiž často podléhají svým emocím a činí rozhodnutí na základě emoční nestability, přitom touží po tom, aby právě jejich myšlenky a plány dávaly smysl.

Své profesionální uplatnění nacházejí v sektorech, ve kterých mohou komunikovat s lidmi, setkávat se s novými jedinci, ovšem vždy jsou připraveni pomoci a nakloněni dohodě. Osobnosti ESFJ proto nacházíme ve sféře zdravotnictví, human resources či public relations. Jsou ochotni pečovat se stejným nasazením o vlastní rodinu stejně jako o svého klienta, přičemž kariéra pro ně není prvořadá. V populaci je tato typologie poměrně hojně zastoupena, okolo 9-13 %. (Čákr, 2009, 2010, Zouharová, 2017)

### 1.6.7. Profil ESTP – extrovertní smyslový typ vnímavý s převahou myšlení

Jedinci s typologií ESTP bývají sebevědomí, společenští, vyznavači sportovních aktivit, nepořádní a nepředvídatelní. Zaměřují se na reálné, přítomné cíle, nebojí se riskovat, být velmi aktivní a čelit nejrůznějším překážkám.

Jejich dominantními znaky jsou nezávislost a sebevědomý přístup k řešení problémů. Realizace cílů pro ně není překážkou ani za cenu ohledů na ostatní jedince. Rutinní a nezajímavé činnosti nevyhledávají, přitahují je možné hmatatelné výsledky jejich práce.

Jednou z nevýhod jejich osobnostního nastavení se jeví zbrkllost či ukvapenost při hodnocení svých spolupracovníků pouze na základě jejich aktuálních výsledků. Postrádají pohled na ostatní v širším a dlouhodobějším kontextu. To může způsobit jejich

nečekané zjištění potenciálu a schopností druhých. Přes to všechno jsou velmi úspěšní při překonávání pracovních problémů a úkolů.

Jsou nakloněni plánování a logickým pracovním postupům, při konečném rozhodování však může hrát svoji roli jejich sklon k impulzivnímu jednání za dané situace. Podstatnou výhodou jejich přístupu k řešení problémů je však schopnost improvizace. Proto profesně inklinují k náročným povoláním jako např. manažer, publicista, profesionální závodník či prodejce.

V oblasti mezilidských vztahů navazují snadno počáteční kontakty, později však mohou ztrácet jasnou představu toho, co se od nich očekává. Charakteristickým znakem jejich osobnosti bývá zběhlost v mnoha oborech, schopnost poskytnout radu či oporu, mnohdy však bez jasné argumentace.

Pro své okolí se mohou jedinci ESTP jevit jako odvážní a nepředvídatelní, neboť častou metodou jejich práce bývá metoda “pokus – omyl”. V populaci je tento osobnostní typ zastoupen necelými 4-5 %. (Čakrt, 2009, 2010, Zouharová, 2017)

#### 1.6.8. Portrét ESTJ – extrovertní smyslový typ usuzující s převahou myšlení

Snahou jedinců typologie ESTJ bývá ovlivnit dění kolem sebe. Jsou zaměřeni společensky, respektují pravidla, je zde tedy patrná korelace s kariérovou kotvou jistoty (Schein, 1996). Jsou to jedinci dominantní s nízkým prahem tolerance, přísní sami na sebe, ale přitom působící dobře naladěni a vyrovnaní.

V oblasti týmových rolí fungují jako strážci pravidel a pořádku, prosazují efektivní pracovní postupy, které mohou vést k měřitelnému zlepšení. Osobnosti ESTJ mají v oblibě moderní technologie, pokud možno s praktickým využitím. Nemají rádi nepřesnou, povrchní a neprofesionální práci.

Smysl pro pořádek a pravidla aplikují i ve svém soukromém sektoru, pořizují statky ve smyslu dobrého poměru ceny a výkonu. Necítí potřebu trávit čas promýšlením dalších strategií či možností řešení, pakliže to jejich řešení je funkční a efektivní.

Jedinci ESTJ bývají dobře naladěni, nepodléhají okolním tlakům a přitom jsou na sebe velmi přísní, což ostatně požadují také od ostatních. Zejména proto jsou zastoupeni hojně v pracovních pozicích vedoucích a řídicích pracovníků, všude tam, kde je třeba kombinovat spolehlivost a dominantní přístup. Jsou přesvědčeni o roli lidského faktoru při řešení problémových situací a potlačují roli náhodných jevů.

Charakteristickým znakem jejich myšlenkové strategie je orientace na konečný výsledek, tedy na cíl. Mají hluboký smysl pro morálku a funkční systém, sami ovšem nebývají jeho tvůrci, neboť se zaměřují na akutní a hmatatelné problémy. Velmi silně vnímají status závazku. V lidské populaci se setkáváme s touto typologií v zastoupení 8-12 %. (Čakrt, 2009, 2010, Zouharová, 2017)

### 1.6.9. Portrét INFP – introvertní intuitivní typ citlivý s převahou vnímání

Typologie INFP je vlastní zejména těm, kteří mají své sny, ideály, jsou emočně nestabilní a mívají díky této nestabilitě sklony k smutku. Přitom jejich cílem i touhou jsou smysluplné a hluboké vztahy s lidmi, byť jsou typologicky submisivní. Vynikají ovšem loajalitou a postřehem, jsou schopni přinášet velké osobní oběti ve prospěch společného cíle. Jsou nevýrazné, tiché povahy, jejich snem je dokonalý svět.

Jedinci INFP mívají často předsudky o idealizaci vztahů, své individuální výpadky soustředěnosti způsobené únikem do světa fantazie úročí zejména v umělecky laděných profesích. Není tedy divu, že typické profese osobnostních profilů INFP jsou malíři, spisovatelé, básníci nebo také aktivisté v boji za lidská práva. Zájmové oblasti těchto jedinců jsou často v psychologických disciplínách, religionistice, esoterických, filozofických a uměleckých směrech.

Veškeré tyto aktivity však vykonávají ve formě individuální, nikoli organizovaně či davově. Osobnost umělců INFP bývá často v dichotomických bipolaritách nekritického obdivu na straně jedné a zklamání na straně druhé. Stresové faktory jako nátlak, vyhrožování či podmiňování jsou pro ně velmi nepříjemné. Proto také nebývají z vlastní vůle středem zájmu ve společnosti a nemají ambice kariérního růstu. V týmových rolích vynikají pozorovacími schopnostmi, ovšem systematické prvky jako směrnice, řády či termínované úkoly jsou pro ně rovněž překážkou.

V oblasti mezilidských vztahů dominuje empatie a pozornost vůči druhým, vyhledávají harmonické vztahy. Slabinou takto nastavených jedinců se jeví také neschopnost odmítnout, což může jejich okolí zneužívat. V populaci se setkáváme přibližně se 4-5 % těchto typů. (Čakrt, 2009, 2010, Zouharová, 2017)

### 1.6.10. Portrét INFJ – introvertní intuitivní usuzující typ s převahou cítění

Typologie osobnosti INFJ je poměrně výjimečná mezi ostatními typy. Jedná se o kreativní, náladové jedince se sklony k perfekcionalismu, často ovšem s nedostatkem sebevědomí. Najdeme mezi nimi umělecky nadané jedince s vysokou mírou empatie a rovněž vysokým uznáním a respektem ze strany společnosti.

Mezi týmovými rolemi vyniká INFJ právě svojí schopností empatie. Nechybí mu smysl pro pochopení druhých, dokáže vyjádřit pocity sounáležitosti, je poměrně dobře orientován prakticky a má rád pořádek, na rozdíl od ostatních uměleckých typů (INFP, ISFP). Tyto dominantní stránky osobnosti ho předurčují k profesím typu spisovatel či malíř, ovšem velmi často se jedná o profese ve sféře užitého designu, grafiky, projektování či dekorativní činnosti. Na rozdíl od jiných umělecky zaměřených profesí dokáže vynést definitivní stanoviska v souvislosti s estetickou stránkou věci.

Člověk s typologií INFJ bývá samotářský, mnohdy se cítí jako oběť společenského systému a poukazuje na problémy druhých. Má smysl pro spravedlnost a pořádek. Svým přístupem k řešení problémů se ostatním jeví jako odtažití, uzavření. Hledají skryté motivy svých spolupracovníků, upřednostňují pevné mezilidské vztahy a často přijímají příliš mnoho zodpovědných úkolů. Svou výjimečnost dokládají i procentuálním výskytem v populaci, ten se pohybuje kolem 1-3 %. (Čakrt, 2009, 2010, Zouharová, 2017)

### 1.6.11. Portrét INTJ – introvertní intuitivní typ vnímavý s převahou myšlení

Pro jedince typologie INTJ jsou charakteristické rysy jako skepse, záliba v teoretické práci, individualita, emoční oploštělost, rozvaha, nezájem o společenské dění a vedení.

Silnou stránkou těchto osobností jsou schopnosti budovat nový systém od počátku, vyhledávání logických nesrovnalostí. Okolním světem může být takový jedinec vnímán jako podivínský typ. Ze všech možných typologií osobnosti dle MBTI je právě INTJ vnímán jako nejvíce odtržen od reálného světa. Má velkou zálibu ve vlastní individualitě a samostatných činnostech. Bývá neorganizován, nedodržuje pravidelnost biorytmů, má sklony k flegmatismu.

Typickou myšlenkovou strategií INTJ osobností je promyšlení všech možných variant či alternativ dopředu, proto může působit nerozhodným dojmem. S oblibou si

ponechává prostor pro změnu názoru, nevyhledává ultimátní a definitivní soudy. V oblasti společenské angažovanosti je zpravidla apolitický a liberální.

Z profesního hlediska zde nacházíme většinou typologie vědecké, profesorské, programátorské či filozofické. Velmi silně spoléhá na logiku věci a touží porozumět všemu kolem sebe. Na rozdíl od INTJ však používá přísný logický princip od počátku řešení problému, zabývá se i takovými teoriemi, které nemají pozdější využití. Co je však pro tyto jedince zásadní, to je cesta k samotnému cíli, myšlenkový proces. Neustále nové a nové teorie a možnosti, argumenty. Proto bývá myšlenková příprava projektů pro INTP stěžejní a vlastní realizace takřka nedůležitá. S jedinci podobného smýšlení se lze v populaci setkat v zastoupení přibližně 3-5 %. (Čakrt, 2009, 2010, Zouharová, 2017)

#### 1.6.12. Portrét INTJ – introvertní intuitivní typ usuzující s převahou myšlení

Jasně a konkrétní vize své budoucnosti mívají právě lidé s typologiemi INTJ. Pro své organizační schopnosti a vlastní energetický potenciál jsou vítanými v situacích vyžadujících návrh komplexního řešení problému. Ve svých činnostech se zabývají tvorbou všeobecně platných systémových kroků a strategií nutných k dosažených stanoveného cíle.

Jedinci INTJ mají zpravidla velmi dobré analytické schopnosti, což se může projevit při profesní orientaci v oblasti kariérových kotev, analytické schopnosti jsou přisuzovány vedoucím pracovníkům, hovoříme o dominanci tzv. manažerské kariérové kotvy (Schein, 1996). Přestože nebývají příliš sociálně aktivní, v situacích, vyžadujících převzetí iniciativy ve vedoucích pozicích, jsou připraveni se jich ujmout.

Vyznačují se pragmatickým myšlením, logickými postupy, sníženou tolerancí vůči zvýšeným emocionálním projevům okolí a neschopností rozpoznat autoritu na základě tradičních hodnot, společenského postavení či dosaženého titulu.

V pracovních strategiích preferují individuální přístup, nové a nekonvenční postupy. Rychle chápou podstatu problému, vynikají mentální flexibilitou a nezávislostí.

Signifikantními rysy typologie INTJ jsou tedy individualismus, kreativita a nezávislé myšlení. V rámci konceptualizace svých intelektuálních návrhů jsou schopni přesné analýzy a formulace komplexních teorií.

Z pohledu profesního zaměření jsou zastoupeni zejména v sektorech akademických, ve výzkumu, managementu, inženýrství a právu. Budování vlastního sebevědomí je staví

do role přirozených vůdčích typů. Zejména pro tento charakteristický rys – tedy zvýšené sebevědomí, je jejich zastoupení v populaci extrémně vzácné.

Osobnosti INTJ bývají stabilní, spolehlivé a oddané svým zájmům a cílům. Je pro ně důležitá harmonizace mezilidských vztahů. Svým okolím bývají vnímáni jako neústupní, což je způsobeno jejich vzácnou schopností tvořivé anticipace. Vlastní úsudek mívají stabilní, nezmění jej autorita ani všeobecný zájem. Jsou odpůrci zautomatizovaných a jednotvárných postupů, při řešení problémů využívají svou intuici a schopnost kreativní syntézy faktů.

Pro tento typ jedinců je primární racionální přístup skrze myšlenkové procesy, logické postupy, mnohdy mají sklon k tvrdohlavému přístupu, neboť důvěřují sobě samým oproti spolupracovníkům.

Jak již bylo uvedeno, zastoupení v populaci je extrémně vzácné, mezi 2-4 %. (Čakrt, 2009, 2010, Zouharová, 2017)

#### 1.6.13. Portrét ISFP – introvertní smyslový typ vnímavý s převahou cítění

Přestože je v populaci zastoupen přibližně mezi 5-9 % (Čakrt, 2009, 2010, Zouharová, 2017), jedná se o velmi senzitivní osobnostní typ vyznačující se silně vyvinutým smyslem pro estetiku, kreativitu, bývá zpravidla nerozhodný, neorganizovaný, hůře se soustřeďující a plachý.

Díky své senzitivitě se tyto jedinci snadno dostávají pod tlak okolí, podléhají stresu až vyčerpání. Umělecké cítění jedinců ISFP se projevuje v daném okamžiku jako odraz duševního rozpoložení. Předurčuje ho k profesím uměleckým jako skladatel, básník či malíř a také díky schopnosti empatie nalézáme zástupce typologie ISFP v sektoru zdravotnickém, v profesích typu pediatr, veterinář, pečovatel či zdravotní sestra.

Pro efektivní pracovní tempo vyžadují tyto lidé pozitivní atmosféru kolem sebe, proto se pro ně stává kontraproduktivním určování časových rozvrhů a ultimat. Nejsou příznivci hierarchií a přísné disciplíny, mívají přirozenou averzi vůči militantním projevům.

Silnou stránkou typologie ISFP je rovněž schopnost naslouchat a přijímat jiné než materiální hodnoty.

#### 1.6.14. Portrét ISFJ – introvertní smyslový typ usuzující s převahou cítění

Typologie osobnosti ISFJ patří k těm nejčetnějším vůbec. Jedinci zásadoví, empatičtí, kladoucí potřeby ostatních nad ty vlastní. Nebývají rádi středem pozornosti v sociální skupině, drží se jasných a jistých postupů, neradi riskují, zakládají si na tradičních hodnotách.

Jejich kognitivní procesy jsou orientovány na mezilidské vztahy, zájem o funkci rodinných svazků je pro ně zcela zásadní. U těchto jedinců nehledejme výrazné kariérní ambice ani mocenská postavení. Velmi dobré uplatnění nachází v sektoru zdravotnictví, ve školství zejména jako pedagogové, v oblasti poradenství zaměřeném na mezilidské vztahy a problematiku zdraví obecně.

Pro výkon své profese potřebují uznání druhých osob, bývají často úzkostní (strach z rizika, nebezpečí, pozornost zájmu), neradi jsou aktivátory komunikace a řízení skupiny. V oblasti potírání nevhodných projevů společenského chování se angažují jen zřídka, přesto stojí pevně za tvrdými postupy při zachování spravedlnosti. Sami totiž mívají tendence podlehnout tlaku okolí a změnit svůj názor.

Smysl pro emocionální vnímání světa a reflexi vlastních smyslů je staví do pozice obdivovatelů uměleckých děl, zejména malířských a hudebních. Ovšem i tato díla musí reprezentovat tradiční hodnoty, nikoli extravagantní sklony.

Teorie, které jimi nebyly dosud ověřeny v praxi, jsou pro ISFJ zcela nepříjemné. Proto měří úspěšnost a validitu pomocí viditelných a prokazatelných výsledků. Pokud pracují na dlouhodobých úkolech, je nezbytné podávat jim průběžně zpětnou vazbu utvrzující je v jejich správné strategii. Vynikají rovněž strategiemi učení a dlouhodobou pamětí.

Jak již bylo naznačeno, typologie ISFJ je v populaci zastoupena vůbec nejpočetněji, uvádí se 9-14 % populace. (Čákr, 2009, 2010, Zouharová, 2017)

#### 1.6.15. Portrét ISTP – introvertní smyslový typ vnímavý s převahou myšlení

Základním kamenem typologie ISTP bývá zpravidla klidná a rozvážná povaha, zájem o příčiny okolních jevů s důrazem na technické sektory. Kariérová kotva - tzv. kotva technicko-funkční kompetence – by právě vystihovala takto zaměřené jedince, přičemž



jejich zájem cílí na specifické technické oblasti a odborná způsobilost z nich činí specialisty ve svém oboru. (Schein, 1996)

Jejich zaměření na materiálovou stránku technických problémů je předurčuje k profesním oblastem dřevozpracujícího průmyslu, oděvního, leteckého a automobilového průmyslu, frekventované zastoupení nalézáme též v oblastech zpracování zvuku a zvukové režie.

Pro svůj pracovní výkon nutně potřebují prostor a čas v takové dotaci, která umožní kvalitní provedení a zpracování daného úkolu. Vlastní profese typologií ISTP bývá současně i jejich velkou zálibou ve volném čase.

V sociální komunikaci výrazně zaostávají v tvorbě nových mezilidských vztahů, neboť proces získávání sociální pozice v rámci interakce je pro ně příliš komplikovaný a zdoluhavý. Obecně pro ně platí, že mají tendenci vyhýbat se negativním emocionálním situacím a raději unikají ke svým vnitřním jistotám v podobě osvědčených zájmů.

Velmi důležitá je pro ně osobní pozitivní zkušenost v komunikaci s ostatními lidmi, na základě, které jsou schopni zvládat sociální interakci. Nevyhledávají zejména strategické pracovní pozice s velkým podílem zodpovědnosti za lidské zdroje a majetek.

Navzdory komplikované typologii osobnosti je jejich zastoupení v populaci kolem 4-6 %. (Čakrt, 2009, 2010, Zouharová, 2017)

#### 1.6.16. Portrét ISTJ – introvertní smyslový typ usuzující s převahou myšlení

Typologie osobnosti v intencích ISTJ vykazuje charakteristické rysy jako preciznost, soustředěné úsilí, rozvaha, klid. Jedinci zaměřeni na tvorbu pravidel, řádů a jasných instrukcí. Bývají zcela realističtí, praktičtí, spolehliví, spořádaní a logicky uvažující.

Preferují vlastní rozhodování o prioritních úkolech, rádi přijímají velkou dávku zodpovědnosti. Vnější projevy jejich komunikace odpovídají převaze myšlenkových procesů, zatímco jejich vnitřní svět podléhá více smyslovým vjemům.

V profesní oblasti je nacházíme všude tam, kde je vyžadována svědomitost a odpovědnost. Jedinci ISTJ upřednostňují ověřené postupy, v žádném případě nevyhledávají riskantní plochy. Během studia snadno dosahují nadprůměrných výsledků a snadno získávají akademické hodnosti. Zároveň vykazují velký přehled o hierarchiích, společnostech a systémech. Díky své schopnosti odhalit klíčové místo v daném systému rychle řeší vzniklé problematické situace a navrhuji odpovídající řešení. Pokud je třeba provést jakoukoliv

systemovou změnu, jedinci ISTJ jsou schopni vyhledat klíčové role, skrze kariérní postup se k nim propracovat a změny implementovat. Ve své práci se však nejraději opírají o platná schemata, příručky a doporučení.

Přestože mohou na své okolí působit strnule a uzavřeně, je na ně vždy spolehnutí. Proto jsou jim blízké profese jako správce, účetní, úředník, inspektor či inženýr. V pracovních činnostech jsou zpravidla výkonní a efektivní, i když striktní dodržování legislativních norem může být okolím vnímáno jako přílišná byrokracie.

Lidská populace je tímto typem osobnosti zastoupena přibližně v 11-14 %. (Čakrt, 2009, 2010, Zouharová, 2017)

## 1.7. Kariérové poradenství na střední škole

Podpora problematiky profesní orientace žáků a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) v oblasti kariérového poradenství zaznamenává v českém školství značný rozmach zejména s nástupem financování školních aktivit skrze krajské projektové prostředky. DVPP je realizováno v souladu s §24 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění zákona č. 159/2010 Sb, vychází z programové nabídky krajských zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (KVIC). Oproti tradičním nabídkám institucí KVIC probíhají souběžně na řadě škol vzdělávací programy – Podpora škol formou projektů zjednodušeného vykazování – Šablony pro SŠ a VOŠ I náležící do Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (OP VVV).

Zásadním přínosem OP VVV je možnost specifického výběru vzdělávacích aktivit pro pedagogické pracovníky v souladu s jejich profesními požadavky.

Projekty OP VVV tak umožňují další profesní a odborný růst pedagogických pracovníků a mohou být vhodným nástrojem prevence syndromu vyhoření. Součástí vzdělávacího systému jsou, přirozeně, také výchovní, resp. kariéroví poradci.

Pojem kariérové poradenství bývá nejčastěji charakterizován takto:

*„Kariérové poradenství usnadňuje nabytí dovedností, zájmů, přesvědčení, hodnot, pracovních návyků a osobních kvalit tak, aby si každý účastník vytvořil podmínky pro uspokojivý život v neustále se měnícím pracovním prostředí.“* (Krumboltz & Worthington, 1999). Dle Wattse (2000) se jedná o „proces, jenž je zaměřen na pomoc jednotlivcům, nikoliv ve smyslu volby kariéry, ale ve smyslu jejího konstruování/vytváření.“

Komplexní pojetí kariérového poradenství vystihuje definice dle ELGPN (2015): „*Interakce mezi kariérovým poradcem a jednotlivcem. Individuální nebo skupinový proces poradenství ve vzdělávání, zaměstnání a v rozhodování při přechodech a také při zvládnutí reakcí na změny po celou dobu života s důrazem na posilování sebeuvědomění, porozumění a usnadňování směřování k uspokojivému a smysluplnému životu a zaměstnání.*“ (The European Lifelong Guidance Policy Network, ELGPN, tedy Evropská síť politik celoživotního poradenství)

Jak uvádí Strádal (2013) v rámci koncepce Integrovaného systému kariérového poradenství, tato problematika se týká resortů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), dále také Ministerstva práce a sociálních věcí (MPSV) a v neposlední řadě i Ministerstva zdravotnictví (MZ), neboť ve všech uvedených resortech má kariérové poradenství své cílové skupiny. V případě MŠMT se jedná o pozici Kariérového poradce pro vzdělávací a profesní dráhu, v rámci MPSV se setkáváme s pozicí Kariérového poradce pro zaměstnanost a konečně v resortu MZ jde o pozici Kariérového poradce pro ohrožené, rizikové a znevýhodněné skupiny obyvatelstva.

O potřebě uceleného systému kariérového poradenství ve školském prostředí pojednává také Kramulová (2018), neboť jako projektový publicista informuje širokou veřejnost o motivaci Národního pedagogického institutu České republiky. (dříve Národní ústav pro vzdělávání – NÚV). Podle ní to nejsou pouze předčasné odchody žáků ze středoškolských oborů, ale také nutnost podpory profesního poradenství právě pro středoškolskou mládež, která mnohdy zůstává při rozhodování o další studijní a profesní cestě osamocena a rodina není schopna poskytnout svému dítěti ucelený informační systém. (Kramulová, 2018)

Výsledkem snahy jednotlivých resortů je pak zařazení kariérového poradenství do tzv. školních akčních plánů (ŠAP). Konkrétní zaměření práce takového kariérového poradce vychází z potřeb formulovaných jednotlivým školským zařízením. V případě střední školy jsou klíčovými oblastmi zájmu kariérového poradce dle doporučení NÚV (2016) zejména tyto:

- poskytování informací
- vzdělávání
- sebepoznání
- komplexní poradenství

Výchovní poradci, dříve zaměřující se pouze na informační podporu žáků při přechodu na vysoké školy, se tak dnes ve velké míře proškolují v poradenských aktivitách

směřujících k aktivnímu testování žáků a individuální práci s klientem. Pro školské pracovníky je třeba hledat takové diagnostické nástroje, které jsou použitelné v běžné poradenské praxi, pedagogičtí pracovníci jsou schopni a motivováni s nimi pracovat a renomovaně tak poskytovat relevantní poradenskou podporu svým žákům – klientům. Samozřejmostí je důkladné proškolení kariérových poradců, poskytnutí suportu formou mentoringu, sdílení zkušeností ze stejných typů škol apod.

### 1.7.1. Systém kariérového poradenství na střední škole typu gymnázium

Je to právě důraz na oblast sebepoznání jedince, na kterou poukazuje Gikopoulou (2012) jako na jeden z pilířů kariérového poradenství z pohledu žákových potřeb. Informace o vlastních dovednostech, zájmech, silných stránkách, které se mohou projevit zejména při praktických činnostech v průběhu školní docházky. Skupinová práce, projektová výuka, týmové aktivity, to vše se může podílet na sebepoznávacím procesu žáka v období středoškolské školní docházky.

O potřebě funkčního systému kariérového poradenství také vypovídají data Special Eurobarometeru 417 (2014), na jejichž základě se Česká republika nacházela v roce 2014 na 18. místě v kategorii využívání služeb kariérových poradců v porovnání s evropskými zeměmi. Na evropské špičce se drží severské země jako Dánsko, Švédsko či Island. Přitom jsou to právě studenti, kdo je nejčastěji zastoupenou klientskou cílovou skupinou, neboť vykazují 37 % zastoupení oproti 33 % nezaměstnaných klientů.

S vědomím výše uvedených požadavků vznikl i na Gymnáziu v Novém Jičíně ucelený systém kariérového poradenství utvářející se po dobu několika let za podpory odborného psychologicko-pedagogického mentoringu. Výsledkem se stal následující model, který je v praxi modifikovaný dle aktuálních potřeb žáků. Činnost kariérového poradce se tedy, v souladu s náplní práce výchovného poradce, zaměřuje na tyto klíčové oblasti, které rozvíjí základní náplň práce kariérového poradce dle NÚV (2016):

- informování studentů o nabídce VŠ a VOŠ
- pomoc maturitním třídám při podávání přihlášek na VŠ a VOŠ
- vlastní poradenská činnost (studentům, pedagogům, zákonným zástupcům)
- spolupráce s vedením školy a PPP NJ
- statistické informace o umístění absolventů a žácích se SVPU
- diagnostická činnost v oblasti studijních předpokladů
- individuální a skupinové šetření v oblasti kariérového poradenství

- poskytování odborných informací z oblasti kariérového poradenství pedagogickým pracovníkům

Hovoříme zde o termínu náplň práce výchovného poradce, která je základním článkem následně vzniklé koncepce poradenských služeb na gymnáziu. V metodickém materiálu Rukověť výchovného poradce a školního metodika prevence na střední škole (Štoček, 2020, 84) nacházíme mimo jiné i tyto oblasti pracovní náplně výchovného poradce zaměřené na kariérové poradenství:

**V rámci poradenské činnosti:**

- *Kariérové poradenství a poradenská pomoc při rozhodování o další vzdělávací a profesní cestě žáků*

**V rámci metodické a informační činnosti:**

- *Metodická pomoc pedagogickým pracovníkům školy v otázkách kariérového rozhodování žáků*
- *Předávání odborných informací z oblasti kariérového poradenství*

V celoročním systému kariérového poradenství na Gymnáziu v Novém Jičíně byly na základě doporučení MŠMT a také v souladu s tvorbou ŠAP vybrány tyto konkrétní aktivity dle jednotlivých ročníků:

- žáci PRVNÍCH ročníků absolvují testování osobnostního profilu dle **MBTI** typologie, která žákům nabízí popis daného osobnostního profilu zaměřeného na dichotomické dvojice psychických funkcí – introverze/extraverze, myšlení/cítění, smyslové vnímání/intuice, jednoznačnost/proměnlivost v rozhodování. (Zouharová, 2017)
- žáci DRUHÝCH ročníků absolvují v závěru školního roku pracovní dílnu zaměřenou na **MAPOVÁNÍ OSOBNÍCH KOMPETENCÍ**, náplň dílny vychází z poznatků získaných během seminářů EKS zaměřených na Švýcarskou metodu mapování kompetencí (metoda CH-Q, zaměření na silné stránky, mapování týmových rolí, osobní plánování, tvorba individuálního portfolia)
- žáci TŘETÍCH ročníků absolvují testovou baterii profesní orientace sestávající ze tří subtestů zaměřených na formulování osobního profilu s důrazem na profesní orientaci (**Test pojmové mobility**/Horkel Elektronik Test, **Test profesního rozvoje**/Jim Barret, **Dotazník kariérových kotev**/Edgar H. Schein)

- žáci ČTVRTÝCH ročníků mají možnost volby osobních konzultací, s výchovným a kariérovým poradcem na škole. Při těchto konzultacích jsou individuálně vyhodnocovány a komentovány výsledky výše uvedených testů s cílem podpořit profesní volbu žáka v souladu s jeho potenciálem a potřebami.

Činnosti realizované v rámci poradenských služeb kariérovým poradcem v mnohém přesahují do oblasti mapování individuálních kompetencí žáků, kteří v průběhu středoškolského studia hledají osobní zaměření pro další studijní a následnou profesní dráhu. Edukační strategie na střední škole dnes již běžně využívají projektovou výuku a aktivity s ní související. Dospívajícím adolescentům se tak nabízí prostor pro získávání důležitých informací o vlastních schopnostech, dovednostech a kompetencích, neboť jsou to právě také projekty, které je uvádí do nejrůznějších rolí v rámci sociálních skupin a týmů.

## 1.8. Profesionální orientace žáků a hudební projekt

Volba další studijní cesty a následně i profesní cesty adolescenta se stává zcela zásadní problémovou úlohou v průběhu středoškolského studia. Na základě zkušeností s praktickou aplikací systémových prostředků školního kariérového poradenství je patrné, že mnoho dospívajících žáků vnímá rozhodování o své další studijní i profesní cestě jako velmi důležitou zkoušku osobních kompetencí. V systému poradenských služeb na střední škole vstupuje na pole podpory žákova rozhodování osobnost výchovného, resp. kariérového poradce.

Vlastní proces žákova rozhodování ovlivňuje řada dílčích faktorů. Silné a slabé stránky jedince, osobní zájmy, oblíbené vyučovací oblasti, zkušenosti ze školní projektové činnosti, vztah učitel-žák, rodinné prostředí. V rámci poradenského procesu, jak uvádí Mezera (2008), lze dosáhnout u všech jeho účastníků (tedy u žáka, rodiče i poradce) souladu a potřebného posunu ve vývoji žáka směrem k rozhodnutí o další profesní cestě. Žák, rodič i kariérový poradce prostřednictvím poradenských nástrojů směřují ke změně v chování a jednání nejdůležitějšího článku – tedy žáka samotného. Změny v myšlení žáků často iniciují vlastní zkušenosti získané skrze činnosti vyplývající nejen ze školního curricula, ale rovněž z mimoškolních edukačních aktivit. Jak uvádí Mezera (2008), ve své podstatě jde o fakt změnu zažít a poučit se z ní do dalšího období života. To, co se děje v rámci poradenského rozhovoru mezi žákem a kariérovým poradcem, to se v obdobné formě odehrává mezi účastníkem projektu a pedagogem. Hledání cesty, změny v pohledu na problémovou situaci, využití žákova potenciálu, získání praktické životní zkušenosti. Přičemž podstatou úspěchu

celého poradenského systému je, jak dále uvádí Mezera (2008), kvalitní komunikační strategie.

Z pohledu zaměření této disertační práce se jeví jako značná výhoda propojení profesní odbornosti a role kariérového poradce. Zde citovaný kariérový poradce se totiž současně stává hudebním pedagogem, iniciátorem školního projektu, může tak využít projektových zkušeností ve prospěch žáka – klienta poradenského pracoviště.

Hudební projekty realizované ve středoškolském prostředí se mohou stát prostředkem posílení různých kompetencí jejich účastníků. K těm kompetencím, které žák posléze může využít v dalším studiu a rovněž v profesním životě, patří jednak kompetence sociální, ale také kompetence kreativní. Kreativní činnosti se stávají předmětem výzkumných aktivit Bennetta (2018), jenž pojednává o vlivu kreativních kompetencí získávaných prostřednictvím hudební praxe mladistvých na jejich profesní orientaci a inklinaci ke kutilským profesím v souladu s principem DIY (Do It Yourself – udělej si sám). V našem kontextu zde vidíme určitou paralelu mezi aplikací tohoto systému DIY a zkušenostmi získanými díky projektové činnosti a následnou profesně orientační strategií jedince.

Z výzkumu Yanga (2015) je patrné, že hudební praxe, zkušenosti a aktivity jedinců v období dětství se pozitivně projevují v pozdějším období adolescence a to především v rovině profesně-orientační identifikace. Jde zejména o úspěšnost v následném dalším vzdělávání adolescentů. Hudebními zkušenostmi Yang míní jak instrumentální, tak vokální aktivity jedinců včetně individuálních kompetencí jednotlivců ve vazbě na jejich rodinné prostředí, které podporuje rozvoj mladé osobnosti.

Vzdělávací obsah RVP i ŠVP pro gymnázia v oblasti Umění a kultura obsahují, z pohledu realizací hudebních projektů, důležité žákovské kompetence, jež nalezneme jednak ve vymezení vzdělávacího obsahu hudebního oboru jako takového: „*Vzdělávací obsah Hudebního oboru proto tvoří tři vzájemně provázané a podmíněné okruhy činností – produkce, recepce a reflexe, které žákovi umožňují hudebně se projevat jak při individuálních, tak i skupinových aktivitách, poznávat zákonitosti hudební tvorby, ...*” (Jeřábek, Krčková, Hučínová a kol., 2016, 50) a jednak v konkrétním popisu produkčních činností: „*V produkci nalézají uplatnění vokální, instrumentální a hudebně pohybové činnosti mající charakter nejen reprodukční, ale také výrazně kreativní. V nich žáci rozvíjejí své hudební schopnosti a upevňují získané vědomosti a reprodukční a produkční dovednosti.*” (Jeřábek, Krčková, Hučínová a kol., 2016, 50)

V souvislosti s kreativními, tedy tvořivými schopnostmi u dětí a mládeže, zaznamenáváme u Pelcerové (2016) užití diagnostického nástroje Guildfordova testu kreativity, jenž zmiňuje ve svém komparativním výzkumu tvořivých schopností. Stejný diagnostický nástroj využívaly i studie, které zmiňuje Hallam (2010) v oblasti vlivu kreativních schopností hudebníků. Zde nacházíme dosažení vyššího skóre v Guildfordových testech právě u jedinců z experimentálních hudebních skupin, kteří měli zkušenosti jak vokální, tak instrumentální a oproti nehudebním skupinám se výrazně lišili právě v úrovni dosažených hudebních tvořivých schopností. (Hallam, 2010)

Témata s tímto související nacházíme také ve výzkumu Amandy a Forresta (2011). Zaměřují se na problematiku vzájemných souvislostí mezi přenositelností kompetencí jako jsou komunikace a organizace z edukačních rozvojových programů podporujících hudební aktivity mládeže do jejich budoucí profesní oblasti.

Všechny zmiňované kompetence jsou součástí procesu získávání žákovy identity a jak uvádí ve svém výzkumu Saarikallio (2019), hudba zde funguje jako prostředek formování osobní svobody, významně ovlivňuje hledání identity spolu s projevy seberegulace, kognitivních a emočních procesů v souladu s požadavky společenského systému. Přitom efektivita využití hudby jako autoregulačního mechanismu u adolescentů zůstává vysoká.

Jako kariérový poradce se více než dvanáct let věnuji testování profesní orientace žáků gymnázia. Cílovou skupinou jsou adolescenti v období jejich závěrečné fáze středoškolského studia. Diagnostickým nástrojem k tomuto účelu slouží souborná baterie testů profesní orientace. Tvoří ji celkem tři subtesty – Test pojmové mobility, Test profesního rozvoje a Dotazník kariérových kotev. Z pohledu možných průníků se školním hudebním projektem z tohoto testového souboru vybíráme subtest pojmové mobility a kariérovou kotvu samostatnosti a kreativity. Tyto položky totiž mohou přímo interferovat s požadavky na profil účastníka hudebního projektu.

Pojmová mobilita, tedy rychlost psychického tempa, je parametrem určujícím jedincovo zaměření pro různě inteligenčně a studijně náročné obory, zároveň je předpokladem pro výběr kvalitního řešení v problémové situaci. (Mičková, 2007, 12). Účastníky hudebních projektů sledujeme právě z pohledu jejich psychického tempa, konkrétně jejich rychlosti a orientace v pojmech. Vidíme zde možnou vazbu na úspěšnost přípravné a realizační fáze hudebního projektu.



Z oblasti kariérových kotev (Schein, 1996) vybíráme kariérové kotvy samostatnosti a kreativity. U vybraných jedinců totiž mohou významným způsobem ovlivnit zdárný chod celého projektu. Souvislost lze postřehnout s kompetencemi zodpovědnost a spolehlivost, ale také s kreativním přístupem v přípravné fázi projektu. Dodejme ještě, že tak jako v jiných oblastech lidského konání, tak také na poli hudebním je třeba akceptovat aktuální trendy ve vývoji společnosti, rodiny, morálky, etiky, hudebních preferencí, sociálních médií a dalších faktorů.

### 1.8.1. Kariérové kotvy

Jedinec, který uvažuje o své budoucí profesní orientaci, vyvíjí snahu o získání svého sebeobrazu. Ten si utváří na základě profesního sebepojetí, a to je tvořeno třemi složkami (Vendel, 2008):

- obraz vlastních schopností a talentu (s oporou dosavadních pracovních pozitivních zkušeností)
- obraz potřeb a motivů (příležitost pro sebepoznání v konkrétních situacích, zpětná vazba okolí)
- obraz hodnot a postojů (aktuální vztah mezi jedincem a pracovními normami a hodnotami)

Toto trojí pojetí ve výsledku určuje tzv. **kariérovou kotvu**, kterou vnímáme jako komplex subjektivního vnímání talentu, hodnot a motivů. (Bělohlávek, 1994)

V praktickém využití tato znalost slouží k vedení, stabilizaci, usměrnění a integraci své vlastní kariéry. Na základě Scheinových poznatků (1978) bylo formulováno celkem pět typologicky odlišných kariérových kotev:

- jistota
- autonomie
- manažerská kompetence
- technicko-funkční kompetence
- kreativita

Pro jedince upřednostňující kariérovou kotvu **jistoty** je charakteristická především loajalita vůči zaměstnavateli. Tito lidé respektují jasná pravidla, normy a pracovní řád dané organizace. Důvěra zaměstnanců v jejich zaměstnavatele je vysoká, předpokládají

spravedlivý přístup, služební benefity, mají tendence vzdát se části odpovědnosti a svobody myšlení ve prospěch zaměstnavatele. Preferovanými profesemi jsou zejména oblasti finančnictví, práva či účetnictví, zkrátka všude tam, kde je třeba striktně respektovat příkazy a předpisy. (Bělohlávek, 1994)

**Samostatnost**, resp. **autonomie** v profesi je naopak výrazem nižší tolerance organizačních pravidel a nároků. Jedinci preferující kariérovou kotvu samostatnosti považují podnikové organizační tlaky za iracionální a zasahující do soukromého života. Přitahuje je zejména soukromé podnikání, což je rys vlastní i jedincům podporující kotvu kreativity. Zajímá je především sledování vlastních schopností v oblasti technicko-funkcionální. Klíčovou se tedy jeví schopnost autonomního působení a plnění pracovních úkolů,

Kariérová kotva nazývaná **manažerská kompetence** v sobě integruje tři charakteristické oblasti:

- kompetence analytické (identifikace, analýza a řešení problémových situací, schopnost vybrat z velkého objemu informací ty podstatné a využít je pro efektivní řešení problému)
- kompetence interpersonální (schopnost vést, řídit a usměrňovat lidi na všech úrovních dané organizace, zapojovat je do řešení problémových situací a poskytovat jim zpětnou vazbu)
- kompetence emocionální (využití interpersonálních a osobních emocionálních kritických situací k efektivnějšímu pracovnímu výkonu bez ztráty odpovědnosti)

Jejich klíčové schopnosti spočívají ve zvládnání náročných pracovních situací a podpoře svých pracovníků.

Pokud u jedinců dominuje technicko-funkční obsah práce, hovoříme o kariérové kotvě **technicko-funkční kompetence**. Centrem zájmu takového jedince je odbornost, specializace v daném odvětví a hluboká znalost pracovní problematiky. Přijímají pouze takové pracovní pozice, ve kterých mají zajištěný odborný růst. S touto kotvou se setkáváme u odborných inženýrů, projektantů, ale také u manažerů.

Jak uvádí Bělohlávek (1994), poněkud méně zastoupena v populaci je kariérová kotva **kreativity**. Invence, tvořivost, vlastní nápady, to jsou typické projevy jedinců vyhledávajících profese, ve kterých se mohou efektivně realizovat. Své uplatnění tedy nachází ve sféře podnikatelské, při vytváření nových organizací, oproti manažerským jedincům nemají tak vysokou úroveň osobní odpovědnosti. Proto může být spolupráce s nimi mnohdy problematická, neboť vyhledávají neustálé prosazování inovativních myšlenek.

Jak již bylo uvedeno v kapitole 1.8., z uvedeného výčtu kariérových kotev sledujeme vybrané kotvy – samostatnost a kreativitu. Pro potřeby realizace hudebního projektu totiž potřebujeme jedince schopné pracovat individuálně, připravovat se ve volném čase, jedince zodpovědné a zároveň tvůrčí a kreativní, neboť projektové prostředí vyžaduje propojení právě těchto charakteristických kompetencí.

## 1.9. Školní hudební projekt

Pravidelnou součástí obsahové náplně hudební výchovy na novojičínském Gymnáziu jsou každé dva roky i větší hudební projekty. Ty jsou připravovány již několik měsíců předem v týmu učitelů (dva vyučující hudební výchovy, jeden vyučující výtvarné výchovy a dvě organizačně-podpůrné osoby). Po přípravné fázi, která zahrnuje mimo jiné soupis scénáře a zajištění finančních prostředků pro realizaci projektu, nastupuje fáze přidělení jednotlivých rolí. Dvouletý cyklus je nastaven zejména z důvodu náročnosti veškerého dění souvisejícího s přípravou a realizací hudebního projektu, po němž je třeba načerpat další energii a motivický materiál k projektu příštímu.

Do projektu primárně zařazujeme vždy žáky druhých ročníků (to je poslední rok výběrové výuky hudební výchovy na škole), projekt se tak stává přirozeným vyústěním jejich hudebně pohybových prožitků, které jim hudební výchova ve škole může nabídnout. Při přidělování rolí žákům, kteří se na projektu budou podílet, je brán ohled mimo jiné právě na jejich osobnostní profil. Ten je přirozeně jedinečný a se znalostí žákovy osobnostní profilace díky typologii MBTI (viz kap. 1.7.1. Systém kariérového poradenství) se v hudebním projektu snáze obsazují potřebné role. Zajímavostí je, že při posledním námi realizovaném muzikálu byl takový zájem o vedlejší role, že jsme je museli dodatečně vymyslet. Na pódiu se tak v některých scénách představilo současně více než 60 herců a zpěváků.

V průběhu nácviku spolu trávíme hodně času. Každý týden dvě hodiny hudební výchovy a k tomu víkendové soustředění s přípravou tanečních choreografií pod vedením tanečního odborníka. Celá příprava trvá vždy čtyři měsíce (září-prosinec). Výsledný hudební projekt (premiéra a 6-7 repríz) je realizován v několika po sobě jdoucích dnech, vždy v předvánočním prosincovém týdnu. Jednou z výhod, proč obsazovat do hlavních tanečních rolí žáky druhých ročníků, nepochybně je jejich souběžně probíhající kurz tanečních. Díky

němu totiž žáci získávají povědomí o vedení tanečního partnera, o tanci jako takovém a při přípravě hudebního projektu je pak možno na těchto tanečních základech stavět.

Od žáků, a to nejen od hlavních rolí, je vyžadována domácí příprava: četba českých i anglických textů, samostatné procvičování tanečních scén nebo shánění kostýmů, to vše je od účastníka takto rozsáhlého projektu vyžadováno. Na druhou stranu žáci mohou zažít v rámci své skupiny hudební výchovy (vytvořené z jejich kmenové třídy) neopakovatelnou atmosféru, poznat své spolužáky i jinak.

Přestože se často jedná o muzikály v anglickém jazyce, u žáků gymnázia se jeví jako velká výhoda praktická znalost cizího jazyka. Všechny skladby užití v muzikálech zachovávají přirozenou originální textovou linku. Melodika skladeb v těchto muzikálech a kompetence žáků při osvojení cizího jazyka spolu mohou v mnohém interferovat. Jak uvádí ve své studii Fonseca-Mora, M.C.; Toscano-Fuentes, C. and Wermke, K. (2011) - využití hudebně-intervenčních programů ve výuce anglického jazyka mohou vést ke zvýšení efektivity získaných jazykových kompetencí žáků, navíc mohou příznivě ovlivňovat stimulaci tvůrčích procesů, v konečném důsledku pak aktivovat lingvistické informace uložené v paměti žáka. Praktické zkušenosti z hudebního projektu skrze plnohodnotné cizojazyčné texty a konsonantní melodiku tak významně napomáhají osvojování tolik potřebných kompetencí v rámci středoškolského curricula.

V kapitole 1.4. jsme se dotkli tématu možných fyziologických projevů úzkosti během hudebních performancí. Vlastní příčinou těchto projevů bývá žákova tréma. Jak uvádí Holas (1994), k základním faktorům trémy lze přiřadit subjektivní pocity jedince ve vztahu k veřejnému vystoupení. Najdeme mezi nimi:

- významnost konkrétní situace z hlediska jedince
- představa nejistoty a neúspěchu
- zhodnocení náročnosti konkrétní situace k osobním možnostem jedince
- hrozba osobního selhání, výsměchu

Zejména poslední jmenovaný faktor – hrozba osobního selhání či výsměch se jeví z pohledu pedagogicko-psychologického jako zásadní moment v myšlení adolescentních jedinců. Potřebují mít své pevné místo v sociální skupině, v kolektivu blízkých, v projektovém týmu a představa selhání a výsměchu je pro ně zcela nepříjemná a bývá přirozenou překážkou v jejich hudebně-dramatickém projevu.

Naše pojetí hudebního projektu vychází z teze: „Hudební projekty propojují žáky gymnázia napříč ročníky a umožňují seberealizaci hudebně talentovaných jedinců v komplexním projektu“. Realizujeme je tedy zejména z těchto důvodů:

- zapojení velkého množství účinkujících
- ztvárnění vhodného hudebního tématu vzhledem k věku realizátorů
- plánování hudebního projektu pro konkrétní cílovou skupinu (děti z MŠ, ZŠ i SŠ)
- identifikace a následná práce s hudebními talenty
- podpora hudebně-pohybových kompetencí žáků střední školy
- vytvoření příjemného pracovního týmu umožňujícího práci na hudebním projektu a současně podpora sociálních vazeb uvnitř jednotlivých tříd zapojených do projektu
- hudební projekt je motivickým materiálem pro další studijní či profesní cestu žáka gymnázia

S ohledem na motivační faktory pedagogických pracovníků připravujících hudební projekt je třeba zdůraznit preventivní roli projektové činnosti ve vztahu k možným nežádoucím průvodním jevům, které zde již byly uvedeny – tréma, stresové situace, hrozba osobního selhání jedince. Ve studii Lawendowského et al. (2019) autoři poukazují na nebezpečí vzniku chronické úzkosti u hudebních performerů. Tento průvodní jev nazývají music performance anxiety. Abychom v našich projektech zabránili vzniku podobných negativních fenoménů, připravujeme je ve spolupráci se všemi členy realizačního týmu. Klíčový je, přirozeně, předvýběr konkrétních rolí, ty rovněž konzultujeme jak v týmu, tak se samotnými adepty budoucích rolí. Společně tak vytváříme pro danou situaci optimální personální složení projektové skupiny.

### 1.9.1. Obsazení rolí v hudebním projektu

Není specifictější oblasti ve fázi přípravy hudebního projektu nežli oblast obsazování rolí, casting. Je zřejmé, že při frekvenci jednoho rozsáhlého hudebního projektu za dva roky, bývá výchozí stav vždy jiný. Jako autoři školních verzí našich hudebních projektů se snažíme vybrat takovou hudební látku či téma, které bude realizovatelné v amatérských školních podmínkách. Naše strategie vždy vychází ze znalosti personálních možností jednotlivých projektových rolí, z možností technického zabezpečení hudebního projektu a celkové logistiky.

Při výběru hlavních rolí se jeví jako klíčové:

- gendrové zastoupení v dané skupině
- hlasový rozsah
- hlasová barva
- pěvecká technika
- rytmické schopnosti zpěváka
- osobnostní předpoklady zpěváka
- hudebně-pohybové schopnosti
- herecké schopnosti
- mluvený projev
- pěvecké zkušenosti

Faktory zde uvedené korespondují s charakteristikami pojetí hudebnosti, resp. jejich dílčích oblastí a specifických strukturálních prvků, jak uvádí ve svých typologiích mnozí autoři (Hallam, Small, Varkøy, Seashore, Révész, Těplov, Helfert, Lýsek, Kratochvíl in Sedlák, 2013). Na základě uvedených faktorů probíhá prvotní výběr – obsazení hlavních rolí, přičemž nejzkušenější zpěváci – a zde se projevuje provázanost s mimoškolní edukací v pěveckém sboru – bývají zpravidla z vyšších ročníků gymnázia. Není to náhodou. Vědomí zodpovědnosti za konkrétní roli a celkový týmový výsledek je náročnou zkouškou osobnostního nastavení každého sólisty. Pouze právě vědomí týmové zodpovědnosti může vést k celkovému naplnění vytyčeného hudebního cíle. Přestože do hudebního projektu vstupujeme s amatérským pojetím, které je v možnostech školní edukace v hudební výchově a mimoškolní edukace ve sborovém zpěvu, naší snahou je docílit komplexního a kompaktního výsledku v podobě adekvátní pěvecké, choreografické, herecké i technické úrovně projektu.

Fakt, že hudba jako taková – a zejména její poslech, je důležitým formativním činitelem v rovině sociálního aspektu identity adolescenta, je zřejmý i z výzkumu Kořínka (2008). Zřejmá je komplexnost působení hudby v tomto ohledu, nejen tedy rovina sociální identity, ale také rovina osobní, individuální identity jedince. Proto je důležité zařadit v přípravné fázi nácviku hudebního projektu zejména:

- vhodný hudební námět, repertoár hudebního projektu
- samotná práce s konkrétními skladbami
- adaptace na veřejné vystoupení (simulací cílových podmínek už v době nácviku ve škole)
- vlastní příprava před představením

Tím, že účastníkům projektů umožníme postupné seznámení s hudebním tématem, aktivně na něm spolupracujeme, individuálně se věnujeme práci se sólisty, řešíme detailní situace a hledáme možnosti pro potřebné změny, připravujeme takto půdu pro výsledný efekt celé přípravy – reálné vystoupení před publikem. Nedílnou součástí přípravy je rovněž podpora individuálních technik jako relaxace či autogenní trénink, neboť ty mohou mít klíčový význam při překonávání projevů trémy a úzkosti z vystoupení. Jak uvádí také Dostál (2020, 20), jsou to právě veřejná představení, zvláště v nestandardních podmínkách, která mají velký vliv na prověření individuální přípravy performerera na náročné představení. Rychlé změny scény, převleky kostýmů, jemná práce s ozvučovací technikou, sebekontrola při pohybu na jevišti. Ve výsledku aspekty úspěšného koncertního představení.

Sdílení menší či větší skupiny hudebníků a následná podpora socializace jedince v takových skupinách je tématem, jemuž se věnují ve svém výzkumu Kokotsaki a Hallam (2007). Zásadním přínosem pro individualitu jedince je právě sdílení ve skupině. To následně pomáhá k podpoře sebevědomí, k prožitku úspěchu, současně s vědomím potřeby týmové práce a týmového výkonu jako nezbytné podmínky úspěchu živého vystoupení před publikem. Velmi se osvědčuje možnost práce i v menších skupinách, jak uvádí Dostál (2015), kdy dochází k efektu učení modelováním. To se jeví jako jedinečná příležitost pro méně zkušené hudebníky, u nichž pak dochází k rozvoji kooperace a invence. Vzájemná podpora, motivace a smysl pro společný cíl měly ve zmíněném výzkumu zásadní význam pro finální realizaci živého vystoupení. Vzhledem k tomu, že skupinová práce v jakékoliv podobě měla, jak dále uvádí Kokotsaki a Hallam (2007) pozitivní vliv na rozvoj odborných hudebních znalostí účastníků výzkumu – a to jak s pedagogickým vedením, tak efektem modelování ve skupině, je zřejmé, že tato forma hudebních aktivit může hrát v hudební pedagogice klíčový význam. Pro hudební edukaci je to důležitá informace o významu a roli procesu socializace, hledání identity ve skupině, učení se modelováním a koordinaci edukačních strategií pro zvýšení efektivity hudebních projektů.

Ve studiích realizovaných v USA (Hallam & Prince, 2000, Clift & Hancox, 2001, Pitts, 2007,) na středních a vysokých školách v oblastech školních i mimoškolních hudebních aktivit (zkoušky účastníků hudebních projektů nad rámec běžného nácviku) byly shledány rovněž benefity ve prospěch aktérů daných hudebních projektů ve smyslu posílení socializace, vzájemné důvěry, pocitu sounáležitosti a zvýšení pozitivního vnímání světa. Účastníci experimentálních skupin se shodli na progresu v rovině sociální, emocionální, ale také duchovní – a to vše díky společnému sdílení přípravy a realizace hudebních projektů.

V neposlední řadě jim hudební zkušenosti poskytly oporu relaxační a posílily vnitřní motivaci jedinců usnadňující řešení životních situací.

Důležitou a mnohdy rozhodující roli v oblasti vnitřní motivace žáka však, jak uvádí Říčan (2007) sehrává pedagog jako takový. Svým osobním příkladem, přístupem k řešení problémů a přímým edukačním vlivem může u žáků způsobit zvýšení zájmu o danou oblast, zvýšení jejich vnitřní motivace. Ta bývá mnohdy rozhodující složkou strategie adolescentů v situacích vyžadujících soustředění, rozhodnost, zodpovědnost v týmu, smysl a cit pro společný cíl. Zároveň však dodává, že ne/schopnost pedagoga vzbudit zájem u žáka může mít za následek opačný efekt – demotivaci. A to je fakt, se kterým se v dnešní školní i mimoškolní edukaci, bohužel, rovněž setkáváme. (Dlouhá, 2007)

### 1.9.2. Hudební projekty realizované na Gymnáziu v Novém Jičíně

Na začátku každého projektu bývá zpravidla nápad, chuť zpracovat známé téma podle svých představ, udělat něco jinak a také zapojit do “akce” co nejvíce žáků.

Veškeré hudební projekty realizované na Gymnáziu v Novém Jičíně v letech 2007–2020 by nevznikly bez několika zásadních podmínek:

- bylo vždy nutné mít zapálené pedagogy, kteří připravili vše potřebné
- bylo vždy nutné mít schopné žáky, kteří se ztotožnili se svými projektovými rolmi a zvládli nelehkou úlohu herce, zpěváka, tanečníka
- bylo vždy nutné mít technickou a logistickou podporu, díky ní mohl projekt žít svým životem
- současně bylo vždy nutné mít podporu vedení školy pro možnou realizaci projektu

#### **Hlavní cíle projektové výuky hudební výchovy na Gymnáziu v Novém Jičíně:**

- identifikace a práce s talentovanou mládeží
- výběr vhodného hudebního tématu, materiálu
- zapojení velkého počtu účinkujících
- podpora procesu socializace v rámci hudebního projektu
- formování osobnosti mladého člověka skrze hudební projekt
- posílení identity dospívajícího žáka v rovině hudebně-profesně-motivační

#### **Typologie hudebních projektů v letech 2007–2020:**

- hudební pásmo pro nejmenší diváky (tematické/vánoční/jarní, live hudební nástroje, live vokální produkce, zapojení posluchačů)



- hudební pásmo pro pacienty dětského oddělení Nemocnice s Poliklinikou NJ (tematická vystoupení/vánoční/letní, live hudební nástroje, live vokální produkce, prezentační schopnosti hudebníků)
- hudební pohádka pro nejmenší diváky (hudební podklady, live vokální produkce)
- hudební pohádka pro nejmenší diváky s “Živou kapelou” tvořenou talentovanými žáky vybraného ročníku (live hudební doprovody, live vokální produkce, video mapping, předtočené obrazové sekvence)
- hudební muzikál pro cílovou skupinu 2. - 3. stupeň (hudební podklady, live vokální produkce, hrané scény, české a anglické texty, audiovizuální efekty, jednoduché pohybové choreografie)
- hudební muzikál pro cílovou skupinu 2. - 3. stupeň (hudební podklady, live vokální produkce, hrané scény, české a anglické texty, předtočené videosekvence, úprava hudebních podkladů a vokálů v pre-produkci, náročnější pohybové choreografie)
- hudební muzikál pro cílovou skupinu 2. - 3. stupeň (hudební podklady, live vokální produkce, hrané scény, české a anglické texty, vokální stopy sborů i sólistů předtočené v pre-produkci, náročné pohybové choreografie, náročné vizuální efekty, profesionální zvuková technika)

Veškeré hudební projekty realizované na Gymnáziu v Novém Jičíně v letech 2007-2020 vznikly pod vedením hudebních pedagogů – Andrey a Karla Dostálových.

### 1.9.3. Přehled hudebních projektů na Gymnáziu v Novém Jičíně

**2007** – hudební pohádka **Perníková chaloupka**

**2008** – hudební pohádka **Šíleně smutná princezna**

**2009** – muzikál **Joseph and his amazing technicolour dreamcoat I.**

**2011** – muzikál **Rebelové z gymplu**

**2013** – hudební pohádka **S úsměvem pohádkovým světem**

**2015** - muzikál **Joseph and his amazing technicolour dreamcoat II.** v první části představení doplněný o výběr známých muzikálových melodií hraných živou kapelou a zpívaných sólisty z řad studentů)

**2017** - muzikál **(M)ABBA MIA**

**2019** - muzikál **Showman**

**2007–2019** - průběžné projekty pro mateřské, základní a střední školy v regionu

Novojičínsko, vystoupení pro Dětské oddělení Nemocnice Agel, Nový Jičín (tematické projekty, pásma, praktické výstupy žáků)

Klíčovým okamžikem každého projektu se stal casting na jednotlivé hlavní i vedlejší role. V tomto ohledu se dařilo vyhledat, oslovit a motivovat takové zpěváky, herce, tanečníky, kteří byli připraveni odevzdat pro projekt maximum ze své komfortní zóny.

S každým dalším projektem se realizačnímu týmu učitelů a techniků podařilo zvednout laťku a úroveň hudební produkce o krůček výše. Velký podíl na tom měla technická a zvuková stránka projektů: profesionální ozvučení, profesionální osvětlovací technika a také schopní ICT pracovníci. Úspěch celého projektu do velké míry závisel vždy na vhodném hudebním námětu, přípravě a zpracování scénáře, choreografie a na celkové režijní práci. Této činnosti se pokaždé velmi dobře zhostila paní Andrea Dostálová, která v tandemu s Karlem Dostálem dokázala přetavit literární verzi hudebního projektu na živé, energické, na amatéry profesionální představení plně překvapivých okamžiků.

Hudební projekty byly vždy realizovány v sále SVČ Fokus Nový Jičín v předvánočním období, hudební pohádky také v malém sále Beskydského divadla Nový Jičín. Každý hudební projekt se zpravidla nacvičoval, jak bylo již uvedeno výše, čtyři měsíce v hodinách hudební výchovy i ve volném čase všech aktérů, aby se následně několikrát reprízoval v jednom týdnu, běžně se hrálo 5–8 představení pro několik tisíc posluchačů z regionu Novojičínska.

Do projektů bylo zapojeno průměrně kolem 50 žáků/jeden projekt (v Showmanovi to bylo rekordních 65 osob!), spolupracovala i ZUŠ Nový Jičín, půjčovny kostýmů v Moravskoslezském a Olomouckém kraji, drobní podnikatelé, instituce, úřady. Takto velký projekt vždy vyžadoval maximální nasazení. Zpětná vazba publika a pozdější profesní vývoj některých představitelů hlavních rolí jsou dokladem toho, že hudební projekty na Gymnáziu Nový Jičín měly svůj hluboký smysl a význam jak pro diváky, tak pro samotné účastníky. Nesly v sobě schopnost ukázat možnou další, třeba i profesní, cestu...

## 1.9.4. Struktura hudebně-dramatického plánu realizace hudebního projektu

### 1.9.4.1. Revuálnost jako základní znak muzikálu

Pro muzikál jako svébytný hudební žánr je nezbytné, aby při jeho tvorbě či vzniku pamatovali autoři dané adaptace na revuální pestrost. Muzikál musí splňovat prvky rozmanitosti, všestrannosti, ostatně tyto prvky v muzikálových představeních spatřujeme jak ve 20. století, tak v současném pojetí muzikálových představení. (Osolsobě, 1974)

Vlastním projektovým materiálem se rozumí jednotlivé výstupy, skladby, taneční choreografie, vhodně napsané dialogy, scéna a v neposlední řadě kostýmy a technické zpracování celého projektu.

V prostředí školního hudebního projektu je třeba všechny tyto aspekty připravovat s ohledem na lidský potenciál daného projektu.

### 1.9.4.2. Muzikál a jeho dramatický plán

Přestože tato disertační práce pojednává o amatérském typu školních hudebních projektů, je nutno zdůraznit, že i v amatérském prostředí lze vytvořit smysluplnou dramatickou strukturu každého hudebního projektu.

Jde především o skloubení všech složek do takřka dokonalého souladu, tzn., že jednotlivé složky muzikálu vytváří jednotný celek, aniž by některé ze složek dominovala nad jinou. V tomto momentě je zcela klíčové pojetí tvorby libreta pro hudební projekt, neboť jsou to právě studenti, kteří budou vytvářet tento zmíněný dramatický celek a je třeba přihlížet k jejich osobním schopnostem v jednotlivých fázích projektu.

Jestliže se tedy revuální plán zabývá dílčími prvky hudebního projektu, pak je úkolem dramatického plánu tyto prvky sjednocovat, integrovat.

Jak již bylo zmíněno, klíčovým momentem se jeví libreto. Schopnost tvorby vhodného libreta závisí do značné míry na schopnostech projektového autora, jeho zkušenostech v oblasti tvorby scénáře, dialogů, jejich konkrétní stylizace do určité situace a prostředí. Autor musí mít stále v patrnosti dějovou linii muzikálu a pakliže dochází k jakýmkoliv úpravám v dialozích a průvodním textu, vše musí korespondovat s plynulostí dějové složky.

V našem případě byla vždy velkou výhodou znalost cílového prostředí pro muzikálová představení. Možnosti prostorového řešení jednotlivých čísel, příchody a odchody herců a zpěváků, přesuny velkého množství tanečníků, zajištění plynulosti, zvukové a vizuální efekty, skloubení projekce a akce.

#### 1.9.4.3. Hudební složka muzikálu

Po ukončení jednoho hudebního projektu jsme většinou byli dotazováni, jaký muzikál budeme realizovat příště. V pravidelných dvouletých cyklech jsme tak vytvářeli hudební základ pro další a další projekty.

Pro skupinu účastníků hudebního projektu bylo vždy zásadní, jaký typ projektu přichází právě pro jejich skupinu. Výběr hudebního tématu patřil tedy vždy k těm nejnáročnějším okamžikům v přípravné fázi projektu. Vždy jsme si byli vědomi toho, že vlastní hudba, stylové zařazení a povědomí veřejnosti o daném hudebním tématu, mohou být výhodou i nevýhodou pro naplnění projektových cílů.

V případě námi posledně realizovaného muzikálu Showman jsme, oproti letům minulým, vsadili na nový hudební námět, veřejností neokoukaný a nabízející kvalitní a náročné hudební skladby. Hudební číslo se totiž v muzikálovém pojetí stává velmi účinným nástrojem dramatickým a divadelním. (Osolsobě, 1967) Stává se zásadním komunikačním nástrojem mezi interpretem a divákem, je součástí dějové linie, poskytuje ovšem i osobní prostor pro interpreta v rovině jeho ztvárnění dané postavy.

Nové skladby, neznámé, ale velmi harmonicky příjemné sólové pasáže muzikálu Showman, si mohou získat publikum právě pro svůj potenciál.

#### 1.9.4.4. Pohybová složka muzikálu

V kontextu školního hudebního projektu typu muzikál na Gymnáziu v Novém Jičíně se pohybové a taneční scény stávají prostředkem pro možnost zapojení většího počtu účastníků. Z pohledu obecného vývoje pohybové složky muzikálu je zřejmé, že je to právě pohyb a tanec, které se staly syntetickou složkou muzikálů a integrovaly se do vlastního hudebního příběhu.

V našem případě se jednalo o několik úrovní pohybového projevu v rámci muzikálového projektu.

- skupinové choreografie, které byly vytvářeny ve spolupráci s odborníky v daném tanečním oboru (moderní tance, street dance, společenské tance)
- taneční choreografie malých skupin s využitím profesionálního edukačního vedení tanečního oboru ZUŠ v Novém Jičíně
- taneční choreografie sólistů vytvářené ve spolupráci se sólisty a odbornými tanečními poradci

Estetická hodnota pohybového projevu při odborném vedení vždy splnila svůj účel a cíl a v některých případech se podařilo skrze pohybový projev zvýraznit dělovou linii, obohatit sólová čísla v párech a přirozenou cestou integrovat pohyb do celého muzikálu.

Opakovaně se nám osvědčila následující strategie: Sólové pasáže interpretované v páru při současném pohybovém projevu jsme vyřešili dvojicí tanečníků, kteří v momentě výstupu symbolicky znázorňovali sólový pár. Sólisté tím získali prostor pro kvalitní pěvecký projev nezakreslený současně prováděným pohybovým doprovodem a tanečníci vhodným způsobem doplnili pěvecké číslo esteticky jemným a přesvědčivým způsobem.

#### 1.9.4.5. Přípravná fáze hudebního projektu

Po derniéře předposledního muzikálu v roce 2017 (M(A)BBA MIA) jsme začali připravovat hudební téma dalšího projektu, který se měl uskutečnit v roce 2019. Divácká úspěšnost naší verze M(A)BBA MIA byla velmi příznivá, publikum přirozeně reagovalo na nesmrtelné melodie švédské hudební skupiny ABBA, a navíc znalo i filmovou verzi režisérky Phyllidy Lloydové z roku 2008, v níž se představili v roli zpěváků Meryl Streepová, Amanda Seyfriedová či Pierce Brosnan.

V roce 2018 prosadili členové pěveckého sboru Puellae et Pueri skladbu A Million Dreams autorů Benjeho Paseka a Justina Paula do sborového repertoaru a začala tím společná cesta nejen s touto skladbou. A Million Dreams, jedna z nejznámějších skladeb amerického muzikálu The Greatest Showman, zněla na jevištích Novojičínska a v dubnu 2019 dokonce zazněla i premiérově s doprovodem smyčcového kvintetu Cordes di Gioia v pražském Rudolfinu na Česko-japonském koncertě. V tom čase již bylo zřejmé, že studenti by rádi realizovali právě muzikál Showman.

Jak se později ukázalo, příběh The Greatest Showman byl největší výzvou pro všechny účastníky hudebního projektu novojičínského gymnázia, tentokrát s pracovním názvem Showman. Filmový příběh odehrávající se v prostředí cirkusové show s nádhernou

výpravou, náročnými tanečními choreografiemi a zejména náročnými sólovými party, se stal základem pro libreto, které bylo třeba upravit k obrazu adolescentní mládeže.

Přípravná fáze tedy započala v květnu 2019 prací na muzikálovém scénáři. Filmová verze muzikálu činí 106 minut hudby, tance a dialogů. Pro naše školní představení se autorce scénáře podařilo vytvořit souvislou plochu hudebního příběhu v celkové délce 90 minut. Bylo zřejmé, že tentokrát bude zapotřebí větší počet účastníků v rozmezí 50-55 osob. Stanovili jsme priority celého projektu:

- zapojení velkého množství účastníků
- precizní výběr sólových pěveckých a tanečních rolí
- spolupráce s tanečním oddělením ZUŠ Nový Jičín
- zajištění výpravné stránky projektu (kulisy, kostýmy, audiovizuální efekty)
- realizace hudebních nahrávek všech muzikálových skladeb předem ve školním nahrávacím studiu pro případ využití playbacku

Cíl hudebního projektu byl zcela jasný – realizovat během předvánočního týdne v prosinci 2019 několik představení pro základní a střední školy a jedno večerní představení pro veřejnost. Z tohoto důvodu jsme rezervovali velký sál Střediska volného času Fokus v Novém Jičíně s velkým předstihem.

Před vlastní realizační fází jsme nejprve oslovili všechny námi navrhované kandidáty na hlavní pěvecké role, přičemž vše bylo konzultováno individuálně a s možností volby kandidáta. Celý muzikálový příběh je založen na náročných pěveckých partech hlavních hrdinů a vzhledem k tomu, že se nám podařilo tyto role obsadit jako první, mohli jsme přistoupit k dalším částem přípravné fáze:

- zajištění hudebních podkladů a profesionální zvukové techniky pro představení
- zajištění kostýmů a kulis
- zajištění odborné spolupráce na tanečních a pohybových choreografiích
- zajištění financování celého projektu
- zajištění propagace a organizace vlastních představení

Vzhledem k tomu, že se jednalo o kombinovaný projekt připravovaný během školní výuky a volnočasových aktivit, bylo třeba vytvořit časový plán nácvičku jednotlivých složek projektu včetně výpravné a technické sekce.

#### 1.9.4.6. Realizační fáze hudebního projektu

Stejně jako u všech předchozích hudebních projektů vycházela realizační fáze z plánu, který započalo soustředění pěveckého sboru Puellae et Pueri, během kterého se studenti seznámili s první taneční choreografií.

V běžných hodinách hudební výchovy (časová dotace 2 hodiny týdně) jsme nejprve seznámili v měsíci září všechny participující studenty s filmovým příběhem a následně započali průběžný nácvik hromadných tanečních scén a choreografií. Studenti druhých ročníků souběžně absolvovali kurzy tanečních, což se projevilo pozitivně v pohybové přípravě jednotlivců. Vedoucí realizačního týmu stanovili dvě pracovní projektové skupiny, ve kterých probíhal nácvik konkrétních tanců a hromadných skladeb. V rámci volnočasové aktivity sborového zpěvu probíhal jedenkrát týdně nácvik dialogů a celé linie muzikálového scénáře. Tyto zkoušky byly zaměřeny na práci se sólisty, na prvním setkání proběhla čtená zkouška scénáře, která přinesla důležité poznatky pro další práci se sólisty. Všichni sólisté pracovali individuálně na pěvecké stránce svých skladeb, studovali anglické texty, scénář, učili se specifické techniky zpěvu v pohybu, při zátěži. Zde vystupovali vedoucí realizačního týmu, pedagogové, jako odborní hlasoví i jazykoví poradci, průvodci celého nácviku.

V říjnu jsme poprvé propojili taneční scény s hranými pasážemi, studenti měli představu propojení těchto dvou zásadních muzikálových složek a každý účastník projektu pracoval individuálně na zajištění svého kostýmu pro hromadné scény.

Ve stejném měsíci jsme rovněž provedli ve dvou termínech natáčení backing vocals a všech sólových skladeb ve školním nahrávacím studiu ve spolupráci se zvukovým režisérem, který v minulosti participoval na dvou našich projektech jako sólista. Zvukové stopy sloužili jednak jako podpora výsledných hudebních podkladů a také jako záložní zdroj pro sólové zpěváky pro případ hlasové indispozice.

Souběžně probíhaly práce na výtvarné stránce projektu a kulisách. Ve spolupráci s vyučující výtvarné výchovy z partnerské základní školy vznikly jednoduché, ale výstižné dekorace pro hlavní muzikálovou scénu.

Všichni studenti měli možnost zapojit se do příprav i realizace celého projektu, zasahovali do tvorby kostýmů, kulis, pomáhali s technickými problémy, přinášeli konkrétní postřehy k úpravám scénáře, neboť synchronizace pohybu po jevišti patřila k těm nejnáročnějším akcím. Projevily se tedy jejich tvořivé, kreativní schopnosti, komunikace v projektové skupině, argumentace a samostatný zodpovědný přístup k plnění úkolů.

Vzhledem k organizační náročnosti projektu bylo nutné, aby každý sólový zpěvák věnoval zvýšenou pozornost domácí přípravě, byl ochoten investovat volný čas mimo stanovené termíny a byl vždy připraven na společnou zkoušku.

Propojit více než 50 účinkujících na společné zkoušce a vyzkoušet všechny technické systémy, to byl nejsložitější logistický úkol, který jsme měli možnost realizovat pouze v jednom vyučovacím dni. Navzdory časové tísní se úkol zdařil a tyto společné zkoušky byly realizovány jen dva dny před generální zkouškou s veškerou technikou a efekty na jevišti SVČ Fokus v Novém Jičíně.

Klíčovým momentem ve způsobu vnímání projektu studentem se jeví okamžik propojení hudby, pohybu, dialogů, světelných efektů, a především profesionální ozvučení. Až dosud vnímali studenti projekt jako náročné představení plné přesunů, rychlých převleků, řešení aktuálně vzniklých problematických situací. Poté, co došlo k propojení veškerých složek projektu, se dostavil zcela jiný náhled na čtyřměsíční pracovní vytížení mnoha hudebníků, herců, tanečníků, asistentů a technické podpory.

Nutno dodat, že celkové pozitivní vnímání muzikálu podpořily kostýmy sólových zpěváků, které poskytly oficiální půjčovny kostýmů v Moravskoslezském a Olomouckém kraji.

#### 1.9.4.7. Muzikál jako výsledek projektové výuky

Cílem našeho projektového záměru bylo vytvořit komplexní hudební projekt, ve kterém se mohou realizovat hudebně a pohybově nadaní jedinci gymnázia. Zároveň budou schopni nabídnout svým vrstevníkům, žákům základních škol a veřejnosti plnohodnotné muzikálové představení v délce přes 100 minut ve smyslu jevištního představení.

#### 1.9.4.8. Přínos hudebních projektů typu muzikál pro žáky gymnázia

Gymnaziální vzdělávání ve studijním oboru všeobecné gymnázium poskytuje svým studentům obecný přehled ve všech základních vzdělávacích oblastech, jak přírodovědných, tak humanitních. V rámci kurikulární estetické výchovy si mohou žáci volit hudební či výtvarnou výchovu. Rámcové vzdělávací programy a následně školní vzdělávací programy umožnily jednotlivým školám specifickou profilaci svých studentů.



Zařazení projektové výuky na Gymnáziu v Novém Jičíně plně koresponduje s obsahovou náplní ŠVP a propojuje jednotlivé vzdělávací oblasti. Školní hudební projekt zasahuje do všech výchovných a vzdělávacích strategií, tzn., zahrnuje v sobě:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence k podnikavosti
- kompetence pracovní

Promítneme-li si roli účastníka hudebního projektu, tak se postupně ztotožňujeme se všemi zmiňovanými kompetencemi. Vidíme zde prvky individuálního rozvoje jedince v rovině osobnostní, profesně-orientační či sociální. Pro školu jako takovou je realizace muzikálového projektu velkým přínosem, a to jak v místní regionální působnosti, tak na krajské či národní úrovni. Propagace školních projektů v regionálních médiích je pak součástí strategie naplňování cílů projektu.

Jak uvádí Šňupárková (2017) ve svém výzkumu muzikálových projektů, realizace takového rozsáhlého hudebního podniku zvyšuje povědomí o kompetentnosti žáků i pedagogů na střední škole v daném regionu. Navíc gymnázia jsou nositelkami kulturního dění a veřejnost na ně pohlíží jako na trvalý zdroj estetických zážitků na velmi dobré úrovni, podobně jako v případě Matičního gymnázia v Ostravě, které je tradičním realizátorem muzikálových studentských představení. (zejména muzikály A.L. Webbera a T. Rice)

Z výše uvedeného je tedy zřejmé, že koncepce školních hudebních projektů naplňuje výchovné a vzdělávací strategie gymnázia, poskytuje prostor pro osobní rozvoj jedince, iniciuje ho k tvůrčí aktivitě, seberealizaci a celkově ho motivuje k dalšímu směřování ve studijní a profesní oblasti.

### 1.9.5. Sborový zpěv jako cesta k hudebnímu projektu

Řada účastníků našich posledních dvou hudebních projektů (M)ABBA MIA a SHOWMAN (realizovaných v letech 2017-2020) měla zkušenosti s hudební produkcí díky praxi ve smíšeném pěveckém sboru Puellae et Pueri. Koncertní činnost, veřejná vystoupení, důraz na zodpovědnost v týmové práci a dovednosti hudebně-specifické. Pěvecká praxe

obecně nabízí mnoho momentů uplatnitelných v dalších aktivitách. Sborový zpěv doplňuje žákovské hudební kompetence získávané v průběhu hudebního vzdělávání na gymnáziu a jeví se jako důležitá součást školní i mimoškolní edukace. Jsou to právě členové pěveckého sboru, kdo iniciují motivaci nás – pedagogů, k dalším hudebním projektům. Zájem o hudební činnosti a projekty, může být odrazem vnitřního emocionálně-volního vztahu žáků k hudbě jako takové. Konečně dle Holase (1990) je zájem člověka o hudební činnosti odrazem dynamiky jeho hudebních potřeb. A to v případě školních hudebních projektů platí dvojnásob.

Jak uvádí ve svém výzkumu středoškolských pěveckých sborů Malá (2020), klíčovými faktory vstupu do sborového zpěvu jsou především zájem o zpěv, předchozí vlastní zkušenost ve sborovém zpěvu, sociální kontakt a jeho rozvoj, nové hudební zážitky a dobrá atmosféra v kolektivu. Není překvapivé, že poměr dívek a chlapců navštěvujících sborový zpěv je nevyrovnaný, pohybuje se v poměru 84 % dívek ku 16 % chlapců. Pro oblast středoškolského sborového zpěvu jsou to pochopitelná data, neboť pěvecké sbory působí zejména na gymnáziích a středních pedagogických školách, kde je přirozeně větší počet dívek nežli chlapců. Fenomén každoročního odlivu těch nejzdatnějších sboristů řeší většina středoškolských smíšených sborů. (Dostál, 2016)

A není to pouze vyrovnání se s odchodem nejstarších a nejzkušenějších maturantů, což může mít značný vliv na výkonnost sboru. Další faktory jako rozložení hlasových skupin SATB, úroveň hlasové přípravy, výběr repertoáru sboru a celková motivace sboristů i sbormistra-vše se odráží v chodu tělesa, jeho postavení na sborovém poli regionálním či celorepublikovém. (Dostál, 2016)

Výjimky v rozložení hlasových skupin samozřejmě nalezneme u řady smíšených středoškolských sborů, ovšem spíše v zahraničí. Příkladem může být tradice sborového zpěvu na gymnáziích v Altensteigu (Německo – Domgymnasium, Christophorus Kantorei) či v Berlíně (Německo – Georg Friedrich Händel Gymnasium, Die Primaner). Obě tělesa se účastnila mezinárodního sborového festivalu Young Bohemia v roce 2018 v Praze s těmi nejlepšími bodovými hodnoceními. (Kolář, 2018) V těchto tělesech nacházíme zastoupení dívčích vs. chlapeckých hlasů v poměrech 64 % ku 36 %, přirozeným bonusem je rovněž individuální hlasová příprava realizovaná profesionálním hlasovým poradcem, pravidelná práce s každým sboristou, kultivace hlasové barvy zpěváka a rozvoj jeho hlasového rozsahu. Velká sborová studia, ať už tuzemská či zahraniční, nabízí svým zpěvákům pestrou projektovou paletu, často zaměřenou na klasickou sborovou literaturu. Opěrným

repertoárovým pilířem zůstává hudba duchovní, v případě německých těles jde repertoár ruku v ruce se zaměřením gymnázií.

Školní hudební projekty však mnohdy vyžadují vyrovnaný genderový poměr projektové skupiny hudebníků, tedy pokud možno rovnoměrné rozložení dívek a chlapců. Jedná se jednak o skupinové výstupy, pěvecké scény, kdy je často rovnoměrně zastoupen hlas dívek i chlapců v komparsu, ale především se jedná o pasáže tanečních choreografií, které jsou z pohledu adolescentů vítanou součástí hudebních projektů. S využitím zkušeností z lekcí tanečních pro žáky 2. ročníků, s odborným vedením lektorů moderního tance a osobním nasazením lze zvládnout i náročnější pohybové sekvence a začlenit je do genderově vyvážené skupiny. (Dostál, 2015) Tanec je přirozenou součástí hudebních projektů, dotváří dějovou linii muzikálu, významně působí na publikum, má svoji nenahraditelnou socializační roli. V neposlední řadě je motivačním faktorem v rovině individuálního pohybového rozvoje s důrazem na osvojení rytmické stránky.

#### 1.9.5.1. Sborové projektové aktivity jako motivační faktor

Aktivita některých tuzemských středoškolských pěveckých sborů na poli profesionálních hudebních projektů se jeví rovněž jako motivační faktor při výběru školních hudebních projektů. Účast členů Pueri Gaudentes (Zdena Součková, Libor Sládek, Praha) na projektech Státní opery Praha nebo Bernsteinově Mši je pro mnohé středoškolské sbory nedosažitelnou metou. Jejich výkony jsou profesionální a je zřejmé, že naplno využívají možností pražské hudební scény. (Polívková, 2016) Efekt inspirace pro běžné gymnázium bez specifického zaměření se však může dostavit při splnění požadavků nutných pro hudební projekt vyžadující velký počet účinkujících, náročné technické zabezpečení a potřebnou logistiku.

K dalším motivačním aktivitám pro cílovou skupinu středoškolské mládeže lze zařadit projekt Festa academica. Od roku 2007, kdy myšlenka projektu vznikla, probíhá v duchu bienále vždy v období oslav 17. listopadu 1989 v Praze na vybraných koncertních místech. Pro určené středoškolské pěvecké sbory se tak naskytla příležitost spolupráce s předními českými hudebními osobnostmi v oblasti sborového zpěvu. Zkušenosti získané při těchto rozsáhlých projektech, kterých se běžně účastní několik stovek studentů středních škol, patří z pohledu vývoje a zkušeností sborového zpěváka k těm nenahraditelným. Vzhledem k tomu, že účastníci Festa academica jsou amatérští hudebníci organizovaní skrze

své domovské školy či volnočasové instituce, bývají jejich vystoupení koordinována zkušenými sbormistry a dirigenty. Festa academica je zaštiťována Uní českých pěveckých sborů a její účastníci mají možnost vystupovat v prestižních českých koncertních sálech a místech jako např. Dvořákova síň pražského Rudolfiny, Besední dům v Litomyšli či Břevnovský klášter v Praze.

Hlavní přínos tohoto rozsáhlého projektu, na jehož počátku stáli sbormistrovské osobnosti jako Libor Sládek (Besharmonie, Pueri Gaudentes Praha) nebo Milan Motl (KOS Litomyšl), spatřujeme nejen v duchovní podpoře svátku studentstva, kterou je třeba neustále pěstovat, ale zejména v rovině individuálních hudebních zkušeností každého účastníka projektu. Právě tyto rozsáhlé akce se stávají dalším impulsem pro práci regionálních pěveckých těles a z hlediska hudebního repertoáru významně obohacují středoškolské pěvecké sbory. Nastudované hudební skladby totiž bývají reprízovány rovněž na regionální úrovni, seznamují dané publikum se smyslem celého projektu a poukazují na významný moment spolupráce mezi pěveckými sbory napříč Českou republikou. Dobrá osobní zkušenost mladého adolescenta v podobně orientovaném hudebním projektu může významně podpořit školní hudební aktivity na střední škole. V kontextu naší disertační práce se jedná o propojení zkušeností členů středoškolského pěveckého sboru Puellae et Pueri právě s tímto typem projektů a následnými hudebními aktivitami novojičínského Gymnázia, neboť členové Puellae et Pueri zde zastupují zároveň sborové zpěváky a účastníky školních hudebních projektů typu muzikál.

S ohledem na uvedená teoretická a výzkumná východiska je cílem výzkumu popsat vzájemné vztahy mezi školním hudebním projektem a jeho účastníky ve vybraných parametrech jejich osobnostního profilu v návaznosti na jejich profesní orientaci.

## VÝZKUMNÁ ČÁST

### 2. Výzkumný problém, cíle práce, hypotézy a výzkumné otázky

Teoretická část této práce nastínila centrum zájmu naší pozornosti – hudebnost jedince, vybrané charakteristiky jeho osobnosti, profesní orientaci, a to vše v souvislosti s přípravou a realizací školního hudebního projektu. Téma využití **typologie osobnosti MBTI** v pedagogicko-psychologické a poradenské praxi je nejčastěji citováno ve výzkumech Čakrta (2009, 2010), MacLellana (2011), Seitla (2015), Steela a Younga (2008), Wagnerové (2011) a Zouharové (2017). Výzkumy, na které v naší práci odkazujeme se vztahují k experimentálním skupinám hudebníků na středních i vysokých školách a rovněž k hudebním pedagogům.

V rámci struktury typologie MBTI se zaměřujeme na specifikaci dichotomií psychických funkcí **introverze a extraverte** a také **intuitivní a smyslové vnímání**, což se nám jeví v kontextu profilu účastníka hudebního projektu jako významné. Velkou roli a převahu psychické funkce extraverte u hudebních performerů a pedagogů zaznamenávají výzkumy Kempa (1982), Wubbenhorsta (1991) či Myers et al. (1998).

Náš výzkumný problém předpokládá v experimentální i kontrolní skupině probandy s různou úrovní **psychického tempa**. Tento typ pojmové mobility budeme zjišťovat dle Testové baterie profesní orientace, stejně jako různorodé zastoupení vybraných **kariérových kotev samostatnosti (autonomie) a kreativity (tvořivost)**. S touto problematikou se setkáváme ve výzkumech Kučery (1999), Danzingerové (2008), Lemrové a Vtípila (2005) a současně se opíráme o poznatky Bělohlávka (1994).

**Výzkumné cíle** praktické části můžeme uvést následovně:

- popsat vzájemné vztahy mezi úrovní *psychického tempa* probandů experimentální a kontrolní skupiny
- popsat souvislosti mezi zastoupením *kariérových kotev kreativity a samostatnosti* u probandů experimentální a kontrolní skupiny
- prozkoumat, zda existuje rozdíl v míře *extraverte* mezi probandy experimentální a kontrolní skupiny
- prozkoumat, zda probandi experimentální skupiny vykazují vyšší zastoupení psychické funkce *intuitivního vnímání* oproti probandům kontrolní skupiny
- prozkoumat, zda může existovat vzájemná souvislost v dynamice typologie MBTI u probandů experimentální skupiny před a po hudebním projektu

- prozkoumat prostřednictvím kvalitativních přístupů smysluplnost školních hudebních projektů z pohledu zúčastněných žáků a sledovat možný přesah projektů do profesní orientace probandů
- popsat, jakým způsobem může školní hudební projekt rozvíjet složky osobnosti adolescentů a pozitivně ovlivňovat dynamiku sociální skupiny

## 2.1. Hypotézy pro kvantitativní část výzkumu

Na základě výše uvedených teoretických poznatků a vytýčených výzkumných cílů byly zvoleny tyto hypotézy:

H1: Existuje rozdíl mezi úrovní psychického tempa u studentů experimentální a kontrolní skupiny.

H2: U studentů experimentální skupiny se oproti studentům v kontrolní skupině častěji objevuje kariérová kotva samostatnosti.

H3: U studentů experimentální skupiny se oproti studentům v kontrolní skupině častěji objevuje kariérová kotva kreativity.

H4: Studenti experimentální skupiny se liší od studentů kontrolní skupiny v míře extravertze.

H5: Existuje rozdíl v míře intuice (N) mezi studenty experimentální a kontrolní skupiny.

H6: Existují rozdíly u studentů experimentální skupiny v osobnostním profilu MBTI před a po realizaci hudebního projektu.

K námi vytvořeným hypotézám doplníme výsledky z **deskriptivní statistiky**, která bude z pohledu probandů, v našem případě všech účastníků projektu, odpovídat na tyto otázky:

- 1) Umožňuje hudební projekt hlubší poznání vlastních limitů jeho účastníků?  
Pokud ano, jakým způsobem?

- 2) Posiluje hudební projekt sebevědomí jeho účastníků?
- 3) Jaký vliv má hudební projekt na snížení obavy z vystupování před publikem u jeho účastníků?
- 4) Jakým způsobem může ovlivnit hudební projekt mezilidské vztahy v projektové sociální skupině?

## 2.2. Výzkumné otázky pro kvalitativní část výzkumu

Pro kvalitativní sondu mezi účastníky polostrukturovaného rozhovoru využijeme zpracování dat formou tzv. zakotvené teorie (Glaser, Strauss, 1967). Pro ten účel byly zvoleny tyto výzkumné otázky:

- 1) Jakým způsobem ovlivňuje hudební projekt vybrané složky osobnosti v rámci jejího rozvoje?
- 2) Jakým způsobem ovlivňuje hudební projekt profesní orientaci jeho účastníků?
- 3) Jakým způsobem se podílí hudební projekt na dynamice sociálních vztahů v projektové sociální skupině?
- 4) Poskytuje hudební projekt jeho účastníkům nějakou přidanou hodnotu?

V příloze disertační práce přikládáme ukázky vybraných polostrukturovaných rozhovorů včetně kódování.

### 3. Popis zvoleného metodologického rámce

V této kapitole uvádíme informace o zvoleném typu výzkumu a o vybraných pedagogicko-psychologických metodách. Součástí jedné z podkapitol je popis námi užitého testu typologie osobnosti MBTI a rovněž detailní charakteristika testové baterie profesní orientace.

#### 3.1. Typ výzkumu

Pro náš výzkum byl zvolen smíšený design, jeho základem je kvantitativní přístup, jenž byl u části klinického souboru rozšířen o kvalitativní informace. V první části jsme prostřednictvím kvantitativní metodologie směřovali k ověřování platnosti každé z hypotéz. Nejdříve proběhla redukce zkoumaného problému a následně jeho operacionalizace do proměnných, které jsou měřitelné. Právě kvantitativní přístup byl využit pro zachycení vymezených vztahů mezi konkrétními proměnnými. V našem výzkumu byl k tomuto účelu aplikován jednak test MBTI, jenž nastínil osobnostní strukturu jednotlivce a zároveň testová baterie profesní orientace, jež sestává ze tří samostatných subtestů, které ve výsledku charakterizují probandův profil v oblasti možného profesního zaměření. Náš kvantitativní výzkum je orientační a korelační, neboť se zaměřuje na popis a odhalení předem pojmenovaného problému. V našem výzkumu se v rámci dalších výzkumných cílů zaměříme na subtest psychického tempa (tzv. položka pojmové mobility) a subtest kariérových kotev, z něhož vybíráme kotvy samostatnosti a kreativity. Při práci s kvalitativním výzkumem je dle Ferjenčíka (2000) výhodou eliminování nežádoucích proměnných, dále relativní rychlost a přímočarost sběru dat, také rychlost analýzy dat a validizace teorií.

Účastníkům hudebního projektu následně předložíme námi vytvořený **Dotazník** sledující tyto položky: *osobní limity probandů, posílení sebevědomí, snížení obavy vystupovat před ostatními a možné zlepšení vztahů v projektové skupině.*

Pro kvalitativní část výzkumu je třeba realizovat s vybranými jedinci z klinického vzorku polostrukturované rozhovory, čímž rozšíříme zjištěná kvantitativní data o data kvalitativní. Pro tento výběr probandů, v našem případě jím jsou všichni sólisté z námi realizovaných hudebních projektů, využijeme tzv. záměrný výběr ze vzorku (Ferjenčík,



2000). Právě v této kvalitativní části výzkumu pracujeme s retrospektivním zkoumáním vzniklého fenoménu.

Všechny získané výsledky zaneseme níže do této disertační práce.

### 3.2. Metody získávání dat

Sběr dat probíhá pomocí dvou testových metod: typologie MBTI dle Meyers-Briggs (Zouharová, 2017) a Testová baterie profesní orientace (tři samostatné subtesty-Test pojmové mobility, Test profesního rozvoje a Dotazník kariérových kotev). Typologie MBTI je předložena experimentální skupině 2x, a to před a po realizaci hudebního projektu.

Probandi v kontrolní skupině realizují test typologie MBTI před nácvikem hudebního projektu a oběma skupinám je předložen testová baterie profesní orientace.

Probandi experimentální skupiny navíc odpovídají na otázky v námi vytvořeném dotazníku. S vybranými jedinci participujícími na hudební projekty v sólových rolích je následně realizován polostrukturovaný rozhovor.

#### 3.2.1. Test MBTI – popis testu

Test MBTI se skládá z 56 otázek, které mají vždy dvě možnosti odpovědi. Každá odpověď je navíc ohodnocena pomocí škály 0-5 bodů, přičemž proband se musí rozhodnout pro rozdělení těchto bodů dle principu 5-0, 4-1, 3-2, 2-3, 1-4, 0-5. V konečném důsledku musí být součet přidělených bodů pro každou otázku vždy 5. Jen tak je zaručena validita odpovědi probanda.

Proto je v záhlaví testu uveden tento písemný pokyn:

*“Vaše osobnost je to, co jste vy sami. Lidé mívají shodné i odlišné vlastnosti. Rozdíly zjištěné z odpovědí na následující otázky neznamenaají horší nebo lepší výsledek, pouze poukazují na vaše odlišnosti. Proto odpovídejte, prosím, upřímně, sami za sebe. (Zouharová, 2017,1)*

Autorka pokračuje v pokynech k administraci. *“Následující výroky mají vždy dvě možnosti. Mezi každou odpověď rozdělte bez velkého přemýšlení 5 bodů podle toho, jak vám vyhovují nebo jak vám jsou blízké. Vyhovuje-li vám některá z odpovědí bez výhrad, dejte jí všech 5 bodů, zatímco za nepříznivou možnost nezbude bod žádný. Není-li váš postoj takto vyhraněný, můžete své body rozdělit jinak: 1 a 4 body nebo 2 a 3 body. Je však třeba dodržet pravidlo, že součet přidělených bodů musí být vždy 5!” (Zouharová, 2017, 1)*

Příklad:

1.	a) Raději řešíte nový a komplikovaný problém	0	1	<u>2</u>	3	4	5
	b) Raději pracujete s něčím, co jste již dříve dělal/a	0	1	2	<u>3</u>	4	5
2.	a) Máte sklon vybírat si spíše pečlivě	0	<u>1</u>	2	3	4	5
	b) Máte sklon vybírat si poněkud impulzivně	0	1	2	3	<u>4</u>	5
3.	a) Zajímá vás více to, co bylo a je	<u>0</u>	1	2	3	4	5
	b) Zajímá vás více to, co může být	0	1	2	3	4	<u>5</u>
4.	a) Je horší být nespravedlivý	0	1	<u>2</u>	3	4	5
	b) Je horší nemít slitování	0	1	2	<u>3</u>	4	5

Test může být administrován individuálně nebo skupinově, je vhodný pro náš výzkumný vzorek (žáci ve věku 15–19 let). Pro přehlednější administraci a následné vyhodnocení dat byla zvolena varianta Google Dotazníku, resp. prostředí Google Dokumentů.

Google Dokumenty nabízí přehledné zpracování výsledků testu pomocí tabulkového procesoru Excel. S jeho pomocí získáme následující data:

- časovou značku
- identifikaci probanda
- jednotlivé odpovědi
- sumarizaci individuálního výsledku
- výsledný typ typologie MBTI

V souladu s regulami GDPR je každému probandovi přidělen unikátní alfanumerický kód, který se musí shodovat u obou částí testování (MBTI a profesní orientace) kvůli následnému spárování testů.

K administraci testu není třeba externího odborníka, neboť se jedná o nestandardizovaný test užívaný v pedagogické praxi na základních i středních školách. Administrátor je zároveň výchovným a kariérovým poradcem na škole, práce s testem patří k jeho profesionální náplni a pro tuto práci je odborně proškolený na certifikovaném kurzu.

Typologie MBTI je využívána ve školské, poradenské i manažerské praxi. Verze testu, kterou využíváme pro náš výzkum, je od osoby, která provedla proškolení administrátorů v rámci DVPP v Ostravě a má k tomuto testu certifikaci.

Důležitou součástí práce s MBTI je následná interpretace výsledků směrem k probandovi a další práce s ním (v souladu s Mikovou, 2015). Zejména ve školské praxi se

typologie MBTI stává nástrojem pro úspěšnou práci třídních učitelů při budování pozitivních sociálních vztahů ve skupině. Typologie poskytuje zpětnou vazbu mladému dospívajícímu člověku stejně tak jako zkušenému pedagogovi, který nemá obavy z konfrontace se svým já ve zralém věku. (Čakrt, 2009)

### 3.2.2. Testová baterie profesní orientace

Tato testová baterie slouží primárně k diagnostickým metodám skupinovým, přičemž administraci lze provádět jak ve skupině, tak dle potřeby také individuálně. Baterie sestává ze tří subtestů:

1. *Test pojmové mobility* (Horkel Elektronik Test, 1999)
2. *Test profesního rozvoje* (Jim Barrett, 2004)
3. *Dotazník kariérních kotev* (Edgar H. Schein, F. Bělohávek, 1994)

#### 3.2.2.1. Test pojmové mobility

##### Princip testu

*Test pojmové mobility (dále jen TPM)*, tedy rychlost psychického tempa, vychází z klasického principu Horkel Elektronik Testu z roku 1999, kdy klient porovnává dva pojmy co do jejich shodnosti, příbuznosti nebo naopak odlišnosti. Musí tedy mezi nimi diferencovat, zaznamenat svůj souhlas či nesouhlas a poté co nejrychleji přejít k další dvojici pojmů. Test tak zachycuje nejen rychlost vybavení pojmů a diferenciací mezi nimi, ale také rychlost přechodu na následující úkol - tzv. ulpívavost myšlení na pojmech – řečeno v obecné rovině – **rychlost, správnost a pružnost myšlení**.

Potřebnost testu z hlediska psychodiagnostického vychází z faktu, že pružnost psychických procesů ve výkonových testech závisí na klientově psychické rychlosti. Dále je zohledněna značná míra vlivu psychické rychlosti na výkon klienta, což může vést k psychodiagnostickému a také prognostickému omylu s možnými důsledky pro klienta.

Prognostická potřebnost TPM pak vychází ze skutečnosti, že mentální rychlost, správnost a pružnost mají značný vliv na úspěšnost jedince v řadě jeho činností, je tedy zcela nezbytnou součástí struktury rozhodování, kterou tvoří *možnost rozhodnout, schopnost rozhodnout se k rozhodnutí a motivace k rozhodnutí*. Zásadní roli v rozhodovacím procesu zde hraje intelekt, osobnost jedince a jeho informační základna.

Každá úspěšná činnost pro konkrétní výkon vyžaduje optimálně vyváženou strukturu předpokladů jedince a jejím základem je zde *mentální rychlost a správnost*, její *sine qua non* je *osobní psychické tempo*, jak uvádí Mičková (2007).

## Vztah k jiným testům

TPM je těsně spjatý s Testem koncentrace pozornosti (Kučera, 1999), ovšem oproti tomuto testu zjišťujeme pomocí TPM mentální osobní tempo. Vliv rychlosti lidské psychiky projevující se v různých výkonových testech může být závislý na:

- dosavadní životní zkušenosti jedince
- vlastní motivaci jedince k testové činnosti
- užívané složce inteligence v situacích, při nichž užívá jedinec analytické či syntetizující strategie
- pojmové či názorné představivosti jedince
- tlaku na řešení mimořádných případů
- požadavcích na tvořivé myšlení

S ohledem na zkušenosti zjištěné běžnou testovací praxí, jak uvádí Kučera (1999) lze shrnout zásadní myšlenku, že vysoký a kvalitní výkon v testu TPM je silným signálem vysoké inteligenční úrovně klienta. Naopak nízký výkon nedává jasnou jistotu tvrzení, že jde o sníženou klientovu inteligenci, ale sděluje testátorovi, že klienta je třeba přezkoumat časově nelimitovaným způsobem. Následná osobní konzultace může osvětlit klientův neúspěch. (Kučera, 1999)

Z tohoto důvodu je důležité zařadit TPM na začátek testování klientů (pokud je test TPM součástí baterie profesní orientace), neboť tím získáváme tyto výhody:

- zjištění struktury klientů z pohledu jejich rychlosti
- v případě velkého počtu pomalejších jedinců možnost změny průběhu dalšího testování

## Popis testu

TPM je klientům předložen v paperback formě, v tištěném formuláři obsahujícím veškeré informace potřebné k jeho prezentaci. Součástí přední strany je instrukce k testu a zácvičku, shrnutí výsledků v absolutních hodnotách i stenech, dále grafické vyjádření výsledku testu umožňující přehledné vyhodnocení testu.

Vlastní test tvoří dvě strany obsahující čtyři sloupcové dvojice, označené 1-4. Každý sloupec obsahuje 50 pojmových dvojic, celkem tedy 200. Mezi dvojicemi pojmu je rovnítko,

kteřé klient škrtá (v případě, že pojmy nejsou identické) - tím vzniká běžné znaménko nerovnosti. Pokud se klient nedokáže rozhodnout o rovnosti/nerovnosti pojmové dvojice, rovnítko zakroužkuje.

## Využití TPM v psychodiagnostické praxi

V psychodiagnostické a poradenské praxi lze test využít pro klienty nad 14 let, proto je využitelný rovněž pro žáky středních škol. Jako velmi vhodný se jeví při výběru vysokoškolského studijního zaměření a obecně k signalizaci poklesu rychlosti výkonu či ke zjištění poklesu koncentrace pozornosti.

TPM je časově limitovaným testem a v poradenské praxi jej lze modifikovat specifickou administrací – stresovým zadáním a zadáním s minutovým hlášením. Test obsahuje 200 pojmových dvojic a časový limit na jeho provedení je 5 minut.

## Obecné shrnutí využití TPM

V případě užití intenzifikovaného TPM při práci s klientem lze získat mnoho cenných informací. Především se jedná o poznatky vazby rychlosti myšlení spojené s rozlišováním pojmů, což je **předpoklad správného rozhodování** jedince a současně **základ orientace v problému**. Proto najdeme jeho využití zejména v praxi prognostické a psychodiagnostické, a to všude tam, kde je třeba zjišťovat klientovo **kvalitní osobní výkonové tempo**.

Kromě zjišťování individuálních předpokladů pro studium různé inteligenční a studijní úrovně, při níž je zcela nezbytné brát v úvahu specifickou náročnost budoucí profese, nachází TPM své využití v široké škále profesí a konkrétních pracovních pozic.

## Konkrétní využití TPM

Jak uvádí Mičková (2007) TPM byl využit u takových profesních pozic jako např:

- účetní a administrativa průmyslového podniku
- konstruktéři ve výzkumu
- analytické pozice
- programátoři a operátoři PC
- manažerské a podnikatelské pozice
- operátoři velínů

Vzhledem ke zkušenostem s využitím TPM napříč profesními oblastmi se dle Mičkové předpokládá jeho využití rovněž v oblasti armády, policie a ve všech humanitních

oborech vyžadujících rychlost a validitu úsudku a výkonu. Stejně tak se jeví jako vhodné využití v pedagogickém výzkumu, zejména u žáků středních škol. (Kučera, 1999)

### Výhody testu pro praxi

1. Rychlost administrace i vyhodnocení testu
2. Srozumitelnost a uživatelská příjemnost testu
3. Intenzifikovaný test poskytuje velké množství informací umožňujících kvalitní a spolehlivou prognózu
4. Test se neopotřebovává
5. Test lze aplikovat počítačovou expozicí
6. Test umožňuje administraci s tzv. *přídavným stresem*, což ověřuje rychlost a správnost myšlení klienta při časovém stresu
7. Efektivní mapování rychlosti a správnosti mentálních procesů klienta

#### 3.2.2.2. Test profesního rozvoje

*Test profesního rozvoje* (dále jen *TPR*) vyhodnocuje oblast pracovní motivace probanda. Dle typologie profesního rozvoje, jak uvádí Jim Barrett (2004), se probandi pohybují mezi sedmi pracovními oblastmi (slovní vyjadřování, umění, fyzická oblast, experimentování, organizování, podnikání a společenská oblast). Zde sledujeme právě ty dominantní stránky, které charakterizují vztah probanda k dané pracovní oblasti. Z pohledu profesní orientace probanda se jeví tento test jako významný, neboť poukazuje právě na ty profesní oblasti, ke kterým proband inklinuje na základě porovnání konkrétních pracovních činností. Nadání, talent či osobní vlohy přitom nehrají v testu vliv, jde ryze o vztah probanda k daným pracovním činnostem. Ve většině případů jde o 2-3 dominantní oblasti.

#### 3.2.2.3. Dotazník kariérových kotev

*Dotazník kariérových kotev* se svým zaměřením dotýká specifických položek probandova přístupu k možné budoucí profesi. Jak uvádí Vendel (2008, 41), výzkumem kariérových kotev se zabýval Edgar H. Schein, jenž v roce 1978 formuloval 5 kariérových kotev. *Kariévní kotva* je ve své podstatě souborem subjektivně vnímaného talentu, hodnot a také motivů jedince, který tyto používá ke stabilizaci a poznání osobní

kariéry (Schein, 1978). Sledované položky dotazníku jsou odrazem subjektivních potřeb probanda ve vztahu k budoucí profesi. Ve shodě s Danzingerovou (2008), Lemrovou i Vtípílem (2005) klademe důraz na tuto pěticí základních kariérních kotev – autonomii, jistotu, manažerskou kompetenci, technicko-funkční kompetenci a kreativitu. To jsou právě ty položky, které v dotazníku profilují každého probanda specifickým způsobem. Z uvedených kotev budeme, vzhledem k našemu výzkumu, sledovat kotvu *samostatnosti* a *kreativity*, neboť právě tyto kotvy mohou ve výsledku odrážet vztah našich probandů realizujících hudební projekty k umělecky zaměřeným činnostem a projektům.

Studiem kariérních kotev se v českém prostředí zabýval Bělohávek (Osobní kariéra, 1994), v konečném důsledku zahrnuje do výčtu kariérních kotev i další, které Schein postupně dopracoval: čistá výzva, služba (oddanost) a integrace životního stylu. Kompletní nabídku kariérních kotev využívají zejména pracovníci v oboru personalistika, pro diagnostickou činnost školního poradenského pracoviště nám postačí pět prvně jmenovaných, neboť přímo souvisí s plánováním profesního rozvoje u studentů, zatímco čistá výzva, služba (oddanost) a integrace životního stylu přechází do roviny aktivního profesního života.

Dotazník kariérových kotev je koncipován metodou “forced choice”, tedy nucený výběr při možnostech ohodnocení jednotlivých položek dotazníku bodovou škálou 1-5. Respondent se musí rozhodnout u sedmi konkrétních situací o vlastní preferenci na základě vnitřní motivace. V součtu pak získáváme bodovou hodnotu spadající do jednoho ze tří intervalů (8-19 bodů, 20-25 bodů, 25 a více bodů za každou kariérovou kotvu, nejnižší hodnoty jsou nejvýznamnější, součet všech pěti kotev je vždy 120 bodů)

Z výše uvedeného je patrné, že pro účely našeho výzkumu použijeme subtest Pojmové mobility (psychického tempa) a dílčí položky subtestu Dotazník kariérových kotev.

#### 3.2.2.4. Metodologický rámec kvalitativní části výzkumu

Metoda interview spočívá v bezprostředním kontaktu tazatele a respondenta. Díky tomuto přímému kontaktu s účastníkem interview výzkumník přijímá jednak to, co je sdělováno, jednak i to, co se odehrává mezi účastníky interview v rámci neverbální komunikace, tedy tělesná reakce účastníka na jednotlivé otázky. Při této části výzkumu je také důležitá atmosféra, v níž je rozhovor realizován. Snaha o co nejpřirozenější, ale zároveň o co nejbezpečnější a nejotevřenější prostředí je nutnou podmínkou pro zdárný průběh a dobrou vypovídací hodnotu rozhovoru. V odborných publikacích (Hendl, 2016) je

upozorňováno na fakt, že děti mohou mít omezené vyjadřovací schopnosti. V našem vzorku však pracujeme s dětmi ze střední školy gymnaziálního typu, zde předpokládáme věku adekvátní vyjadřovací schopnosti. Přesto – v případě nejasností, zda jsme odpovědi žáka porozuměli dobře, pokusíme se o bližší specifikaci myšlenek formou doptávání se. V odborné literatuře (Pauknerová, 2012, Chráska, 2016, Hendl, 2016) jsou rozlišovány formy rozhovoru podle stupně standardizace:

a) **Standardizovaný rozhovor** – při něm se pracuje s přesně formulovanými otázkami, které jsou ve stejné podobě předkládány každému z dotazovaných, a to ve stejném znění, pořadí a je-li to možné i za stejných podmínek

b) **Nestandardizovaný rozhovor** – je volnější, pružněji reaguje na vzniklou situaci a na postupující odpovědi respondenta. Konkrétní formulace otázek, jejich pořadí a okolnosti rozhovoru jsou v rukou tazatele.

V našem výzkumu se snažíme, aby veškeré podmínky (které jsme schopni ovlivnit) byly pro každého z respondentů co nejvíce totožné, lze tedy říci, že se snažíme co nejvíce přiblížit typu standardizovaného rozhovoru.

Současně jsou rozlišovány tyto typy rozhovoru (interview):

a) **Strukturovaný** – jenž je často přirovnáván k dotazníku v ústní formě díky pevné struktuře otázek, jejich pořadí. Vzhledem k tomu lze říct, že je tento typ interview sice časově nenáročný, na druhou stranu však neposkytuje respondentovi prostor k doplnění svých myšlenek a postřehů k jednotlivým zkoumaným oblastem a současně taky nevzniká větší prostor pro navození pocitu hlubšího kontaktu tazatele a respondenta.

b) **Polostrukturovaný** – je jistý kompromis mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem. Základem je sada otázek, sloužící jako určitá kostra celého rozhovoru, dle potřeby může tazatel reagovat na odpověď respondenta další otázkou. Námi připravené podklady pro polostrukturovaný rozhovor, včetně otázek, vycházely ze získaných poznatků předchozí fáze výzkumu a z přechozích hudebních projektů.

c) **Nestrukturovaný (též volný)** – je nejbližší běžné mezilidské komunikaci. Základem se většinou stává určité téma a otázky vznikají v průběhu interakce respondenta a výzkumníka, od něhož se čeká jazyková obratnost a schopnost reakce na sdělované skutečnosti. Výraznou nevýhodou by pro naše účely byla nestandardizovanost a neopakovatelnost vzniklé atmosféry i u dalších respondentů.



V souladu s postupy tzv. zakotvené teorie (Hendl, 2016) se pomocí polostrukturovaného rozhovoru s vybranými jedinci snažíme najít odpovědi na dílčí otázky, vztahující se k našemu tématu. To vše ve snaze přinést co nejglobálnější pohled na námi sledovanou problematiku. Dílčí data byla sesbírána prostřednictvím hloubkových polostrukturovaných rozhovorů, které trvaly v délce 25 až 35 minut podle délky odpovědi každého z respondentů. Při analýze dat jsme se částečně zaměřili na proměnnou (v našem případě profesní orientace a hudební projekt) a částečně na případ (v našem případě osobnost aktéra, jeho subjektivní vnímání). Kombinaci obou analýz jsme využili právě proto, abychom lépe porozuměli dynamice a vlivům různých proměnných. V našem výzkumu je postupováno kvalitativní analýzou danou sekvencí (Hendl, 2016):

*Nahrávání – přepis – kódování – zobrazení – závěry – návrh kostry textu – text (zpráva).*

Při přípravě otázek pro náš polostrukturovaný rozhovor jsme primárně pracovali s oblastmi, k nimž se náš výzkum vztahuje. Jsou to oblasti: A) žákova osobnost při přípravě a realizaci hudebního projektu B) profesní orientace žáka C) sociální skupina a socializace při hudebním projektu D) vlastní přidaná hodnota hudebního projektu. Při sestavování otázek jsme se pokusili vzájemně propojit jednotlivé pozorované skutečnosti a současně jsme se snažili vyvarovat sugestivnímu ladění otázek tak, aby jejich znění nepodbízelo názor autora otázek. Finální podoba otázek kladených při rozhovoru je uvedena v Příloze č. 8.

Po následném doslovném přepisu rozhovorů proběhla redukce 1. řádu. V prvním kroku byl použit jeden ze způsobů transkripce (dle Mayringa 1990, in Hendl, 2016), a to doslovná transkripce. V této fázi byla u tří rozhovorů realizována úprava textu z pohledu interpersonálního vztahu mezi tazatelem a respondentem tak, abychom zvýšili celkovou anonymitu respondentů. Při následném otevřeném kódování byla v každém z rozhovorů lokalizována témata, k nimž jsme přiřadili označení, nejčastěji pomocí substantiv. Postupně tak vznikl seznam témat, ten byl organizován, kombinován a při další analýze doplňován.

Cílem druhé fáze, axiálního kódování, bylo najít případné vazby mezi jednotlivými kategoriemi. Pokusili jsme se najít kontext i podmínky, interakce a procesy, jež ve svém celku pak tvořily jakési spojující „osy“ mezi kategoriemi. Těmito kroky se snažíme jednak o konceptualizaci, ale také o redukci konkrétních pojmů do obecnějších kategorií, ty však nemusí vzájemně být na stejné úrovni. Určitou rozdílnost úrovní předpokládáme především v rozsahu dílčích kategorií.

Celý tento metodologický postup, a to včetně třetí části, v níž je při selektivním kódování popsán bližší vztah mezi kategoriemi, vychází z Hendla (2016).

### 3.3. Metody zpracování a analýza dat

Pro zpracování kvantitativní části výzkumu byly v programu Microsoft Office Excel 2011 vytvořeny datové tabulky, v nichž byla data posléze očištěna. Základní data získaná z vyplněného standardizovaného dotazníku byla doplněna o pohlaví probandů a u souboru probandů pro kvalitativní část výzkumu byla data doplněna o jejich současné skutečné profesní orientace. Datové tabulky s jednotlivými informacemi se staly základem pro statistickou analýzu, ta byla realizována v programu Statistica 14. Nejdříve bylo Shappiro-Willkovým testem zjištěno, zda data vykazují normální rozložení, což výsledky tohoto testu potvrdily. Proto jsme k vyhodnocování a ověřování hypotéz použili parametrickou statistickou metodu, a to Welschův T-test. Uvedený statistický test jsme využili ke zjištění základních rozdílů mezi skupinami kontrolní a experimentální.

Statistické analýzy byly testovány na hranici statistické významnosti 5 % (tzn.  $\alpha=0,05$ ).

Při zjištění hodnoty  $p < \alpha$  byl výsledek označen jako signifikantní.

V kvalitativní části pracujeme *Metodou zachycení vzorců* (“gestaltů”). Tuto metodu řadíme mezi metody dílčích postupů analýzy kvalitativních dat a využívá se jednak k analýze získaného materiálu, ale současně také ke kontrole validity analýzy a interpretace kvalitativních dat. “*V podstatě jde o vyhledávání určitých obecnějších principů vzorců či struktur, které odpovídají specifickým zaznamenaným jevům vázaným na určitý kontext, osobu.*” (Miovský, 2006, 222) Při tomto jednoduchém analytickém nástroji vyhledáváme opakované vzorce a zároveň přitom dochází k redukci, kdy pozorované jevy nahrazujeme obecnějšími jevy (pojmy) dle podobnosti. Jak uvádí Miovský (2006, 222): “*Klíčové je přitom opakování podstatných částí obecného příběhu, vzorce.*”

#### 3.3.1. Statistické metody

K vlastnímu statistickému vyhodnocení jednotlivých hypotéz jsme užili tyto následující statistické testové metody:

##### **Shappiro-Willkův test**

- náležící k testům, které ověřují předpoklad normality výběru, v rámci statistického vyhodnocení dat v různých softwarech patří k nejčastěji využívaným testům normality dat. Pro náš výzkum byl využit právě Shapiro-Willkovův test u pěti hypotéz a vždy potvrzoval normalitu rozložení výběru.

V oblasti výzkumu za pomoci diagnostických metod nejen v psychodiagnostice je pojem **normální rozložení náhodné veličiny** jedním ze základních pilířů samotného výzkumu. Přičemž dle matematických pramenů (Urbánek, 2011) vzniká normální rozložení díky několika náhodným vlivům a ty se vzájemně sčítají, proto bývá tento statistický pojem vysvětlován komplexem vlivů genetických a vlivů prostředí.

### **Welchův T-test**

- nazývaný také **t-test pro dva nezávislé výběry bez předpokladu stejných rozptylů**, je dle Dostála (2018) vyhledávaným statistickým testem, tzv. testu první volby. Jak uvádí:“ Welchův test je robustnější a není svázán často porušovanou podmínkou stejných rozptylů. Řada statistiků se přiklání k názoru, že Welchův test by měl být testem první volby a t-test jen speciálním případem, který používáme tehdy, když si jsme jistí shodou rozptylů (nebo když máme stejně rozsáhlé soubory – tehdy není ani t-test ovlivněn rozdílnými rozptyly). V našem případě tedy předpokládáme dva nezávislé soubory bez předpokladu stejných rozptylů a srovnáváme dopad intervence v experimentální skupině

### **Mann-Whitneyův U test (Wilcoxonův dvouvýběrový test)**

- je velmi často užívanou neparametrickou metodou zejména ve výzkumech psychologického charakteru. Jde o Wilcoxonův test pro dva nezávislé výběry, v literárních pramenech bývá prezentován jako Mannův-Whitneyův-Wilcoxonův test, dvouvýběrový Wilcoxonův test nebo také U test. Tento test lze využít, podobně jako t-test, pro případ dvou nezávislých výběrů, přičemž v našem výzkumu zohledňujeme korekci pro spojitost a shody v pořadí. Výhodou Mann-Whitneyova U testu se jeví jeho možnost využití pro výběry, ve kterých nehraje roli tvar rozdělení náhodné veličiny. (Dostál, 2018)

### **Hotellingův jednovýběrový test**

- tento statistikou využívaný test je variantou Hotellingova testu pro dva nezávislé výběry, přičemž v našem výzkumu jej využijeme při současném splnění podmínky

homoskedasticity (nezávislost rozptylu na parametru) u šesté hypotézy, která se zabývá strukturou profilu osobnosti dle typologie MBTI.

### 3.4. Etické hledisko výzkumu

S ohledem na skutečnost, že v našem výzkumu pracujeme i s nezletilými probandy, a že zkoumáme jejich osobnostní rovinu (psychologickou), je třeba před započítím testování dát informovaný souhlas rodičům těchto žáků. Vzhledem k tomu, že jsou všichni žáci studenty školy a projekt je veden jako akce školy, je toto ošetřeno centrálním celoročním souhlasem každého z žáků. Dále jsme povinni zajistit absolutní anonymitu s důrazem na respektování regulí GDPR a po ukončení sběru dat a jejich zpracování zajistit skartaci podkladového materiálu.

Účast žáků ve výzkumu je dobrovolná, což znamená, že probandi mohou dobrovolně přerušit spolupráci v jakékoliv části výzkumu. Se získanými výsledky lze, dle zájmu rodičů a žáků, účastníky seznámit.

### 3.5. Rizika výzkumu a jak je minimalizovat

#### ***- ochota či neochota žáků zúčastnit se výzkumného projektu***

Vzhledem k tomu, že podobné projekty jsou realizovány na gymnáziu každé dva roky, žáci mají představu, co je náplní takových projektů. Očekáváme tedy přiměřenou ochotu ke spolupráci.

#### ***- žáci z různých důvodů nemusí při polostrukturovaném interwiev říkat pravdivé informace***

Díky tomu, že v průběhu projektu očekáváme navázání otevřených a rovnocenných vztahů mezi žáky a jejich vedoucími, lze předpokládat větší ochotu a důvěru při sdělování odpovědí v rámci interwiev

#### ***- nenalezení dostatečného počtu ochotných respondentů***

Ve výzkumném souboru jsme limitováni počtem žáků, kteří se hudebního projektu účastní, tedy přibližně 50 žáků. Kontrolní soubor bude dvojnásobný, což dle programu G-power přinese dostatečně silnou hodnotu výsledků.

**- špatně vedený rozhovor při kvalitativním zjišťování informací**

U smíšeného designu bude kvalitativní část založena na polostrukturovaném rozhovoru, jehož prostřednictvím bychom rádi získali co nejvíce upřesňujících informací.

**- chyby při přepisu záznamů a při interpretaci výsledků**

Zpětným přečtením textu probandem, který rozhovor uskutečnil, získáme potvrzení o bezchybném přepisu. Konzultací o získaných výsledcích a konzultací interpretace statistických dat s odborníky vyloučíme chyby v interpretaci dat.

**- nedostatek času pro výzkum a menší zobecnitelnost výzkumu**

Nejproblematictější momentem v rámci výzkumu je načasování retestu u experimentální skupiny, protože bezprostředně po realizaci hudebního projektu následují dvoutýdenní prázdniny. Z tohoto důvodu bude retest probíhat v nejbližším možném termínu v lednu 2020. Vzhledem k malému vzorku experimentální skupiny může vzniknout nebezpečí menší zobecnitelnosti výzkumu. Přesto vnímáme výzkum jako obohacující a pro hudební obory přínosný.

**- nedostatečná znalost metod**

Pro vyloučení nedostatečné kompetence při použití testu MBTI absolvoval realizátor v rámci DVPP odborné školení zaměřené na tento konkrétní test a jeho využití v pedagogické a poradenské praxi. Testovou baterií profesní orientace byl výzkumník proškolen odborným psychologem, neboť dané testy jsou využívány v praxi školních psychologů a také v kariérovém poradenství na školách.

## 4. Výzkumný soubor

Následující kapitola popisuje postup a specifikaci výběru výzkumného vzorku populace.

### 4.1. Postup výběru výzkumného souboru

Výzkumný soubor je složen ze žáků, kteří v průběhu podzimu 2019 realizovali čtyřměsíční hudební projekt na novojičínském Gymnáziu. Všichni jsou ve věku 15 až 19. Experimentální skupinu tvoří žáci, kteří na této škole navštěvují hudební výchovu, což je první z kvót. Druhou kvótou k této kontrolní skupině je věk probandů, od 15 do 19 let, tedy shodně s věkem experimentální skupiny. Uvedené věkové rozmezí je primárně předurčeno věkem žáků nižších a vyšších ročníků gymnázia. Poměr chlapci vs. dívky je dán potřebami hudebního projektu. Vzhledem k těmto specifikům bylo nereálné využití náhodného výběru, v našem výzkumu tedy dominuje účelový výběr patřící mezi nepravděpodobnostní metody výběru respondentů. Uvědomujeme si samozřejmě nedostatky, které účelový výběr přináší, v našem případě je to však jediná možnost varianty výběru, tak jako v jiných četných výzkumech, jak uvádí i Disman (2002). Nicméně v rámci kontrolní skupiny pracujeme se skupinou žáků napříč gymnaziálními ročníky a zde jsme využili náhodný výběr ze vzorku.

Specifika vlastního výběru jednotlivců při obsazování důležitých muzikálových rolí byla popsána v kapitole Obsazení hudebního projektu.

U *experimentální skupiny* (51 probandů) probíhá hudební projekt (muzikál SHOWMAN, 2019). **Test typologie MBTI** je realizován před jeho započítím, retest po jeho ukončení. Dále je u této skupiny realizována **testová baterie profesní orientace**. Po ukončení hudebního projektu účastníci také vyplní námi vytvořený krátký **Dotazník pro účastníky hudebního projektu**.

*Kontrolní skupina* (100 probandů) je bez hudebního projektu. **Test typologie MBTI** je zde zadán jednou, a to na začátku období, kdy experimentální skupina připravuje hudební projekt. Také u kontrolní skupiny je realizována **testová baterie profesní orientace**. Získaná data z jednotlivých skupin jsou následně komparována.

Podle programu g-power by nám pro sílu testu 0.95 na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  měly uvedené počty probandů v jednotlivých skupinách vyhovovat.

Pro kvalitativní část výběru zde pracujeme také s představiteli sólových muzikálových rolí z předchozích hudebních projektů (z let 2013–2019) a to z toho důvodu, abychom mohli odpovědět na otázku skutečné profesní orientace našich probandů.

## 4.2. Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvoří 51 probandů experimentální skupiny, z toho 30 dívek a 21 chlapců ve věku 15-19 let.

*Tab. 4: Popis výzkumného souboru – experimentální skupina*

	Počet	Relativní četnost	Minimální věk	Maximální věk
Dívky	30	58,83 %	15	19
Chlapci	21	41,17 %	15	19
Celkem	51	100 %	15	19

Poměrně vyrovnané počty dívek a chlapců jsou dány projektovými cíli, neboť pro účely školního hudebního projektu je třeba obsadit rovnoměrně řadu konkrétních rolí a pozic.

V kontrolní skupině je vzhledem ke standardnímu genderovému nepoměru žáků gymnázia více dívek nežli chlapců. Celkem tedy 100 probandů, z toho 71 dívek a 29 chlapců. Věkové rozvrstvení je stejné jako v experimentální skupině, a to v rozmezí 15-19 let.

*Tab. 5: Popis výzkumného souboru – kontrolní skupina*

	Počet	Relativní četnost	Minimální věk	Maximální věk
Dívky	71	71 %	17	18
Chlapci	29	29 %	17	19
Celkem	100	100 %	17	19

## 5. Výsledky analýzy dat

V následujících třech částech uvádíme výsledky analýzy dat. V první části jsou zpracovány výsledky vzájemných vztahů profesní orientace a hudebního projektu formou naměřených dat, následně jsou komparovány výsledky mezi vybranými charakteristikami typologie MBTI a hudebním projektem. Druhá podkapitola se snaží najít odpovědi na výzkumné otázky prostřednictvím dat z polostrukturovaných rozhovorů. Třetí podkapitola doplňuje získané informace o deskriptivní statistická data.

### 5.1. Výsledky získané z baterie testů Profesní orientace

**H1: Existuje rozdíl mezi úrovní psychického tempa u studentů experimentální a kontrolní skupiny.**

Pro zjištění rozdílu mezi skupinou experimentální a kontrolní jsme zvolili parametrický test první volby, tzv. Welschův T-test pro dva nezávislé výběry bez předpokladu stejných rozptylů. Toto předpokládáme vzhledem k tomu, že provádíme intervenci a srovnáváme její dopad v experimentální skupině.

Tento parametrický test byl využit s ohledem na skutečnost, že naměřená data mají normální rozdělení (výsledky Shapiro-Wilkova testu:  $W = 0,98$ ,  $p = 0,31$ ). Ukazatelem míry účinku je zde tzv. Glassova delta, která místo společné směrodatné odchylky, s níž pracuje míra účinku zvaná Cohenovo  $d$ , používá směrodatnou odchylku z jediné skupiny, jak uvádí Dostál: „...použijeme směrodatnou odchylku z jediné skupiny, obvykle z té, kterou označujeme za kontrolní.“ (Dostál, 2018). Ukazatel míry účinku, v našem případě tedy Glassova delta, je pro hypotézu  $H1 = 0,062$

Tab. 8: Test normality, psychické tempo

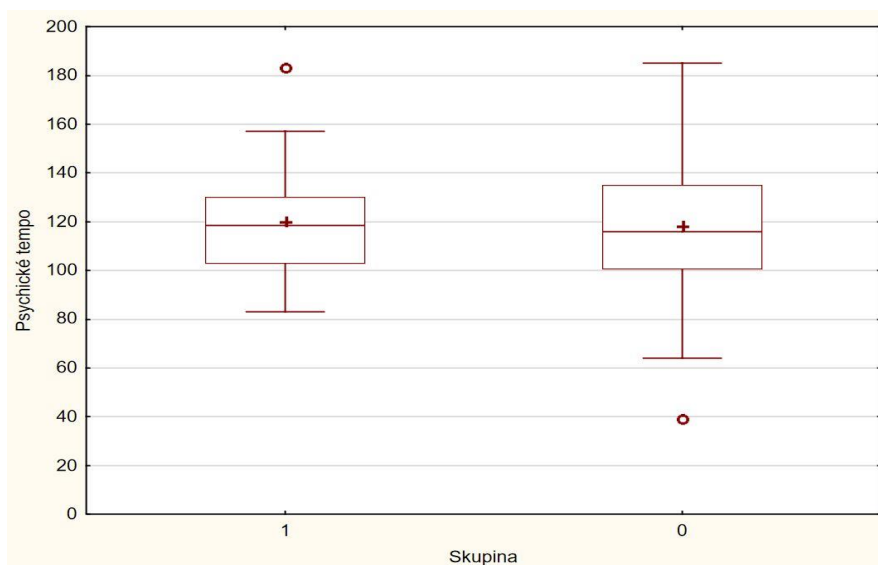
Test normality	Shapiro-Wilk $W = 0,98953$ , $p = 0,30856$				
Variable	T-tests; Grouping: Var1 (Disertace) Group 1: 1 Group 2: 0				
	Mean	Mean	t separ.	df	p
	1	0	var. est.		2 sided
Var 2	119,9444	118,32	0,424051	131,645	0,672221



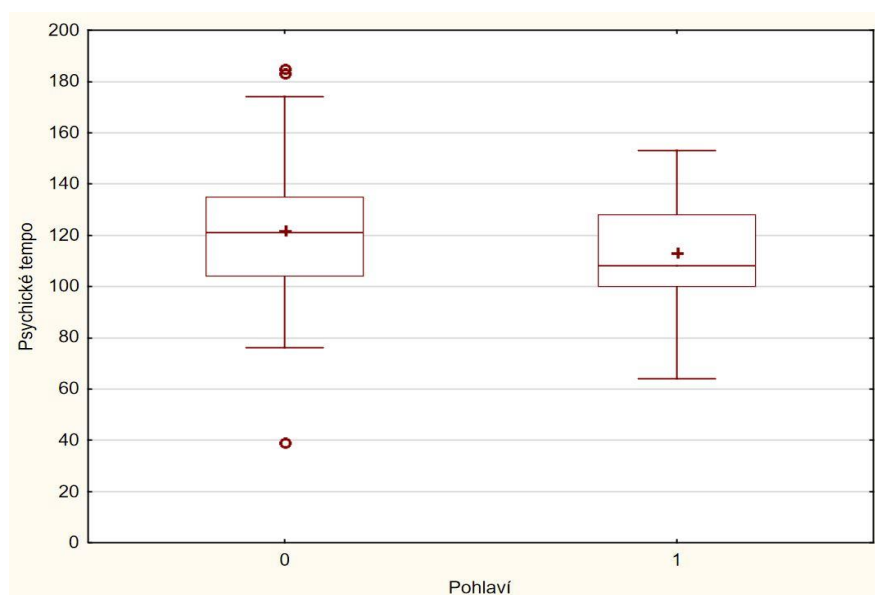
Welschův T-test nenašel rozdíly v psychickém tempu mezi experimentální (m = 119,944) a kontrolní (m = 118,32) skupinou. Hodnoty  $t(131) = 0,42$  a  $p = 0,67$ .

V následujících krabicových grafech (1 a 2) jsou uvedeny zkoumané položky psychického tempa včetně výskytu krajních a středních hodnot u obou skupin a také grafické zachycení rozložení četností u chlapců a dívek.

Graf č.1: Psychické tempo, skupina (experimentální = 1, kontrolní = 0)



Graf č.2: Psychické tempo dle pohlaví (dívky = 0, chlapci = 1)



Krabicový graf jsme užili z důvodu vizualizace získaných dat. Tento typ grafu patří k vyhledávaným metodám vizualizace charakteristik míry polohy. Jak uvádí Dostál (2018), krabicový graf je složen z obdélníku (krabičky), přičemž důležité je umístění jeho horní a dolní hrany. Plnou čarou je vyznačen medián, křížek označuje aritmetický průměr. Dalším prvkem krabicového grafu jsou tzv. „vousy“. Ty vyrůstají z horní a ze spodní strany krabičky a sahají k nejvyšší, resp. nejnižší naměřené hodnotě. Nutno podotknout, že pracujeme pouze s hodnotami, které nepatří do oblasti odlehlého pozorování. Hodnoty náležící do odlehlých pozorování jsou v grafu vyznačeny kolečkem a významně vybočují ze zkoumaného souboru. (Pokud bude horní hrana vyjadřovat hodnotu  $Q_1$  a dolní hrana  $Q_3$ , pak za odlehlá pozorování považujeme takové hodnoty, jež jsou od krabičky vzdáleny více než  $1.5 \cdot (Q_3 - Q_1)$ , takové hodnoty nazýváme outliers.)

## **H2: U studentů experimentální skupiny se oproti studentům v kontrolní skupině častěji objevuje kariérová kotva samostatnosti.**

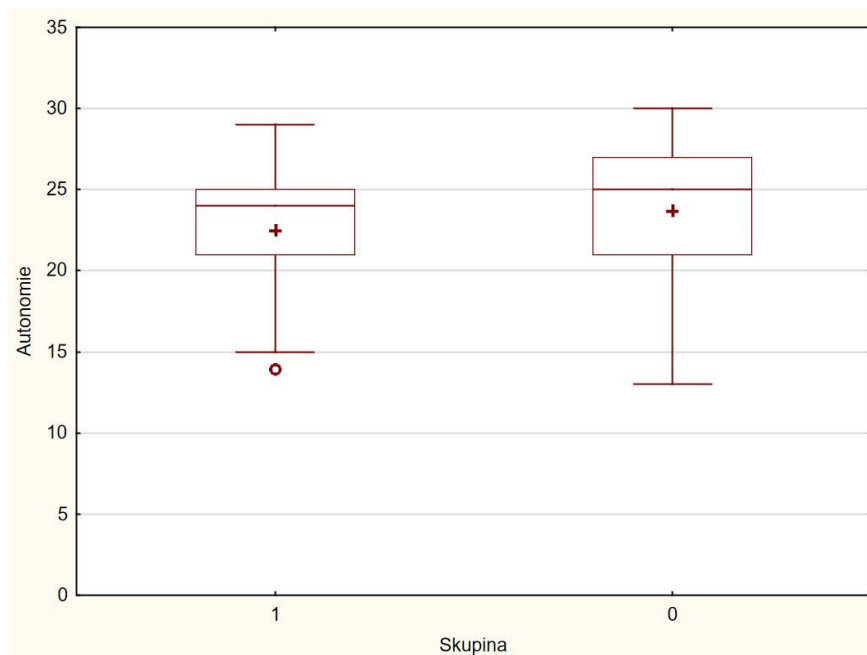
Ke zkoumání druhé hypotézy bylo využito neparametrických metod, a to s ohledem na skutečnost, že naměřená data nepřipomínají normální rozdělení (Shapiro-Wilkovo  $W = 0,95$ ,  $p = <0,001$ ). Ke zkoumání hypotézy byl využit neparametrický Mann-Whitneyův U test (Wilcoxonův dvouvýběrový test) s korekcí pro spojitost a shody v pořadí, který ukázal, že existuje statisticky významný rozdíl v míře autonomie mezi experimentální (medián = 24) a kontrolní (medián = 25) skupinou,  $U = 2045,5$ ,  $Z = -2,488$ ,  $p = 0,013$ ,  $AUC = 0,378$ .

Tab.9: Test normality, kariérová kotva samostatnost (autonomie)

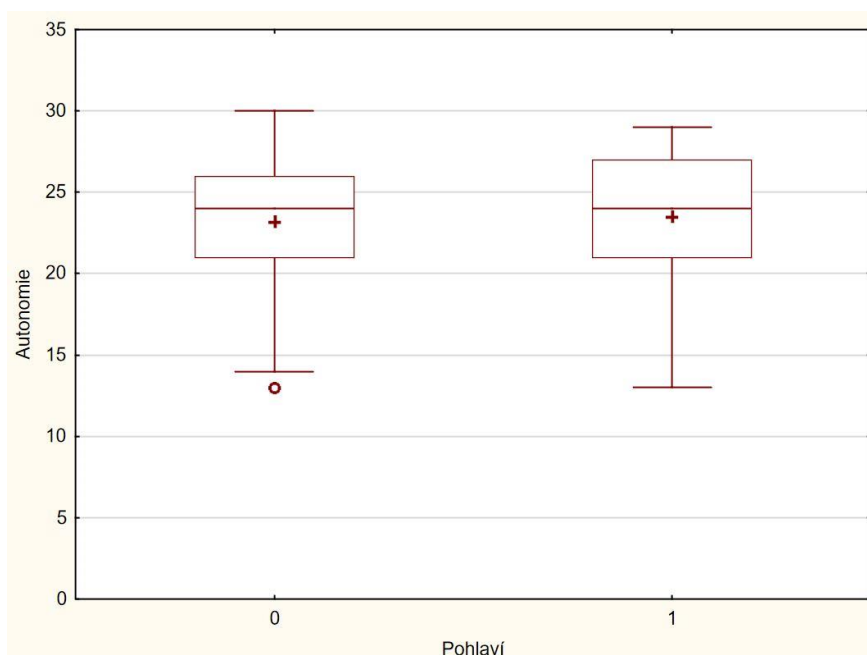
Test normality	Shapiro-Wilk						
	W = 0,94806						
	p = 0,00002						
Variable	Mann-Whitney U Test						
	(w/ continuity correction)						
	(Disertace)						
	By variable Var1 Marked tests						
	Are significant at p <0,05000						
	Rank Sum	Rank Sum	U	Z	p-value	Valid N	Valid N
	Group	Group		adjusted		Group	Group
	1	2				1	2
Var2	3530,5	8404,5	2045,5	-2,488	0,013	51	100
AUC	0,378						

Ukazatel AUC, tedy ukazatel míry účinku, lze interpretovat tak, že s 38 % pravděpodobností bude náhodně zvolený respondent z kontrolní skupiny dosahovat nižšího skóre než náhodně vylosovaný respondent ze skupiny experimentální. Na základě výsledků naší analýzy konstatujeme, že výsledek je signifikantní.

Graf č.3: Kariérová kotva samostatnost (autonomie), experimentální (1) vs. kontrolní skupina (0)



Graf č.4: Kariérová kotva samostatnost dle pohlaví (dívky = 0, chlapci = 1)



Krabicové grafy (3 a 4) tedy zachycují rozložení četností kariérové kotvy samostatnosti (autonomie) v experimentální i kontrolní skupině, přičemž hodnoty dosažené v dotazníku interpretujeme následujícím způsobem: čím nižší je numerická hodnota kariérové kotvy, tím silnější je kotva pro daného jedince.

**H3: U studentů experimentální skupiny se oproti studentům v kontrolní skupině častěji objevuje kariérová kotva kreativity.**

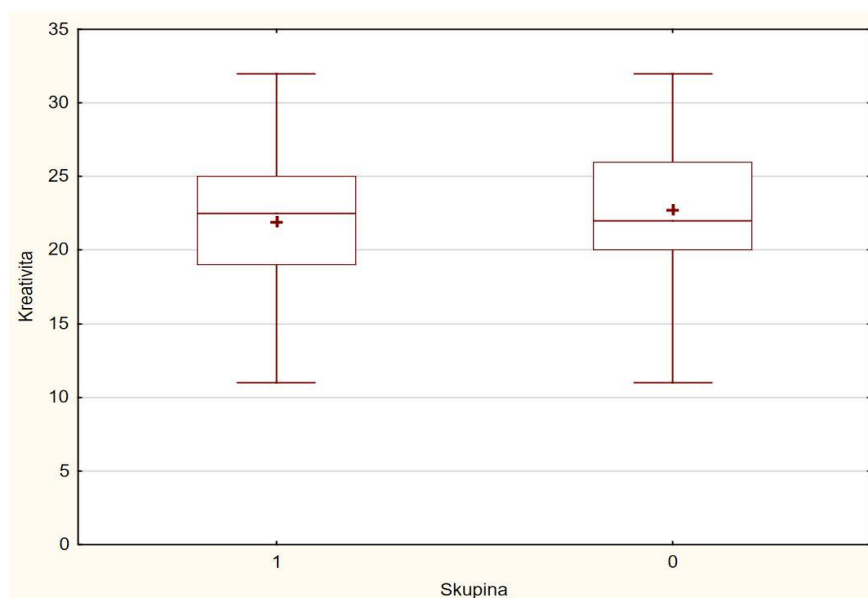
Pro statistické zpracování dat u této hypotézy bylo využito parametrických metod s ohledem na skutečnost, že naměřená data připomínají normální rozdělení (Shapiro-Wilkovo  $W = 0,98$ ,  $p = 0,06$ ). Kariérová kotva kreativity je, dle Scheina, jednou ze základních kariérových kotev sloužících k identifikaci osobního profilu v oblasti profesní motivace. Glassova delta pro hypotézu H3 = -0,213.

Tab. 10: Test normality, kariérová kotva kreativity

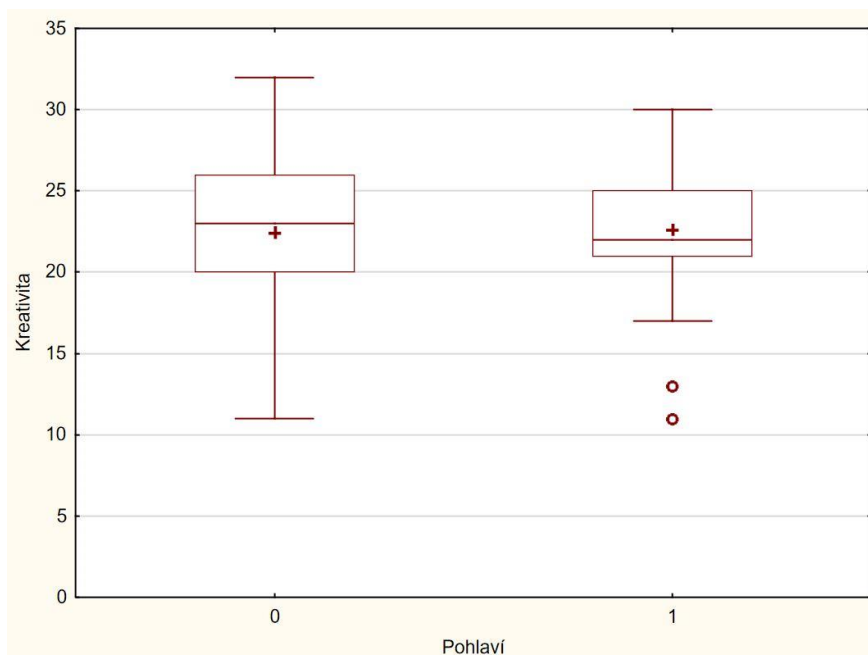
Test normality	Shapiro-Wilk $W = 0,98304$ , $p = 0,05543$				
Variable	T-tests; Grouping: Var1 (Disertace) Group 1: 1 Group 2: 0				
	Mean	Mean	t separ.	df	p
	1	0			
Var 2	21,96296	22,82000	-1,19580	101,3428	0,234565

Welschův T-test pro dva nezávislé výběry bez předpokladu stejných rozptylů nenašel rozdíl v míře kreativity mezi experimentální ( $m = 21,96$ ) a kontrolní ( $m = 22,82$ ) skupinou,  $t(101) = -1,20$ ;  $p = 0,23$ .

Graf č.5: Kariérová kotva kreativity, experimentální (1) vs. kontrolní skupina (0)



Graf č. 6: Kariérová kotva kreativity dle pohlaví (dívky = 0, chlapci = 1)



Na uvedených grafech (5 a 6) lze i přes fakt, že hypotézu nelze přijmout, pozorovat mírnou převahu v rozložení četnosti kariérové kotvy kreativity v experimentální skupině, přičemž při vyhodnocení platí stejné pravidlo jako u kotvy samostatnosti: čím nižší je numerická hodnota kariérové kotvy, tím silnější je kotva pro daného jedince. (viz tabulka 11)

Tab. 11: Příklad vyhodnocení kariérových kotev dle Scheina

Kariérová kotva	Jistota	Autonomie	Manažerská kompetence	Technicko-funkční kompetence	Kreativita
Proband 1	25	21	18	30	26
Proband 2	29	30	25	18	18
Proband 3	17	18	22	32	21
Proband 4	21	21	27	34	17

## 5.2. Výsledky získané z testu typologie osobnosti MBTI

### H4: Studenti experimentální skupiny se liší od studentů v kontrolní skupině v míře extraverze.

Pro statistické zpracování dat u této hypotézy bylo využito parametrických metod s ohledem na skutečnost, že naměřená data mají rozdělení připomínající normální rozdělení (Shapiro-Wilkovo  $W = 0,98$ ,  $p = 0,06$ ). Míra aktivizace, tedy vztahový rámec mezi extraverzí a introverzí je jednou z klíčových položek osobnostního profilu MBTI. Glassova delta pro hypotézu H4 = -0,213.

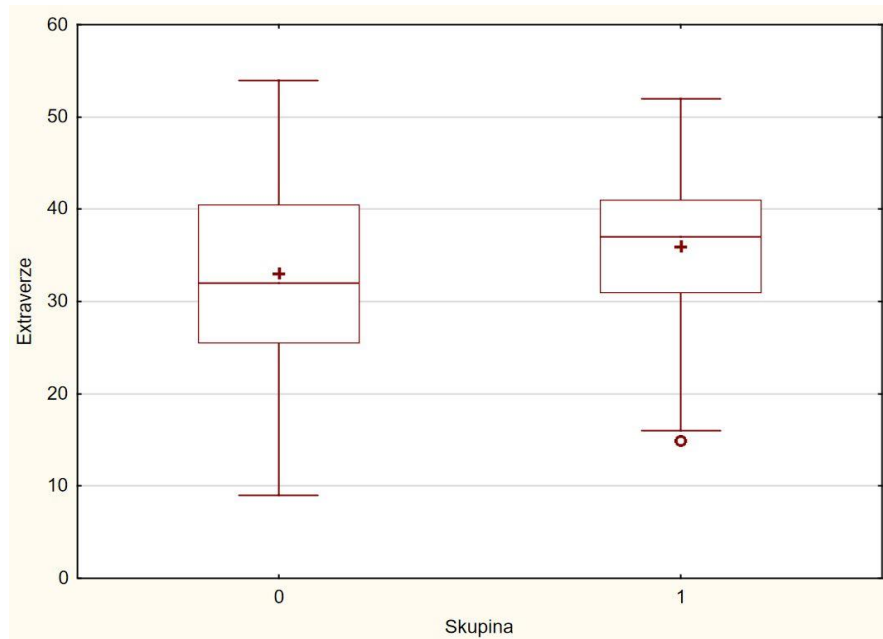
Tab. 12: Test normality – míra aktivizace

Test normality	Shapiro-Wilk $W = 0,98309$ , $p = 0,06079$				
Variable	T-tests; Grouping: Var1 (Disertace) Group 1: 1 Group 2: 0				
	Mean	Mean	t separ.	df	p
	1	0			
Var 2	33,14000	36,03922	-1,88248	127,7671	0,062045

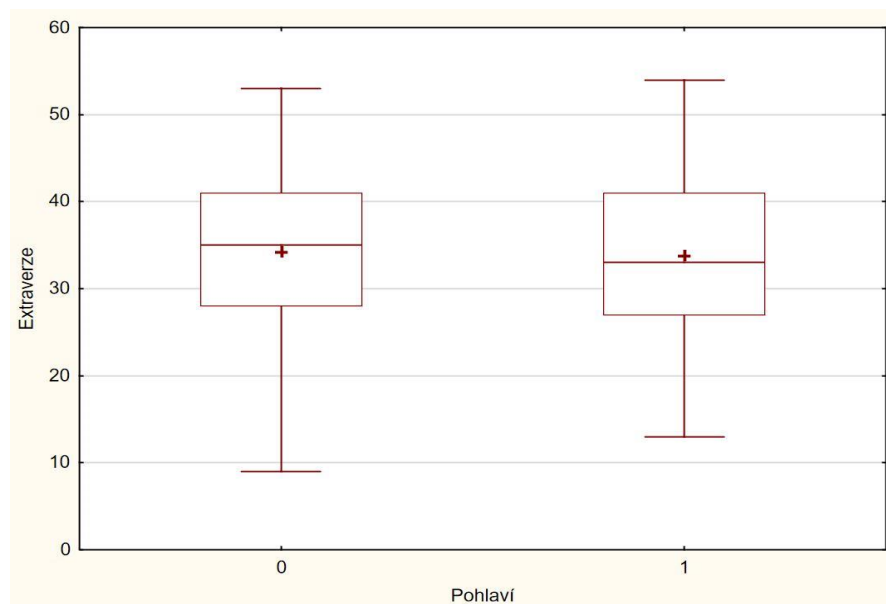
Welschův T-test pro dva nezávislé výběry bez předpokladu stejných rozptylů nenašel rozdíl v míře extraverze, tedy vztah mezi experimentální ( $m = 36,04$ ) a kontrolní ( $m = 33,14$ ) skupinou,  $t(128) = -1,88$ ,  $p = 0,06$ . Vzhledem k tomu, že hodnota  $p$  je větší než  $0,05$ , lze říct, že výsledek není signifikantní, ale existuje trend.

Profily obsahující převahu extraverte, tedy typu ENFP, ENTP, ESFJ, ENTJ jsou nejfrekventovanějšími profily na pozicích hlavních rolí, u těchto probandů ke změně nedošlo.

Graf č.7: Míra aktivizace – extraverte, experimentální (1) vs. kontrolní skupina (0)



Graf č.8: Míra aktivizace – extraverte, experimentální (1) vs. kontrolní skupina (0) dle pohlaví (dívky = 0, chlapci = 1)



### H5: Existuje rozdíl v míře intuice (N) mezi studenty experimentální a kontrolní skupiny

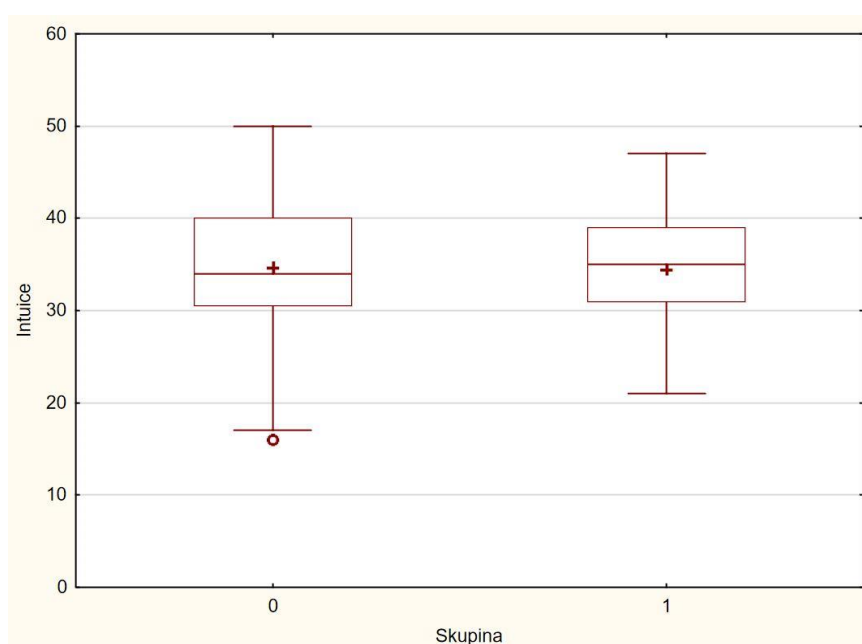
Hypotéza č. 5 se zabývá dichotomickou dvojicí intuice vs. smyslové vnímání. Ke zkoumání této hypotézy jsme podobně jako v případě hypotéz H3 a H4 i zde využili parametrické metody s ohledem na skutečnost, že naměřená data mají rozdělení připomínající normální rozdělení (Shapiro-Wilkovo  $W = 0,99$ ,  $p = 0,50$ ). Glassovo delta pro hypotézu H5 = -0,042.

Tab. 13: Test normality – míra intuice

Test normality	Shapiro-Wilk $W = 0,99144$ , $p = 0,49897$				
Variable	T-tests; Grouping: Var1 (Disertace) Group 1: 1 Group 2: 0				
	Mean	Mean	t separ.	df	p
1		0			
Var 2	34,76000	34,47059	0,264044	113,9233	0,792223

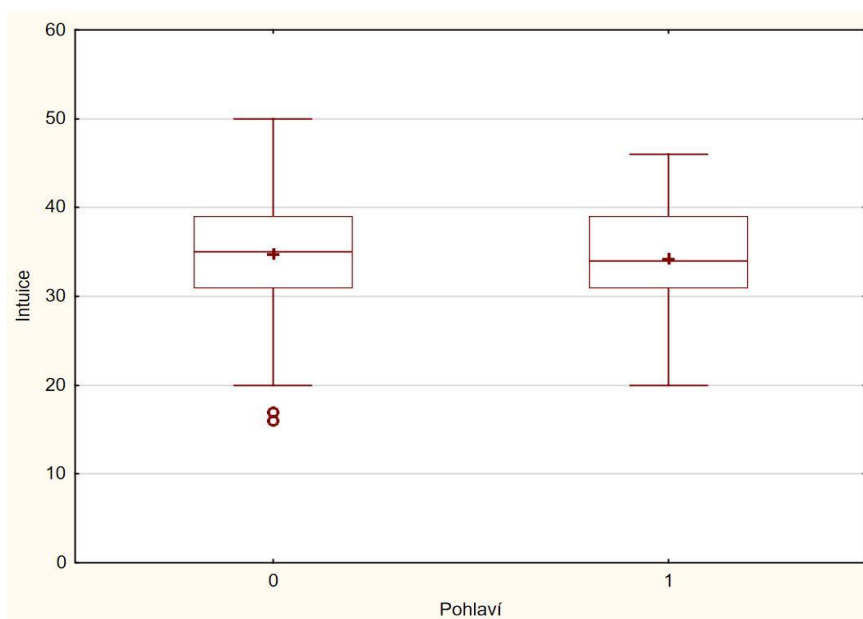
Aplikace Welschova T-testu nenašla rozdíl v míře intuice mezi experimentální ( $m = 34,47$ ) a kontrolní ( $m = 34,76$ ) skupinou,  $t(114) = 0,26$ ;  $p = 0,79$ .

Graf č.9: Míra intuice, experimentální (1) vs. kontrolní skupina (0)





Graf č.10: Míra intuice dle pohlaví (dívky = 0, chlapci = 1)



#### **H6: Existují rozdíly u studentů experimentální skupiny v osobnostním profilu MBTI před a po realizaci hudebního projektu**

Hypotéza č. 6 zkoumala dynamiku osobnostních profilů probandů experimentální skupiny před a po realizaci hudebního projektu. Aplikací jednovýběrového Hottelinguova testu při současném splnění podmínky homoskedasticity (nezávislost rozptylu na parametru) jsme dosáhli hodnot  $t^2 = 0,0642$ ,  $f = 0,403849$ ,  $df = 7$  a parametru  $p = 0,894793$ .

Statisticky významné rozdíly jednotlivých psychických funkcí, které v konečném důsledku určují celkový profil MBTI v experimentální skupině, nebyly zjištěny. Sledovány a statisticky posuzovány byly kvantitativní ukazatele psychických funkcí vyjádřené bodovou škálou v intervalu 0-70 bodů.

Tab. 14: Hottelinguův test – osobnostní profil MBTI

Test	Value	F	Effect df	Error df	p
Hotteling's	0,0642	0,403849	7	44	0,894793

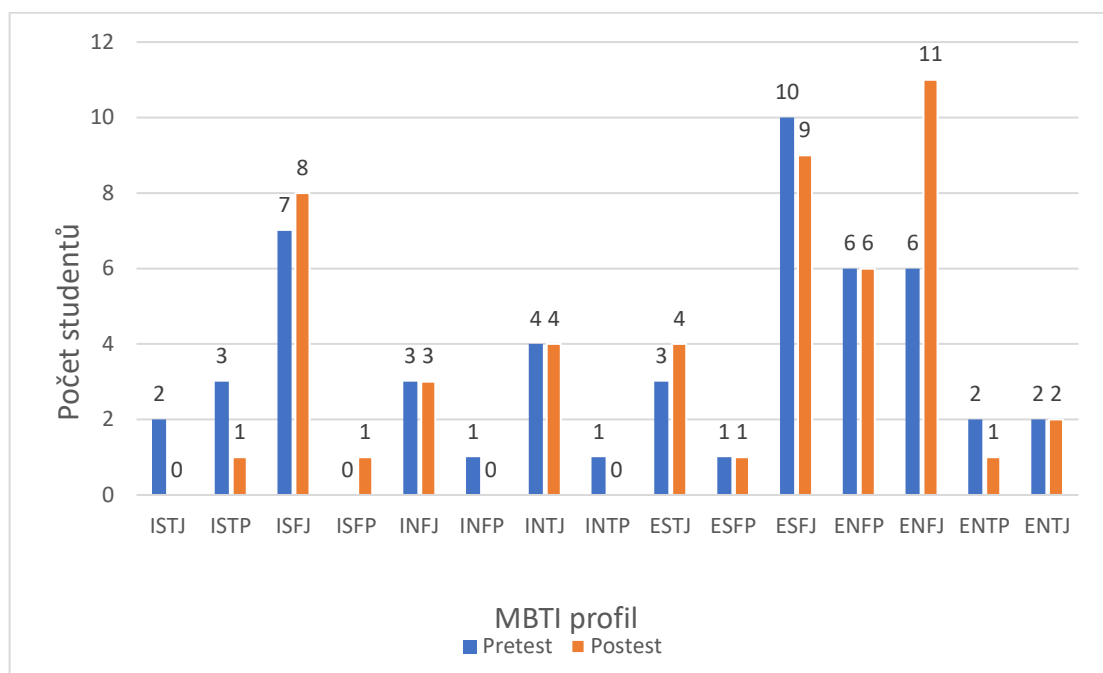
Na základě komparace dat v experimentální skupině probandů však bylo zjištěno, že z celkového počtu 51 probandů došlo u 16 probandů k 21 dílčím změnám

v jednotlivých položkách typologických kódů MBTI. U 35 probandů nedošlo k žádné změně, tedy profil MBTI před i po projektu zůstává neměnný, přičemž v rámci této skupiny figuruje 13 sólistů ze 14. Profily typu ENFP, ENTP, ESFJ, ENTJ jsou nejfrekventovanějšími profily na pozicích hlavní rolí, u těchto probandů ke změně nedošlo. Dominance extravertně založených typologií ve skupině sólistů je příznačná a odpovídá povaze sólových rolí a požadavkům na individuální kompetence účastníků projektu.

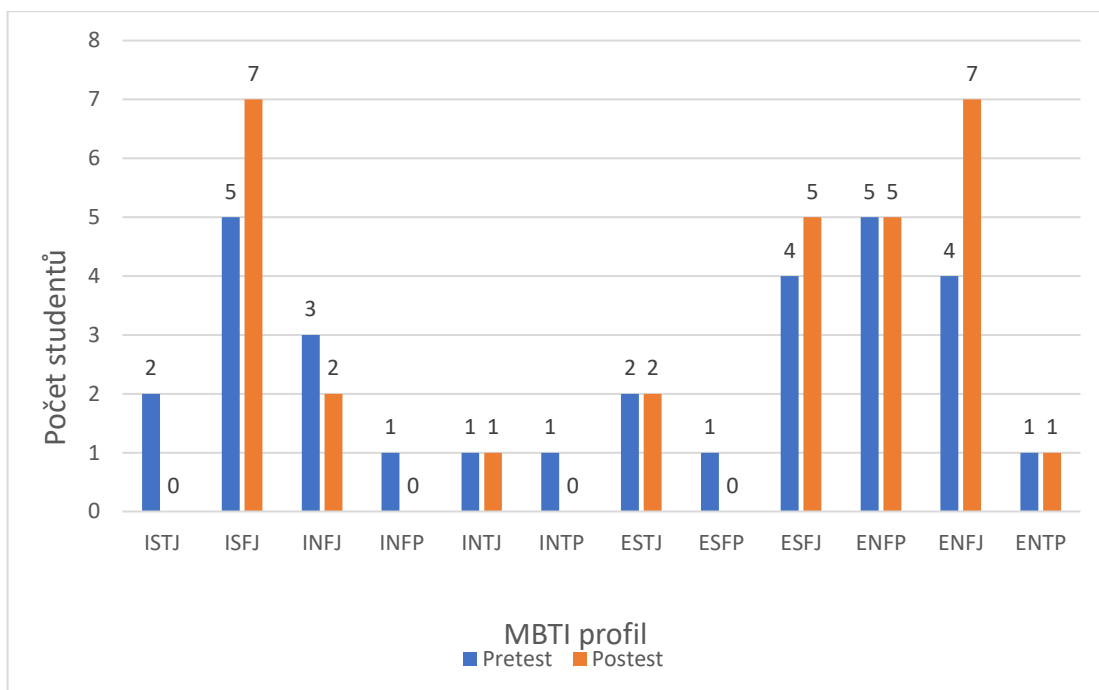
Zajímavým se jeví posun od introverze k extraverci u pěti probandů, v jednom případě jsme zaznamenali opačný efekt, tedy posun od extraverce k introverzi. U osmi probandů zaznamenáváme změny v dichotomii sensing (S) vs. intuition (N), u pěti pak posun v dichotomii thinking (T) vs. feeling (F) směrem k citění (F). Ve dvou případech pak komparace dat zaznamenává posun od perceiving (P) k judgement (J).

Následující grafy zachycují rozložení četností jednotlivých profilů MBTI, které byly zjištěny u probandů experimentální skupiny před a po realizaci projektu, a to jak v celkovém přehledu, tak samostatně u dívek i chlapců.

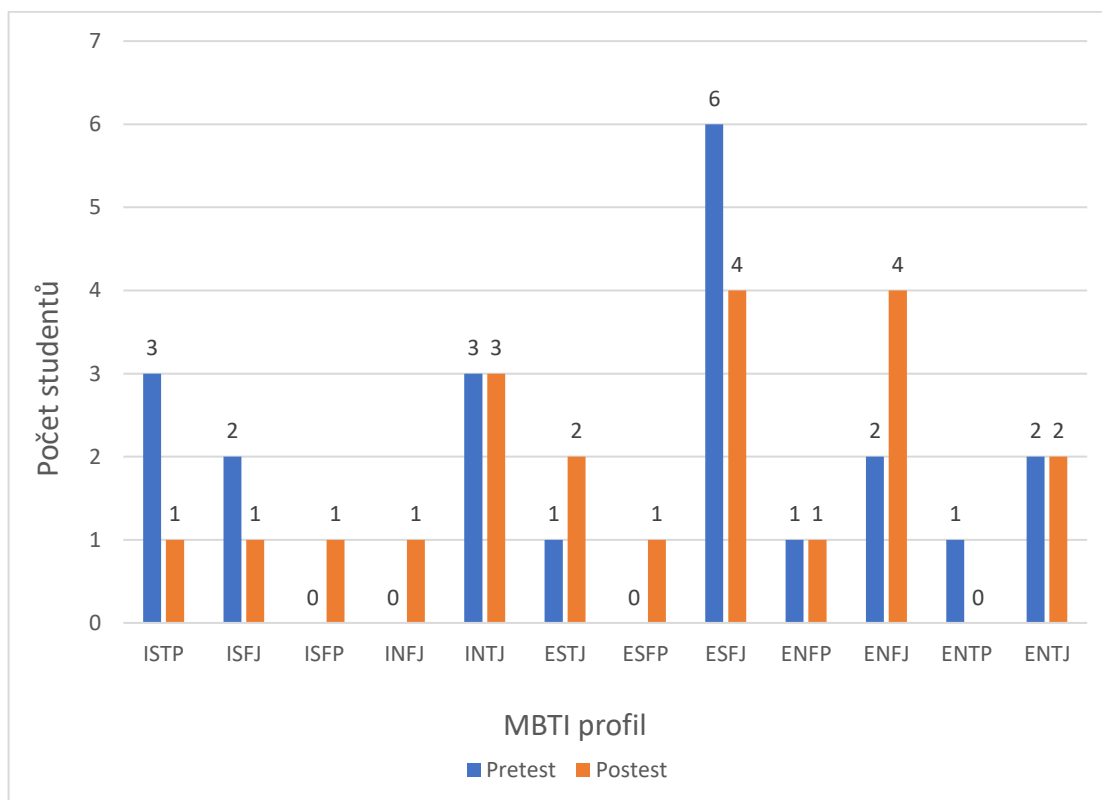
Graf č.11: Četnost typologie MBTI před projektem (Pretest) a po projektu (Posttest)



Graf č.12: Četnost typologie MBTI před projektem (Pretest) a po projektu (Posttest) u dívek



Graf č.13: Četnost typologie MBTI před projektem (Pretest) a po projektu (Posttest) u chlapců



Sběr dat typologie MBTI probíhal s využitím nástroje Microsoft office Excel, přičemž ze 4 dichotomických dvojic se vygenerovala ta dominantní (např. SKORE S vs. SKORE N) a vznikla tak výsledná kombinace, např. ESTJ, součet dosažených bodů ve dvojicích musí být vždy 70 bodů (viz Tab. 15, Proband 1, 10 + 60, 31 + 39, 44 + 26, 27 + 43, čímž se zároveň ověří správnost provedení testu) a součet přidělených bodů u každé položky v testu musí být roven 5. (viz kap. 3.2.1.)

Kvantitativní vyjádření dané psychické funkce je současně známkou dominantní či submisivní povahy té či oné psychické funkce. U probanda 3 (Tab. 15) např. zaznamenáváme výraznější dominanci introverze (46 ku 24 bodů), ještě silnější skóre u smyslového vnímání oproti intuici (51 ku 19 bodů) a naopak poměrně vyrovnané skóre myšlení vs. cítění (32 ku 38 bodů).

Tyto konkrétní kvantifikované položky jsou zásadní pro pedagogicko-psychologickou interpretaci výsledků individuální typologie MBTI, neboť v rámci sociální skupiny, kterou je běžný třídní kolektiv, je pro pedagoga klíčová znalost individuálního osobnostního profilu zejména pro práci v dané skupině žáků. Stejnou váhu znalosti žákovy osobnosti přikládáme právě v souvislosti s tvorbou projektových aktivit.

Jak uvádí Čakrt (2010), z hlediska využití typologie MBTI v pedagogicko-psychologické praxi, je důležité umět interpretovat výsledky u jednotlivých jedinců a následně s nimi pracovat v rámci sociální skupiny. Dle Zouharové (2017) je třeba klást důraz na zcela protichůdné dichotomie a jedince v nich zastoupené. Dosažené skóre v dílčích psychických funkcích totiž signalizuje dominanci či submisivitu dané psychické funkce, ovšem při výrazné převaze konkrétní psychické funkce je třeba tomuto faktu věnovat zvýšenou pozornost. Může se totiž projevit v komunikaci jedinců v třídním kolektivu a na základě této znalosti pedagog může případné problematické momenty anticipovat.

V následující tabulce uvádíme příklad zachycení datových hodnot u anonymních probandů, kteří absolvovali test typologie MBTI. Pro pedagogického pracovníka, který s jedinci pracuje, jsou důležité zejména dominantní charakteristiky. Těmi jsou: u probanda 1 (extraverze), u probanda 2 (introverze), u probanda 3 (smyslové vnímání), u probanda 4 (extraverze), u probanda 5 (myšlení) a u probanda 6 (introverze). Výrazné zastoupení konkrétních psychických funkcí signalizuje intenzivnější vnímání okolního světa jedincem a pedagog s těmito jedinci může efektivně pracovat s důrazem na růst jejich osobního potenciálu.

Tab. 15: Ukázka datových hodnot jednotlivých dichotomických dvojic u psychických funkcí Introverze (I)/Extraverze (E), Vnímání (S)/Intuice (N), Myšlení (T)/Cítění (F), Jednoznačný (J)/Proměnlivý (P) životní styl

Proband	Skore	Skore	Skore	Skore	Skore	Skore	Skore	Skore	Profil
	I	E	S	N	T	F	J	P	
Proband 1	10	60	31	39	44	26	27	43	ENTP
Proband 2	40	30	39	31	32	38	36	34	ISFJ
Proband 3	46	24	51	19	32	38	43	27	ISFJ
Proband 4	24	46	41	29	42	28	40	30	ESTJ
Proband 5	38	32	29	41	19	51	40	30	INFJ
Proband 6	61	9	40	30	31	39	53	17	ESFJ

### 5.2.1. Ověření platnosti hypotéz

**H1: Existuje rozdíl mezi úrovní psychického tempa u studentů experimentální a kontrolní skupiny.**

V této hypotéze jsme se zaměřili na porovnání úrovně psychického tempa, též pojmové mobility, u probandů experimentální a kontrolní skupiny. Pro statistické porovnání byl, po ověření normality výzkumného souboru Shapiro-Wilkovým testem, ( $W = 0,98$ ,  $p = 0,31$ ), využit parametrický Welschův T-testu. Dospěli jsme k výsledkům, na jejichž základě konstatujeme, že hypotézu č. 1 **nelze přijmout**.

**H2: U studentů experimentální skupiny se oproti studentům v kontrolní skupině častěji objevuje kariérová kotva samostatnosti.**

Hypotéza H2 se zabývala kariérovou kotvou samostatnosti (autonomie), neboť tato kotva patří k často zastoupeným kariérovým kotvám právě v projektových skupinách. Dle Scheina (1996) se jedná o kariérovou kotvu poukazující na schopnosti jedince být samostatný ve svém rozhodování, konání a jednání ve vztahu k budoucím profesním oblastem.

Dle Shapiro-Wilkova testu bylo zjištěno, že naměřená data neodpovídají normálnímu rozdělení. Následně byl proto využitý asymptotický Mann-Whitneyův U test (Wilcoxonův dvouvýběrový test) s korekcí pro spojitost a shody v pořadí. Ten nám ukázal, že existuje statisticky významný rozdíl v míře autonomie mezi experimentální (medián = 24) a kontrolní (medián = 25) skupinou,  $U = 2045,5$ ,  $Z = -2,48$ ,  $p = 0,013$ ,  $AUC = 0,379$ . Ukazatel míry účinku AUC nám tedy říká, v souladu s Dostálem (2018, 157): „*jaká je pravděpodobnost,*

*že náhodně vylosovaný prvek ze skupiny X bude mít vyšší hodnotu než náhodně vylosovaný prvek ze skupiny Y.*“ Na základě zjištěných skutečností konstatujeme, že hypotézu č. 2 **přijímáme.**

**H3: U studentů experimentální skupiny se častěji objevuje kariérová kotva kreativity oproti studentům v kontrolní skupině.**

V této hypotéze jsou předmětem našeho zkoumání opět kariérové kotvy, a sice kariérová kotva kreativity. Tato kotva se jeví významná jednak z pohledu budoucí profesní orientace jedince a jednak z pohledu požadavků na profil a tvořivé schopnosti účastníků hudebního projektu. Tvořiví, invenční jedinci přináší do projektové činnosti nový pohled na řešení problémových situací a jsou důležitou součástí projektových týmů.

Námi užitý Shapiro-Wilkovům test potvrdil normální rozdělení dat a následný Welschův T-test pro dva nezávislé výběry bez předpokladu stejných rozptylů nenašel rozdíl v míře kreativity mezi experimentální ( $m = 21,96$ ) a kontrolní ( $m = 22,82$ ) skupinou,  $t(101) = -1,20$ ;  $p = 0,23$ .

Na základě těchto zjištění konstatujeme, že hypotézu č. 3 tedy **nelze přijmout.**

**H4: Studenti experimentální skupiny se liší od studentů kontrolní skupiny v míře extravertze.**

Míra aktivizace patří mezi psychické funkce, které užívá typologie MBTI. V hypotéze č. 4 jsme se zaměřili na vztah mezi extravertzi a introvertzi, neboť jsou to právě tyto dichotomické dvojice určující orientaci jedince ve smyslu přijímání informací z okolního světa. Shapiro-Wilkův test normality potvrdil normální rozdělení zjištěných dat (Shapiro-Wilkovo  $W = 0,98$ ,  $p = 0,06$ ), Welschův T-test pro dva nezávislé výběry bez předpokladu stejných rozptylů nenašel rozdíl v míře extravertze, tedy vztah mezi experimentální ( $m = 21,96$ ) a kontrolní ( $m = 22,82$ ) skupinou,  $t(101) = -1,20$ ;  $p = 0,23$ .

Hypotézu č. 4 tedy **nelze přijmout**, ale existuje zde trend.

**H5: Existuje rozdíl v míře intuice (N) mezi studenty experimentální a kontrolní skupiny.**

V páté hypotéze jsme se zaměřili na psychickou funkci intuitivního vnímání, tedy intuici, která je v profilech typologie MBTI stavěna do dichotomie se smyslovým vnímáním. Test normality (Shapiro-Wilkovo  $W = 0,99$ ,  $p = 0,50$ ) opět potvrdil normální rozdělení zjištěných dat v experimentální i kontrolní skupině.

Následná aplikace Welschova T-testu nenašla rozdíl v míře intuice mezi experimentální (m = 34,47) a kontrolní (m = 34,76) skupinou,  $t(114) = 0,26$ ;  $p = 0,79$ .

Na základě námi zjištěných dat tedy hypotézu č. 5 **nelze přijmout**.

#### **H6: Existují rozdíly u studentů experimentální skupiny v osobnostním profilu MBTI před a po realizaci hudebního projektu.**

Hypotéza č.6 sledovala rozdíly u studentů experimentální skupiny v jejich osobnostním profilu MBTI sledovaném před a po hudebním projektu. Námi pozorované psychické funkce ve svých dichotomiích, vyhodnocené jednovýběrovým Hottelingovým testem ( $t^2 = 0,0642$ ,  $f = 0,403849$ ,  $df = 7$ ,  $p = 0,894793$ ), nevykazují statisticky významné změny. Přestože v detailním popisu poukazujeme na dílčí změny v konkrétních parametrech psychických funkcí, na základě výše uvedených skutečností konstatujeme, že hypotézu č.6 **nelze přijmout**.

### 5.3. Odpovědi na výzkumné otázky

Byl vytvořen model zachycující vztahy a souvislosti mezi osobnostní strukturou jedince, jeho účastí v hudebním projektu a možným vlivem na následnou profesní orientaci. Při tvorbě modelu se nám jako zásadní objevil rovněž prvek socializace, který je ve velmi těsném vztahu k projektu samotnému, k osobnostnímu profilu jeho účastníků i k jejich následné profesní orientaci.

- 1) Jakým způsobem ovlivňuje **hudební projekt** osobní **schopnosti**, osobní **dovednosti** jedince a **složky osobnosti** v rámci jejího rozvoje?

Respondenti vnímali velmi pozitivně vliv hudebního projektu v oblasti posílení kódů *sebevědomí, zodpovědnost, pohybové a herecké dovednosti, zvládnání stresu*, což je z pohledu vývoje adolescenta důležitý a neopomenutelný projektový přínos. Dále také opakovaně zmiňují posílení osobní *hrdosti* a *nadšení*, což vypovídá o kladných emočních prožitcích během celého cyklu hudebního projektu. V rovině *posílení extravertze* nedošlo během projektu ke změně preference psychických funkcí, extravertní zaměření probandů se u některých z nich ještě více prohloubilo.

- 2) Jaký je vztah mezi **hudebním projektem** a **profesní orientací** jeho účastníků?

Na základě výpovědí našich respondentů lze tvrdit, že díky projektové zkušenosti byly posíleny kódy *kompetence k učení, vlastní nasazení, schopnost podpořit společný cíl*

či samotný *zájem o projekt*. Díky *vlastnímu nasazení* dospěli respondenti rovněž k *myšlence práce s lidmi*, mohli přemýšlet o *nových profesních možnostech* a vlastní *profesní orientaci*, přičemž hudební projekt v sobě kombinuje vliv pedagogického vedení i samostatného přístupu jednotlivých respondentů.

V následující tabulce můžeme sledovat profesně-orientační tendence účastníků polostrukturovaných rozhovorů.

Tab. 16: Profesně orientační tendence účastníků polostrukturovaných rozhovorů

Pedagogické a hudební obory	Medicínské obory	Humanitní obory	Technické obor
4 probandi	3 probandi	3 probandi	1 proband
Pedagogické a hudební obory	Medicínské obory	Humanitní obory	Technické obory
Učitelství pro I. Stupeň	Všeobecné lékařství	Mezinárodní vztahy	Strojírenství
Učitelství HV/NJ	Všeobecné lékařství	Evropská studia	
Učitelství HV/D		Ekonomika a obchod	
Hudební režie			

3) Jakým způsobem se podílí **hudební projekt** na **dynamice sociálních vztahů** v projektové **sociální skupině**?

Četnost pozitivních výpovědí v souvislosti s kódy *pevnost vztahů*, *zlepšení vztahů*, *trvalost vztahů* či prvotní *navázání vztahů napříč ročníky* signalizuje jednoznačně kladný vliv projektových aktivit na vnímání respondentů právě zde uvedených kódů náležejících do kategorie *socializace*. Jako klíčové se zároveň jeví *budování pozice v sociální skupině*, *potlačení anonymity ve skupině* a *týmové role*. Vnímání *schopností spolužáků v přátelském prostředí* hudebního projektu vede zároveň k podpoře *vzájemné úcty a ocenění* společně realizovaných činností.

Lze tedy konstatovat, že realizace hudebního projektu má velmi příznivý vliv na dynamiku sociálních vztahů v projektové skupině, toto zjištění současně podporují i výsledky dotazníku účastníkům hudebního projektu.

4) Poskytuje **hudební projekt** jeho účastníkům **přidanou hodnotu**?

Možnost osobního vyjádření se vždy jeví jako velká výzva. Námí nabídnutá kategorie *Vlastní přidaná hodnota* vyústila v pojmenování konkrétních kódů odrážejících celkové emocionální rozpoložení respondentů. Z jejich výpovědí vykryštalizovaly kódy dobrého *načasování projektu*, jeho *smysluplnosti* a také *jedinečnosti*. Právě tyto kódy byly vnímány velmi pozitivně, stejně jako individuální *časová investice*, která ve výsledku vedla



k naplnění projektových cílů a osobní spokojenosti respondentů. Současně naši respondenti vnímali důležitost role pedagogického vedení (kód *organizace a vedení projektu*) a přirozeně kompetence všech v oblasti *překonávání osobních překážek* během projektových cyklů.

Symbolicky bychom mohli uzavřít oblast vlastní přidané hodnoty myšlenkou *projekt=cesta*, neboť pokud takto charakterizuje projektový záměr žák gymnázia v období adolescentního růstu, je to známka určité osobnostní vyzrálosti a schopnosti vystihnout podstatu a cíl školního hudebního projektu.

### 5.3.1. Výsledky polostrukturovaného rozhovoru-analýza dat

Výpovědi našich jedenácti respondentů poukazují na zásadní význam několika kategorií, které přímo souvisí s vybranými otázkami polostrukturovaného rozhovoru. Jedná se o tyto kategorie:

- **osobnost a její rozvoj**, tzn., osobní schopnosti a dovednosti, složky osobnosti a vnímání osobnosti okolím
- **profesní orientace**, tedy možnost ovlivnění profesní orientace hudebním projektem a využití osobních studijních a profesních kompetencí
- **socializace**, tedy dynamika změn uvnitř sociální skupiny připravující hudební projekt a také uvnitř třídního kolektivu vystupujícího v roli týmu
- **vlastní přidaná hodnota**, tedy vidění osobní role v hudebním projektu s odstupem času a postřehy směrem k realizovanému projektu

#### Kategorie osobnost a její rozvoj

V této kategorii je zastoupeno několik jednotlivých kódů, které zasahují jak do oblastí osobního života respondenta, tak do konkrétní oblasti přípravy a realizace hudebního projektu.

Řadíme sem následující **subkategorie**:

- **osobní schopnosti a dovednosti**, zde uvádíme kódy: *pěvecké dovednosti, pohybové a herecké dovednosti, sebevědomí, zodpovědnost, posílení extravertze, komunikační schopnosti, pozitivní myšlení, zvládání stresu.*

- **emoční projevy jedince**, v této rovině půjde o kódy: *hrdost, překvapení, dojetí, nadšení, pokora*

Subkategorii **pěvecké dovednosti**, kterou jsme v projektu u respondentů předpokládali, jsme již dále neanalyzovali, neboť u všech respondentů patřily tyto k základním předpokladům pro účast na hudebním projektu. I přesto je třeba podotknout, že někteří respondenti zmiňovali nutný další rozvoj svých pěveckých dovedností ve smyslu posunu od sborového zpěvu k muzikálovému zpěvu a zmiňovali také posun v rovině skupinový zpěv vs. sólový zpěv.

Mezi subkategoriemi **osobní schopnosti a dovednosti vs. emoční projevy jedince** probíhá poměrně silná interakce, neboť vzájemné ovlivňování dílčích kvalit je přímo závislé na výchozích situacích souvisejících s prostředím hudebního projektu, jeho nácvičku i realizace.

V subkategorii **osobní schopnosti a dovednosti** jsou nejfrekventovanějšími kódy **sebevědomí, zodpovědnost, pohybové a herecké dovednosti**. Objevují se jak u dívek: *“Získala jsem mimochodem jistotu v osobním projevu, takové to zdravé sebevědomí (smích) a díky náročnosti repertoáru i reálný přehled svých možností.”* (Pavčina, 1), tak u chlapců: *“Chtělo to určitou kuráž, a to si myslím, že představení po představení jsem si věřil víc a víc.”* (Mirek, 1), *“Řečník jsem odjakživa, ale přece jenom je to něco jiného, když říkáte předem daný text a prakticky nemůžete užít hovorových výrazů. To pro mě bylo dost těžké.”* (Jiří, 1)

Spojovacím prvkem většiny respondentů byly **pohybové a herecké dovednosti** jako jedno z největších úskalí celého hudebního projektu. Pro mnohé z těchto amatérských hudebníků to byla zpočátku velmi problematická oblast: *“Určitě tanec a herectví. To ale neznamena, že jsem nemusel makat na zpěvu. Byl to totiž velmi komplexní projekt na všechny hudební oblasti, ale tanec a herectví pro mě byly ty, ve kterých jsem měl největší mezery.”* (Josef, 1), *“to znamená, že zpěv a intonace byly do jisté míry zvládnuty, nicméně pohybový a herecký projev byly ze začátku pro mne velký problém a (pauza) ty byly tedy třeba zdokonalit a troufám si říct, že tam byl vidět určitě rozdíl mezi prvním a posledním představením.”* (Mirek, 1), *“Pro mě byla nejtěžší herecká a pohybová stránka, nebo zejména ta pohybová, a to jak v prvním muzikálu, ve kterém jsem účinkovala, tak i ve druhém.”* (Dana, 1), *“Takže na tom jsem musel určitě hodně zapracovat. Naučit se ty tance, zapamatovat si to. To bylo pro mě určitě nejtěžší, ale naštěstí jsme to hodně trénovali...”* (Libor, 1).

Kód **extraverze**. Hlavní pěvecké a zároveň herecké role odpovídají ve většině případů extravertnímu nastavení jedince, hudební projekt se tedy může stát prostředkem posílení této extrovertní tendence: “... *hudební projekt ve mně jaksi probudil více extrovertní povahu...*” (Sam, 1), “... *že mi to pomohlo být více extrovertní, tzn., samozřejmě (pauza) ... muzikáloví herci musí být extroverti na jevišti, protože veškerá pozornost diváků je upřena na ně a člověk musí využít, ten herec či zpěvák ... muzikálový zpěvák na pódiu ... musí využít této pozornosti a ... (pauza)... v podstatě ... a nebát se ... a ... udělat ten výkon.*” (Mirek, 1)

Kód **komunikační dovednosti**. Hudební projekty ovšem prověřují zejména komunikační dovednosti jejich účastníků, a to jak směrem k publiku, tak vzájemně mezi sebou: “*Odpovědnost a komunikace se zlepšila v každém účastníkovi projektu.*” (Sam, 1), “*Rozhodně se mi zlepšila komunikace s lidmi či přednes před publikem...*” (Sam, tamtéž), “*...A také co bylo nejlepší na tom celém muzikálu, možná pro některé úplně skvělé, bylo všechno, co se dělalo kolem něho, za kulisami, takhle. To byla komunikace s vašimi přáteli, s účinkujícími, se všemi...*” (Libor, 1).

Kód **pozitivní myšlení**. Adolescenti rovněž intenzivně vnímají působení hudebního projektu jako celek v pozitivním slova smyslu: “... *Zjistil jsem, že být součástí hudebního projektu s kamarády, hudebníky a tanečnicí v jedné roli je něco neskutečně skvělého. Stal jsem se díky muzikálu vděčnějším a možná i pozitivnějším člověkem...*” (Jiří, 1).

U kódu **zvládnání stresu** si řada respondentů uvědomuje potřebu individuálního Ipřístupu a techniky vyrovnání se s tímto fenoménem typickým pro velké projekty: “*Intonaci jsem se snažila zvládnout v tom smyslu, že ještě než jsem šla na jeviště a cítila jsem, že jsem nervózní, tak jsem si tam cvičila dechová cvičení, hledala jsem si svoje místo v hlavě, nevím jak to mám jinak nazvat, vlastně to samé dělám před zkouškama...*” (Karla, 2), “*Obzvlášť třeba když se stane nějaká nemilá situace a musíte se ze dne na den naučit celý scénář a sžít se s tím, takže to ovlivnilo mě jako tím stresem, že potom jsem vnímala jakoby tu zodpovědnost za to, prostě aby se to povedlo...*” (Monika, 1), “*...ale rozhodně mi vystupování před lidmi pomohlo se zbavením se trémy. Ale to je tak s každým vystupováním. Čím víc člověk před lidma vystupuje, tím víc se jeho tréma zmenšuje... no a některé dny nebylo na trému ani čas, protože byly například 2-3 představení, takže to pěkně odsýpalo.*” (Josef, 1)

Hudební projekty působí velmi intenzivně na emoční stránku projevu jedince. A to nejen na samotného, ale jeho prostřednictvím i na posluchače. Obě roviny či role mohou při vzájemné interakci vyvolat individuální emocionální reakci různé intenzity. V oblasti kódu **emoční projevy jedince** jsme zaznamenali zejména **hrdost, překvapení a**

*dojetí*: “Moje rodina po tom, jak jsme odzpívali vlastně to poslední představení ... tu derniéru pro rodiče a přátele, tak moje rodina za mnou přišla, vlastně byli všichni na mě hrozně hrdí, ... pyšní, byli překvapeni, jak jsme to všichni zvládli, nejen já, ale všichni kolem.” (Karla, 2), “Na jednom z našich představení byla i moje babička, která do té doby asi úplně netušila, že mohu zpívat i muzikál, samozřejmě věděla, že jsem zpíval v dětském sboru, ale asi si nepředstavovala, že bych mohl zpívat takový školní muzikál. Byla velice překvapená a když jsme se viděli nebo mluvili spolu po telefonu, tak se vždy ptala na zpívání, což předtím nikdy nedělala ... tak často.” (Mirek, 2), “... mamka měla oči v slzách ... slzy v očích (smích)... takže nemyslím si, že by si o mě mysleli, že bych to nezvládla, dali mi najevo tu svoji emocionalitu, jak je to nadchlo, že vlastně mi to řekli nahlas, bylo to vyřčeno ... nahlas.” (Karla, 2), „A právě ten moment krátce po premiéře byl pro moji rodinu příjemným překvapením a důkazem toho, že gymnazisté zvládnou díky své pili a odhodlání více věci najednou.” (Pavčina, 1).

K dalším citovaným kódům patří rovněž silně emocionálně zabarvené kódy **nadšení a pokora**. Fakt, že naši probandi často zmiňují právě tyto kódy, poukazuje na vliv a působení hudebního prožitku na jejich emoce. Vyvolat v jedincích v období adolescence právě tyto emoční kvality přitom není samozřejmostí. Očekávali bychom je spíše na straně publika: “Já si myslím, že hodně lidí do té doby netušilo, že jsem něčeho takového schopna, i naši mě slyšeli po shlédnutí prvního muzikálu poprvé zpívat sólově a byli z toho nadšeni, protože sice chodili na sborová vystoupení, ale tam to bylo ve skupině těch lidí a oni si vždycky mysleli, že umím zpívat ve skupině jako v celku. Tenkrát mi poprvé vystřihli velkou poklonu za to, že umím tak hezky zpívat. “ (Nora, 1), “To se přiznám, to mě velmi mile potěšilo, že ke mně přišli někteří a řekli mi prostě, že se jim strašně líbilo, jak jsem hrál v tom muzikále. To mě opravdu moc, moc potěšilo...nečekal jsem to. Byl to opravdu skvělý pocit (srdečně). Když k vám někdo přijde a řekne, že jste udělal skvělou práci, tak to samozřejmě každého potěší a mě to opravdu v tu chvíli potěšilo.” (Libor, 2). Prožívaná pokora a nadšení však zaznívají i z úst samotných aktérů: ...“zkušenosti z muzikálu mi ale každopádně potom pomohly do budoucnosti a začal jsem brát věci více s pokorou...” (Josef, 1)

V níže uvedené tabulce uvádíme výskyt jednotlivých kódů dle zastoupení u všech dotázaných probandů.

Tab. 17: Vybrané kódy v kategorii Osobnost a její rozvoj s kvantitativním výskytem u všech jedenácti probandů

Kód	zhoršení	stagnace	zlepšení	vliv samostatného přístupu	vliv pedagogického vedení
sebevědomí	0	0	11	6	5
zodpovědnost	0	2	9	7	4
pohybové a herecké dovednosti	0	2	9	9	2
extraverze	0	3	8	8	3
komunikační dovednosti	0	3	8	6	5
zvládnání stresu	0	1	10	6	5
hrdost	0	2	9	9	2
překvapení	0	3	8	6	5
nadšení	0	0	11	6	5

## Kategorie profesní orientace

Osobní zkušenost probandů s nácvikem a realizací rozsáhlých hudebních projektů otevírá možné vazby na budoucí profesní zaměření jedince. Muzikál jako hudební projekt v sobě zahrnuje řadu jednotlivých profesí: od pedagogických pracovníků, zpěváků a herců, přes zvukové techniky, osvětlovače až po počítačové grafiky. Komplexní pojetí hudebního projektu, naplňujícího hudební excentricitu se jeví jako velmi podnětné právě v oblasti profesní orientace. Kódy zastoupené v této kategorii lze rozčlenit do následujících subkategorií:

- **osobní zkušenost z projektu**, zde uvádíme tyto kódy: *očekávání zúročení zkušeností z muzikálu ve studiu, osobní zkušenost v komplexním hudebním projektu, zájem o projekt, nadšení z projektu jako přenos do profese, předávání vlastních pocitů a zkušeností dětem v praxi*
- **osobní kompetence jedince ve vztahu projekt – profesní orientace**, do této subkategorie zařadíme kódy: *schopnost podpořit společný cíl, vlastní nasazení, kompetence k učení, sebedůvěra jako prostředek k prosazení vlastního cíle, píle, vstřícnost*
- **nové profesní možnosti**, kde je možné citovat kódy: *otevírání nových profesních možností, změna profesní orientace, myšlenka práce s lidmi, improvizace*

Kódy profesní orientace jsou jedním ze zásadních bodů hypotéz směřujících ke vzájemnému ovlivňování školních projektů a žákovy studijní, resp. profesní orientace.

Z hlediska využití intervencí školního kariérového poradenství se jeví aktivity projektového typu jako klíčové pro odhalení týmových rolí, upevnění osobních profesních preferencí a jak vyplývá z četnosti zastoupených kódů v subkategorii **osobní zkušenost z projektu**, konkrétně *očekávání zúročení zkušeností z muzikálu ve studiu, osobní zkušenost v komplexním hudebním projektu*, je zde zřetelný vliv na uvažování probandů o jejich blízké profesní rovině. Jak sami uvádí: *“Na vysoké škole jsem tři roky účinkovala v Moravském divadle Olomouc v rokenrolovém muzikálu Šakalí léta, v prosinci 2019 jsem dostala jednu z hlavních rolí v rakouském historickém muzikálu Stille Nacht, ... nu a teď se v Grazu připravuji na vedení mládežnického sboru, kde mám v plánu se po nějaké době také odhodlat k hudebním projektům, jako je např. muzikál pro školy. Projekty na novojičínském Gymnáziu mi zkrátka ukázaly možnou cestu...”* (Pavčina, 2), *“... ale jak jsem už zmínila v předchozím dotazu, tak se chystám studovat hudební výchovu, což pro mne znamená, že doufám, že ty hudební dovednosti budu moct využít jak ve studiu, tak potom později v profesi.”* (Dana, 2) a také u Josefa (2) jsme zaznamenali: *“Už od malička jsem věděl, že mě muzika bude v životě provázet, ať už budu studovat a pak pracovat kdekoliv a muzikál mi dal velkou spoustu zkušeností a taky obecný přehled v jiných uměleckých oblastech jako jsou třeba tanec a herectví. (pauza). No a hraju a zpívám pořád, takže myslím, že účinkování v muzikálu mou profesi ovlivnilo velmi pozitivně.”*

V případě těchto tří probandů opravdu došlo k tomu, že zahájili studium a někteří již vystudovali hudebně zaměřené obory jako učitelství hudební výchovy či zvuková režie, a to jak v České republice, tak v zahraničí (Rakousko, Graz), přičemž dva z nich uvádí, že právě společné hudební projekty rozhodly o jejich následné profesní volbě, o jejich studijním zaměření.

Další probandka dnes působí na základní škole jako učitelka druhého stupně a jak sama uvádí, zkušenost v hudebním projektu ji naučila odkrývat své emoce, ve vhodné chvíli s nimi pracovat, a to je z pohledu dnešní edukace na druhých stupních ZŠ jednou z klíčových kompetence. Její reflexe: *“No, takže vzhledem k tomu, že teď učím hudební výchovu na základní škole na druhém stupni, tak, kromě jiného tedy, tak určitě nějakým způsobem ovlivnilo, protože ...hmm... myslím si, že bez této zkušenosti bych nedokázala předat žákům některé mé zkušenosti, některé pocity. Takže určitě mě to pomohlo nasměrovat i tímto způsobem.”* (Kamila, 2). To vnímáme jako kód **předávání pocitů a zkušeností dětem v praxi**.

Neméně významným se také jeví zastoupení kódu **nadšení z projektu jako přenos do profese**. Jak uvádí např. Nora, která dnes pracuje jako lékařka, (2): *“... no, možná se*

*snažím nějak nadchnout ty pacienty, pro tu danou věc. Oni mnohdy nechápou, že je to pro jejich zdraví, že se musí starat také oni sami a dávají nám najevo, jako že my máme řešit jejich zdraví. Proto se snažím nadchnout je pro jejich vlastní zdraví, protože když budou dělat něco pro své zdraví, tak jejich tělo jim poděkuje, budou v tom pozitivním kruhu, kdy sami sobě něco dávají. Takže hlavně nadšení, které jsme měli při muzikálech a dávali ho publiku – to dál předávám ve své profesi. “*

Probandka zde aplikuje osobní zkušenost při realizaci hudebního projektu, během kterého bylo velmi důležité probudit ve studentech gymnázia osobní motivaci, zájem a nadšení pro společnou věc. Zpočátku velmi těžký úkol, který však, díky neutuchající energii pedagogů, zastihl adolescenty v době aktivní socializace ve správný čas.

Z pohledu sebepoznání a utváření osobních životních preferencí je pak rovněž důležitá subkategorie **osobní kompetence jedince ve vztahu projekt – profesní orientace**. Na konkrétním příkladu, v konkrétní situaci si mohli naši probandi ověřit, jak do celého procesu projektových příprav zasahují takové kódy jako ***schopnost podpořit společný cíl, vlastní nasazení, kompetence k učení, píle či vstřícnost***.

Svědčí o tom následující výpovědi: “... *ale je pravda, že jsem se musela za krátkou dobu naučit celou hlavní roli nazpaměť, zvládla jsem to díky mně samotné, v tu chvíli jsem to chápala jako velmi zodpovědnou věc, protože když tu roli nevezmu, tak muzikál prostě nebude...*” (Monika, 2), “...*já jsem byla vždycky hard worker, pracovala jsem tvrdě na tom, co jsem chtěla. Když něco opravdu chci a chci to mít udělané do detailů, budu na tom sedět dnem i nocí, než to bude hotové, odevzdané...(pauza)... to samé bylo i s muzikálem. Já jsem věděla, že můj zpěv není muzikálový zpěv, takže jsem se snažila cvičit co to šlo...*” (Karla, 2), “... *všechno co používám ve studiu, tak určitě všechny ty kompetence, že z toho, jak jsem se učil ty písničky a ten text, to samozřejmě věřím, že v tom studiu využívám. Že si dokážu zapamatovat hodně věcí, které mě baví, takže to využívám při studiu.*” (Libor, 2), “... *schopnost improvizovat, být kreativní, energický, empatický, vstřícný. I při studiu na gymnáziu se mi tyto schopnosti mnohdy hodily*” (Jiří, 1)

Stejně tak i v případě kódu ***sebedůvěra jako prostředek k prosazení vlastního cíle*** jsme zaznamenali cenné poznatky ze strany probandů:“... *zpěv se tedy sice mojí profesi nestal, ale co mi dalo účinkování v hudebním projektu bylo to, že když něco chci dokázat, tak za tím musím jít a i když mi třeba někdo nevěří, tak musím věřit sama sobě, že já to zvládnou, pokud jsem si tím jistá a jít si za tím...*” (Karla, 2), “... *já myslím, že určitě sebedůvěru, protože kdyby si člověk nevěřil, tak nemůže vylézt před to publikum a odzpívat ta představení s Pavlínou...čili určitě sebedůvěra*” (Petr, 2)

Účastníci hudebních projektů z řad gymnazistů mnohdy nemyslí na to, že právě skrze projektovou činnost mohou vykristalizovat nové podněty, myšlenky, nápady na další studijní i profesní dráhu. Role v muzikálu, pevné místo mezi padesátkou účinkujících, pocity sounáležitosti, zodpovědnosti a potřebnosti evokují následné myšlenky budoucího studia.

Proto se v subkategorii **nové profesní možnosti** mezi námi vybranými kódy objevují i tyto: *otevírání nových profesních možností, změna profesní orientace, myšlenka práce s lidmi, improvizace.*

Podstatná je přirozeně osobní pozitivní zkušenost v projektu, pochvala, zpětná vazba pedagogů i publika, odborný i laický pohled. Další vývoj profesní orientace probandů může být podpořen či usměrněn v rámci aktivit kariérového poradenství. (Mičková, 2007)

K jednotlivým kódům tedy řadíme tyto výpovědi: “...asi to byl nějaký základ **myšlenky práce s lidmi**, přece jen jsme těm lidem dělali naším projektem radost, bylo moc pěkné vidět, jak na to reagují a jsou šťastní. Takže ta **myšlenka profesní orientace** se rodila už tehdy...” (Nora, 2), “Tak pro mě byly tyto hudební projekty jedním z hlavních důvodů, proč jsem se rozhodla studovat hudební výchovu a proč jsem se rozhodla stát se učitelkou. Takže ano...mě to ovlivnilo celkem výrazně a jsem za to ráda.” (Dana, 1).

Následující postřehy odráží zásadní rozpor profesní orientace během finální etapy rozhodování adolescenta právě v době realizace hudebního projektu: “...chtěla jsem studovat zpěv, našla jsem program, který byl vyloženě založen na muzikálovém projevu, byl tam zpěv, byl tam tanec a podobně. Takže já jsem chtěla jít tímhle směrem, ale to se nepovedlo ... protože já jsem poslední rok na střední škole otočila svoji **profesní orientaci** o 360 stupňů...začala jsem nakonec studovat v Dánsku economics and bussines administrations, takže to je úplně jiná ... (hledá vhodný výraz...) úplně jiný okruh znalostí a věcí...” (Karla, 2)

Díky zkušenosti s muzikálovým prostředím registrujeme i kód **otevírání nových profesních možností**, tak jak uvádí Josef (1): “Rodiče to sice doted’ neví (úsměv), ale tak trochu díky Showmanovi uvažuji o DAMU. Dostat se tam ale neberu jako prioritu, spíš mi muzikál otevřel oči v tom, že si nyní dokážu představit žít život herce a zpěváka. Myslím, že by mě to dost bavilo.” a rovněž také kód **improvizace** – u stejného probanda: “...Ano. Schopnost improvizovat, být kreativní, energický, empatický...” (Josef, 1).

Cílevědomost a postupné naplnění profesní vize jsme zaznamenali především ve výpovědi Pavlíny, jde tedy o kód **myšlenky práce s lidmi**: “V mém případě všechno směřovalo k hudební oblasti už od dětství, ale až po muzikálových zkouškách jsem si uvědomila to své nadšení nejen pro hudební projekty, nejen v souvislosti s aktivním



účinkováním, ale poprvé jsem viděla sebe samu na místě budoucího iniciátora.” (Pavčina, 2).

Tab. 18: Vybrané kódy v kategorii Profesní orientace s kvantitativním výskytem u všech jedenácti probandů

Kód	zhoršení	stagnace	zlepšení	vliv samostatného přístupu	vliv pedagogického vedení
osobní zkušenost v komplexním hudebním projektu	0	3	8	6	5
zájem o projekt	0	0	11	4	7
schopnost podpořit společný cíl	0	1	10	8	3
vlastní nasazení	0	0	11	6	5
kompetence k učení	0	2	9	9	2
otevírání nových profesních možností	0	6	5	3	8
myšlenka práce s lidmi	0	5	6	6	5
profesní orientace	0	6	5	6	5

## Kategorie socializace

Osobnost člověka a její vývoj neodmyslitelně souvisí s prostředím, ve kterém jedinec vyrůstá, utváří si své hodnotové vzorce, v rámci sociálního prostředí si buduje kompetence tolik potřebné pro svůj budoucí život. Atmosféra hudebního projektu, jeho účastníci, zázemí, vzniklé situace, řada nových podnětů, to všechno má svůj podíl na možných změnách, které u adolescentů v průběhu projektových aktivit mohou nastat. A to přirozeně všemi možnými směry.

Z rozhovorů s probandy vyplynula silná interakce zejména mezi pojmy kódy **stmelení kolektivu** (subkategorie **dynamika vztahů v sociální skupině**) a **přátelské prostředí** (subkategorie **projektové prostředí**). Tento fakt lze považovat za určitý sociálně emoční fenomén, neboť jeho projevy jsou patrné právě z individuálních postřehů a názorů všech dotazovaných probandů.

V kategorii **socializace** jsme vytyčili následující **subkategorie**:

- **dynamika vztahů v sociální skupině** s dominujícími kódy *navázání vztahů napříč ročníky na gymnáziu, pevnost vztahů ve skupině, dynamika vztahů ve skupině, stmelení kolektivu, zlepšení vztahů ve skupině, trvalost vztahů ve skupině*

- **prosazení jedince v sociální skupině**, tedy kódy související se silnými stránkami osobnosti jedince v daném sociálním prostředí – *budování pozice v sociální skupině, schopnosti spolužáků, zadosťučinění, pochvala a údiv, potlačení anonymity v sociální skupině, role v týmu*
- **projektové prostředí**, v našem kontextu vyplývají na povrch kódy související s konkrétním projektovým prostředím v daném čase při veškerých aktivitách v muzikálu – *přátelské prostředí, sociální kontakt v projektovém prostředí, nová přátelství*
- **vnímání osobnosti spolužáka**, v našem kontextu vyplývají na povrch kódy související s konkrétním projektovým prostředím v daném čase při veškerých aktivitách v muzikálu – *poznání silných stránek spolužáků, vyváženost skupiny po stránce genderové, vzájemná úcta a ocenění*

Vztahy v sociální skupině prochází neustálým vývojem. V první subkategorii **dynamika vztahů v sociální skupině** se dle našeho předpokladu ve výpovědích probandů opakovaně objevují kódy: ***navázání vztahů napříč ročníky na gymnáziu, pevnost vztahů ve skupině***: “*To znamená, že se dá dohromady spousta lidí, kteří se normálně neznají, nebaví se spolu, tam šlo vyloženě vidět, že na začátku se lidi drželi ve skupinkách, ve kterých se znali, ale postupně během těch dnů a představení jste na konci mohli vidět, že všichni se baví se všema, lidi si mezi sebou vytvořili určitý vztah, poznali se, mají nějaké nové connections...*” (Karla, 3) nebo postřehy Jiřího (2): “*... konkrétně naší třídy se tedy muzikálová atmosféra moc nedotkla. Spíš jsem si vytvořil silnější pouto s ostatními účinkujícími z jiných ročníků.*” Stejně jako: “*Já sama jsem silně pocítila upevňování vztahů s lidmi, se kterými jsem se díky tomu projektu sblížila, když jsme trávili spolu daleko více času než normálně.*” (Dana, 2) nebo: “*Znal jsem hodně lidí ze sboru, ale samozřejmě ti, kteří pro mě byli známí jenom z chodeb, tak s těma jsem se samozřejmě dá se říci skamarádil a člověk k nim měl samozřejmě potom blíž.*” (Petr, 2)

Sociální skupina, kterou reprezentuje naše experimentální skupina, je sice primárně mapována a vybírána pedagogickými pracovníky, během vlastního nácviku projektových činností to jsou však žáci samotní, kdo navzájem vyhledávají podobně orientované jedince pro spolupráci ve skupině. Jak vidíme u Ryana (2001) - děti vyhledávají své budoucí přátele na základě společných zájmů a rovněž srovnatelných školních výkonů, přičemž roli hraje též motivace a chování dětí. Vnímáme je jako spojující hodnoty. Toto hledisko se jeví vzhledem k povaze projektových činností jako velmi důležité. Hovoříme tedy o vlivu

vrstevnických faktorů na chování jedince. (Nolen-Hoeksema, 2012, Newcomb, Bagwell, 1995)

V takto strukturovaném projektovém prostředí dochází k osvojování sociálně-komunikačních strategií jedince, objevují se zejména parametry jako řešení konfliktů, argumentace, kontrola vlastních emocí, učení se kompromisům, možnosti vyjednávání a samozřejmě strategie spolupráce. Současně dochází k posilování sociálních dovedností jedince, navíc fakt, že jedinec sdílí skupinu svých známých lidí, dodává tolik důležitý pocit bezpečí. (Havighurst, 1972, Newcomb, Bagwell, 1995)

Dynamika vztahové roviny v sociální skupině zahrnuje taktéž kódy **stmelení kolektivu**, ty jsou poměrně často zastoupené ve výpovědích našich probandů, je zřejmé, že adolescentní mládež silně vnímá tuto nepostradatelnou složku předpokladu úspěchu každého hudebního projektu: *“... moje třída mě viděla účinkovat, (pauza) pogratalovali mi a v rámci muzikálové skupiny se vztahy velice upevnily a upevňovaly každým dnem...”* (Pavčina, 2), dále pak: *“Podle mě platí, že zážitky spojují lidi. Tehdy to platilo dvojnásob. Přišlo mi, že jsme se více stmelili jako kolektiv. O to více mě mrzelo, že se projektu nemohlo účastnit více lidí z mé třídy.”* (Jiří, 2), s časovým odstupem hodnotí i Karla (2): *“... nejdřív jsme byli malinko odtrženi od těch ostatních, kteří netrávili tolik času nacvičováním, ale ve výsledku jsme se vlastně stmelili, ale možná jsme se stmelili jako jedna skupina, jako jedna parta lidí. Celkově jako třída, jako “Géčko” jsme měli vlastně víc zážitků a pak nás to spojilo a měli jsme na co, máme na co vzpomínat.”*

Co je ovšem pro středoškolskou mládež velmi důležité – v rámci sociální skupiny – budovat své trvalé místo, vyjít z anonymity, zažít pocit sounáležitosti, důležitosti, získat pochvalu ve skupině. Proto vnímáme zásadní důležitost těchto kódů pro vývoj osobnosti dospívajícího jedince.

Kód **budování pozice v sociální skupině**, náležící do druhé subkategorie **prosazení jedince v sociální skupině**, výstižně pojmenovává např. Petr (2): *“Taková ti tišší většinou v té skupině, ve třídě byli v pozadí, tak najednou dostali nějaké povinnosti, dostali nějaké role ... čili si myslím, že jim to určitě pomohlo, aby si vybudovali jednak sebedůvěru, ale samozřejmě aby taky si vybudovali nějaké místo v té skupině, ve které pracovali ... a vůbec ve třídě a v kolektivu”*. Probandka Nora (2) poukazuje na následující fakt, který jsme označili jako kód **schopnosti spolužáků**: *“Bylo moc pěkně vidět, že ti kluci, o kterých jsme si mysleli, že jsou neschopní, byli nakonec hrozně fajn, zvládli náročné choreografie a byla s nimi i legrace. Zkrátka, že se z nich vyklubalo to pěkné.”*

Kód pocitu **zadostiučinění, pochvaly a údivu** reprezentuje mimo jiné moment: *“Mně se právě tehdy hrozně líbilo, když na konci toho vystoupení pro gymnázium moje třída vystoupila a přišla, přinesli mi tu kytičku. To byl pro mě hrozně silný zážitek, na který si dosud pamatuju a moc se mi to líbilo, že někdo z druhé skupiny, která se na muzikálu tolik nepodílela, byl schopen ocenit to, co jsme vyprodukovali a oni byli na nás pyšní.”* (Nora, 2).

Společné cíle hudebních projektů mohou fungovat v procesu socializace také z pohledu již zmíněného vystoupení z anonymity, začlenění jedince do kolektivu, zmapování osobnostních stránek spoluúčinkujících. Dokladem jsou citace u kódů **potlačení anonymity v sociální skupině a role v týmu:** *“... myslím si, že lidé se spřátelili, z mého pohledu to bylo určitě tak, že jsem v podstatě většinu lidí neznal, jelikož jsem byl ve čtvrtém ročníku a ti ostatní, většina, byli z druhého ročníku a... (pauza, přemýšlí) ... takže tam zmizela ta anonymita, která tam před tím byla a poté bylo samozřejmě příjemnější chodit po chodbách gymnázia a zdravít či poznávat známé tváře. Takže ano, určitě to spřátelení, takové stmelování, ztráta anonymity, to byl velice významný aspekt celého projektu.”* (Mirek, 2), a také: *“Určitě zase ale vykryštovali lidi, kteří mají talent na různé věci. Někdo je pohybově nadaný, že někdo více hudebně nadaný ... a ... hmm ... myslím si, že třeba konkrétně někdo je organizačně, že vykryštovali někteří, tím myslím teď konkrétně třeba Toma Novotného, velmi šikovný...”* (Kamila, 2).

Projektové prostředí je neodmyslitelnou součástí veškerého dění kolem hudebního projektu. V něm se vztahy rodí, posilují, prověřují, odolávají kritice okolí, v něm se mohou účastníci projektu cítit dobře, přirozeně, podnětně. A právě zde dochází ke konfrontaci úspěšnosti mezilidských vztahů. Úspěšnost ve vztazích je dle Hartupa (1992) známkou adaptability a rovněž funkčnosti – a to více nežli chování vrstevníků či jejich školní prospěch. Úspěšnost ve vztazích mezi vrstevníky je dle Hartupa (1992) silnějším ukazatelem adaptace a funkčnosti nežli školní prospěch a projevy chování. Vztahy mezi vrstevníky posilujeme, utváříme prostřednictvím společných aktivit uvnitř projektu. V zastoupení subkategorie **projektové prostředí** vidíme kódy **přátelské prostředí, sociální kontakt v projektovém prostředí** dle postřehů probandů: *“Přišlo mi, že pracujeme v přátelském prostředí, kde vlastně nejsou nějaké spory nebo tak, že by se někdo sekl a řekl, já prostě hrát nebudu, protože ten mi teď přebral ... holku ... nebo tak. Ne, to vůbec jsem nezaznamenala.”* (Monika, 2) nebo: *“ ... to spřátelení, najít si k sobě cestu, a tak, ... a ještě bych k tomu přidal ... že i pro lidi, kteří byli ve stejné třídě a znali se, tak se poznali zase z jiné stránky, a to díky tomu prostředí, ve kterém tak dlouho společně trávili čas. Takže to bych chtěl určitě zmínit a zdůraznit...”* (Mirek, 2).

Nelze však opomenout ani v rozhovorech několikrát citovaný kód **nová přátelství** objevující se např. zde: “ ... řekl bych, že čím více jsme spolu zkoušeli, trénovali, ty různé scénky, tance, čím více času jsme spolu trávili, tím více jsme se začali bavit i s těmi, které jsme před tím moc neznali. Já jsem toho příklad a viděl jsem to, dle mého názoru i u ostatních, že jsme se prostě bavili i s těmi, se kterými předtím ne. Já jsem to bral jako něco přirozeného, že vznikala nová přátelství, já jsem moc vděčný za tu možnost.” (Libor, 2) nebo zde: “ ... a i když jsem byla jediná z mé maturitní třídy, kdo muzikál připravoval, tak nové přátele jsem si našla zase jinde, nu, a právě v muzikálu. Po nějakém čase se všechno ustálilo, přesněji řečeno po premiéře...” (Pavčina, 2)

Poslední subkategorii v oblasti socializace je **vnímání osobnosti spolužáka**. V podnětném prostředí hudebního projektu zaznamenáváme kódy **poznání silných stránek spolužáků** a **vzájemná úcta a ocenění**, které se vzájemně doplňují a jsou jistým vyústěním muzikálového projektu: “ ... že někteří lidé zjistili, že jejich spolužáci zvládnou například zpívat, a to i čistě. Napadla mě zrovna jedna situace z úplně prvního muzikálu (Joseph and his amazing technicolor dreamcoat, pozn.), ve kterém jsem účinkoval. Jeden náš spolužák, o kterém si všichni mysleli, že zpívat neumí, nakonec vystříhl svoji frázi úplně čistě k velkému překvapení všech...” (Josef, 2). Podobně také zde: “...že když vidíte ostatní lidi vystupovat a vlastně hrát na nástroje, tančit, tak už jenom v tomhle vzrostl obdiv těch, kteří nevěděli, že oni umí tak dobře tančit nebo zpívat, hrát, malovat kulisy...takže spíš si myslím, že ten vztah, co tam byl předtím, se více prohloubil, zlepšil...” (Karla, 2).

Fakt, že v muzikálovém projektu byla početná skupina chlapců, a tím pádem byla skupina celkově genderově vyvážená, neunikl probandce v komentáři, který je signifikantní pro kód **vyváženost skupiny po stránce genderové**: “ ... jelikož jsme byli třída, kde byla jedna půlka holek, druhá kluků, takže úplně ideálně vyvážená, tak potom jsme se začali spolu více bavit mezi sebou. Bylo to to období, kdy nám bylo těch 16, 17, samozřejmě kluci se koukali po holkách a naopak. Takže vznikaly nějaké vztahy a více jsme se spolu prostě bavili.” (Monika, 2).

Pro úplnost je třeba dodat, že co největší genderová vyváženost v našich hudebních projektech je jednou ze základních podmínek pro vlastní zahájení etapy přípravy muzikálu. Pro taneční a hromadné scény se neobejdeme bez rovnoměrného zastoupení dívek a chlapců, což s sebou přináší nové situace a výzvy, zejména, jde-li o taneční choreografie.

Tab. 19: Vybrané kódy v kategorii Socializace s kvantitativním výskytem u všech jedenácti probandů

Kód	zhoršení	stagnace	zlepšení	vliv samostatného přístupu	vliv pedagogického vedení
navázání vztahů napříč ročníky	0	0	11	6	5
pevnost vztahů	0	1	10	5	6
zlepšení vztahů	1	0	10	5	6
trvalost vztahů	0	1	10	8	3
budování pozice v sociální skupině	0	1	10	7	4
schopnosti spolužáků	0	3	8	8	3
role v týmu	0	1	10	7	4
potlačení anonymity v sociální skupině	0	1	10	3	8
přátelské prostředí	0	0	11	5	6
vzájemná úcta a ocenění	0	0	11	7	4

## Kategorie vlastní přidaná hodnota

Z pohledu individuálního vnímání hudebního projektu se jeví kategorie **vlastní přidaná hodnota** jako “otevřená” kategorie, tedy prostor, kam mohou dotazovaní přidat postřehy a myšlenky, které nebyly uvedeny v žádné z předchozích oblastí. Pro iniciátory hudebních projektů je tato forma feedbacku důležitá a zde získané informace berou v potaz při přípravě dalších projektů.

Probandi se k této kategorii vyjadřují ochotně a rádi, vítají možnost sdělit subjektivní pocity. Z jejich komentářů je evidentní, že si všimají různých projektových stránek, které lze rozdělit do následujících **subkategorií**:

- **organizační stránka práce pedagoga** – v této nejčteněji užívané kategorii registrujeme zejména kódy *načasování projektu, organizace a vedení projektu, vedení týmu, inspirace hudebním projektem, projekt=cesta, motivace a energie*
- **průběh projektu** – do této subkategorie řadíme kódy *překonání osobních překážek, disciplína a odhodlání, diverzita, časová investice*

- **přínos projektu pro žáka** – tedy kódy zaměřující se na *profilaci žáka, osobní nasazení, smysluplnost projektu, příležitost, jedinečnost projektu, nejlepší zkušenost, rozvoj osobnosti žáka*

Pedagogická profese v tomto momentu nabízí protagonistům celého hudebního projektu náhled do realizační a logistické stránky vedení projektu. Pro žáky jako realizátory to může být neocenitelná informace o možnostech využití projektové výuky také v jejich budoucím studiu a v profesním životě.

V subkategorii **organizační stránka práce pedagoga** zaznamenáváme kódy *organizace a vedení projektu, vedení týmu*, což je patrné zejména z těchto výpovědí: *”No a samozřejmě nic z toho by nebylo, kdyby nebyl ten správný šéf, který to vede, který tomu dává tempo, a díky jemu všechno tohle může vzniknout.“* (Dana, 2), stejně jako v dalším případě: *“... jak s námi nacvičovali naši sbormistři, kolik času tomu obětovali oni, a ... (ehm, pauza) jak to promysleli všechno, ty tance, ta choreografie, ty zpěvy, jak jsme se měli chovat, jak to zahrát, všechno bylo skvěle zorganizované, naplánované a velký dík si zaslouží naši sbormistři, opravdu oba, chci jim tímto za to opravdu moc poděkovat, protože na to nikdy ... (pauza) ... nikdy nezapomenu.”* (Libor, 3). Zejména u Libora si můžeme povšimnout emotivní stránky jeho výpovědi, na kterou navazují i postřehy Sama: *“... Dohromady nás dali naši milí sbormistři (úsměv) a pod jejich dohledem a tvrdou pílí jsme se posunuli neskutečně daleko dopředu, velice jsme rozvinuli své osobnosti, získali mnohé zkušenosti a navázali přátelství na celý život. A za toto bych chtěl sbormistrům z celého srdce poděkovat. (úsměv)”*.

Přímý vztah hudebního projektu a další profesní orientace žáka je zřejmý z výpovědi probandky Pavly, vystihuje zejména moment **načasování projektu**, který se tak stává dalším kódem: *“...že pokud by se muzikál tehdy pro mě neodehrál, neudál, nebyla bych – především profesně, tam, kde jsem teď. Nejde jenom o samotný projekt, ale o načasování. Právě studenti gymnázia totiž potřebují prozkoumat svoje možnosti a jediné pokud je jim tato možnost v jakémkoliv oboru či směru nabídnuta, jsou se schopni v budoucnu lépe nasměrovat a profilovat.”* (Pavla, 3). S tím souvisí i myšlenka **projekt=cesta**, tento kód se objevuje ve zpětné vazbě Petra: *“Já myslím, že to je to, že těm dětem nebo těm teenagerům prostě projekt dává nějakou cestu ... vlastně v tom jejich životě středoškolském, protože je zaměstná něčím, co má smysl. Je to spojuje, oni se realizují, budují si tu sebedůvěru, budují si v kolektivu mezi sebou vztahy...”* (Petr, 3).

Podobně vystihuje své pocity i další probandka a my registrujeme kód **inspirace hudebním projektem**: “ *Já jsem za ty projekty nesmírně vděčná, že jsem (hovoří až překotně) mohla být jejich součástí, protože mě to inspirovalo v mnoha směrech, naučila jsem se díky tomu spoustu nových věcí...*” (Dana, 2). Fakt, že pedagog vystupuje i v projektových aktivitách jako přirozený zdroj motivace, stává se skrze modelování obrazem či vzorem pro adolescenty, neunikl pozornosti probandky Karly. Další zastoupený kód v této subkategorii je tedy kód **motivace a energie**: “ *Lidi, kteří nebyli zvyklí tvrdě pracovat, byli nakonec hnáni dopředu motivací a energií těch ostatních, kteří ji čerpali od vedoucích, protože jejich práce a odhodlání bylo vidět při každé akci, taky byl vidět ten výsledek, ovoce toho úsilí všech. Takže ve výsledku je to paráda podílet se na společné věci.*” (Karla, 4)

Z hlediska vytyčeného cíle, kterým je v případě školních hudebních projektů úspěšná realizace celého projektu, se jeví samotný průběh, tedy přípravné práce, logistika, organizace, lidský faktor, náhodné jevy – jako klíčové pro výsledek jako takový. Nežřídka se stává, že v průběhu nácviu nastanou nepředvídatelné skutečnosti. Ty se nevyhnuly ani našim hudebním projektům a bylo třeba jim čelit. Přičemž rozhodující je osobní nasazení adolescenta, jeho vnitřní motivace, zhodnocení možných rizik.

V subkategorii **průběh projektu** se proto objevuje např. kód **překonání osobních překážek**. V našem případě šlo o konkrétní situace vzniklé následkem okolností. Jak uvádí naše probandka zde: “ *Fakt, že při nácviu muzikálu ztratíte sluch na jedno ucho je jen malá překážka, se kterou se musíte naučit žít a pro mě to neznamenal konec světa. Vždycky se dá nějak pracovat kolem toho. A tak to vnímám i v normálním životě.*” (Karla, 4) - tato specifická situace vyústila v organizační změny zejména na pódiu (nastavení zvukových komponentů, odposlechů, jejich směrová orientace apod.) Nebo také v případě jiných závažných zdravotních omezení, což zachycuje naše další probandka: “ *Totíž tam vznikla taková specifická situace. Hlavní role, jedna děvčička ... onemocněla nebo byla hodně nemocná a cítila, že ztrácí tu sílu ... a je těžké odehrát osm představení během jednoho týdne. A tak jsem tedy byla oslovena, jestli bych za ni nezaskočila nějaké představení, takže jsem se naučila ten text, písničky všechny a odehrála jsem místo ní dvě nebo tři představení.*” (Monika, 2) Pro úplnost dodáváme, že v tomto případě se musela alternující studentka naučit během jednoho týdne celou hlavní roli včetně pohybových akcí a náročných dialogů. Ovšem její nasazení, píle, smysl pro týmovou práci a společný cíl ji vedly k úspěšnému zvládnutí celé situace a původní představitelka hlavní role po absolvování muzikálových představení podstoupila zdárně velmi náročnou léčbu.



Pro všechny účastníky projektů to byla v obou případech zásadní informace o roli vnitřní motivace člověka v náročných životních stresových situacích. Díky osobnímu nastavení a nasazení našich adolescentů oni sami zvládli tyto složité životní výzvy a překonali v daný moment osobní překážky.

Realizovat časově náročné projektové aktivity na střední škole přirozeně nelze bez disciplinovanosti a odhodlání našich adolescentů. Na tento důležitý fakt v podobě kódů **disciplína a odhodlání** poukazují sami naši probandi: “... všichni totiž chtějí, aby se to povedlo. Potom taky disciplína a odhodlanost mladých lidí. Na střední škole se samozřejmě musíte učit na písemky, dělat věci do školy a muzikál je volnočasová aktivita, musíte se vedle školy učit všechny ty texty a věci kolem, takže ta disciplína těch lidí je neskutečná...” (Karla, 4), stejně jako: “... spousta rodičů totiž uvidí své dítě zpívat, někdy dokonce poprvé, tak jsou na něj pyšní a přes tuto pýchu úplně zapomenou na to, že bez té prvotní myšlenky a měsíců práce a odhodlání ještě před samotným nacvičováním by žádný muzikál nebyl.” (Josef, 2)

Zajímavým se jeví postřeh probanda Mirka poukazujícího na diverzitu muzikálových projektů na Gymnáziu v Novém Jičíně. Proto jsme **diverzitu** zařadili mezi kódy v subkategorii **průběh projektu:**” *A ještě bych chtěl vyzdvihnout tu diverzitu, mám na mysli to, že opravdu co dva roky se hraje jiný muzikál, s jinými herci, s jiným skriptem, s jinými dialogy, s jinou hudbou, úplně jiný styl hudby, s jinými tanečními čísly. Takže opravdu to vyžaduje spoustu práce a ... (váhá, hledá slova) ... já jsem ... tedy opravdu velmi vděčný za to, že jsem mohl být toho součástí.*“ (Mirek, 4). Pro pedagogy na střední škole je to poměrně náročný úkol, hledání cílové skupiny vhodné pro realizaci dalších a dalších projektů, přičemž úroveň provedení se postupně neustále zlepšuje. Svůj význam zde hraje vývoj technických možností, ozvučení, prostorové efekty. Lidský faktor však neustále zůstává v režii organizátorů – pedagogů. Oni vyhledávají vhodné jedince schopné přijímat náročné projektové role.

S tím souvisí také zastoupení kódu **časová investice**, který účastníci projektů zmiňují:” *... ještě je něco na co bych chtěl poukázat ... (ehm) na tom muzikále ... no jsem také rád, že se to i rodičům líbilo. Protože jak jsme tomu věnovali tolik času, tak (ehm) ... samozřejmě tam bylo i nějaké to očekávání, ... rodiče ale vůbec nečekali to, co z toho nakonec vzešlo. Byli z toho v šoku a strašně překvapení, že to bylo na takové úrovni...*” (Libor, 4).

A konečně je zde i subkategorie **přínos projektu pro žáka**. V této subkategorii najdeme zastoupení kódů jako **profilace žáka** nebo **osobní nasazení** – patrné např. ve výpovědích probandů:” *Právě studenti gymnázia totiž potřebují prozkoumat svoje*

možnosti a jedině pokud je jim tato možnost v jakémkoliv oboru či směru nabídnuta, jsou se schopni v budoucnu lépe nasměrovat a profilovat." (Pavla, 3) nebo také: "... ale nikdy nejde poznat, že někdo je na jevišti... deset minut... nebo patnáct sekund, všichni se drží a podporují navzájem. Všichni chápou důležitost rolí, chtějí přinést to nejlepší, obklopuje je ta energie. Prostě všichni odvedli maximální práci a vytáhli ze sebe maximum." (Karla, 4).

Důležitou zpětnou vazbou pro realizátory hudebních projektů je myšlenka **smysluplnosti**. Tento kód je zastoupen například v následující výpovědi: "... mohli se realizovat, a hlavně jsou to nádherné vzpomínky, na které budou určitě vzpomínat. Nejenom tedy oni, ale samozřejmě jejich blízcí, jejich rodiny. Čili myslím si, že to má velký smysl, protože prostě děláte něco, co je, co je smysluplné ..." (Petr, 3), dále též: "... takže určitě byla to skvělá příležitost, byl to skvělý zážitek a také mám pěknou památku do let budoucích a rád se třeba i na záznam z muzikálu podívám. A třeba ho jednou ukážu mým dětem a ... třeba i jejich dětem ... potom. Takže určitě krásná památka, kterou už mi nikdo nevezme ..." (Mirek, 4). Vedle pocitu **smysluplnosti** je to ovšem rovněž kód **rozvoj žákovy osobnosti**, na který poukazuje náš proband: "... Rozhodně nelituji své účasti v tomto projektu. Showman mě obohatil a posunul dál po všech možných stránkách a možná i nastínil můj „dream job“..." (Jiří, 3) a nepřímou naznačuje, že by mohlo dojít ke změně v jeho profesní orientaci směrem k uměleckým profesím.

Na čem se však shoduje většina probandů v subkategorii **přínos projektu pro žáka** – to je silný pocit **příležitosti** a **jedinečnosti** hudebních projektů na novojičínském Gymnáziu: "... Takže určitě byla to skvělá příležitost, byl to skvělý zážitek a také mám pěknou památku ... do... let budoucích ... " (Mirek, 3), stejně jako: "... Stoprocentně jsem pyšná na to, že jsem mohla být součástí toho všeho, že jsem se mohla zapojit a potkat tolik supr lidí a užívat si to se všemi. Ono je hlavně o tom, že je to věc, která se vám může stát jen jednou za život (nebo dvakrát, pokud jste na víceletém gymnáziu), zvláště pokud vaše profese je po ukončení střední školy někde v jiném oboru." (Karla, 4).

Kód **příležitosti** se stává v očích probandů jakousi exkluzivní záležitostí v rámci studia na střední škole gymnaziálního typu: "... tak jelikož ten poslední muzikál byl teprve nedávno, tak mi to asi ještě úplně nedochází, stále to tak trochu vstřebávám, ale jinak beru to jako velkou příležitost, co se mi jako celkově naskytla. Ne každý si může zahrát v muzikálu a už ne dvakrát po sobě, což beru jako takovou poctu nebo výsadu ..." (Monika, 3), podobně to zaznamenáváme i u této výpovědi: "... doufám, že na to mají i ostatní takový podobný pohled, protože si myslím, že mít tu možnost vystupovat před tolika ostatními lidmi, s takovou skupinou z gymplu... opravdu taková příležitost se možná už nikdy nevyskytne. Aspoň

*myslím, že mně ne. Opravdu ničeho nelituju, absolutně jsem chodil na ty zkoušky, soustředění, všechno, jak jsme nacvičovali, opravy, jak s námi nacvičovali naši sbormistři ...” (Libor, 4).*

Již zmiňovanou **jedinečnost** hudebních projektů na Gymnáziu v Novém Jičíně podtrhuje také tato zpětná vazba probandů:”... *Nejlepší zkušenost, která mě v životě potkala. Po všech stránkách. Showmana jsem si užil od první do poslední minuty a dodnes na něj někdy dojatě myslím (úsměv). Bylo to něco jedinečného, výjimečného. Něco, co už nikdy nezažiju ve stejném prostředí, se stejnýma lidma a stejnou atmosférou. Ted' už se jen modlím, ať vyjde naše podzimní repríza v divadle.” (Jiří, 3). Jedná se o pohled žáka současného maturitního ročníku, shoduje se ovšem s pohledem bývalého absolventa, dnes studujícího ve Skotsku: “... *hudební projekty, tak to je, myslím, taková rarita mezi školami, nejen v okrese Nový Jičín, ale troufám si říct, že i v celé České republice. To znamená dělat hudební projekt, ať už to je pohádka, ať už to je muzikál, jak jsme měli třeba my v angličtině, od pana Webbera či třeba muzikál M(A)BBA MIA, který se hrál dva roky po nás, tak to vyžaduje spoustu práce, spoustu úsilí, příprav, takže to si myslím, že opravdu je ... je ... (ehm) výjimečné a je to velká rarita mezi školami, jak už jsem řekl.” (Mirek, 4).**

V této souvislosti uvádíme rovněž kritickou poznámku probandky týkající se podpory hudebních projektů ze strany vedení školy: “*Chtěla bych poukázat na velmi pasivní přístup a podporu vedení školy těmto projektům, které se za mých časů na škole odehrávaly. Tyto projekty ovlivnily pozitivně nejen účinkující žáky, ale, jak se ukázalo, i celou školu (opět gesto rukou) a celý okres. O těchto projektech se mluví a ... stále referuje, proto je důležité, aby vedení školy zaujalo odpovídající pozici a podpořilo tyto i jiné mimořádné projekty všemi možnými prostředky.” (Pavla, 3). Probandka sama totiž v současné době vyučuje v rakouském Grazu na několika typech škol a má osobní zkušenost s potřebou podpory vedení školy v případě organizace tak náročných hudebních projektů jako je muzikál či hudební pohádka, ve kterých pedagogové zapojují na 50 žáků. Její zkušenosti poukazují na jedinečnost hudebních aktivit novojičínského Gymnázia, zároveň však podtrhují nutnost podpory ze strany vedení školy.*

Je pochopitelné, že silné emocionální prožitky zanechávají ve vzpomínkách adolescentů nevratné stopy, dle slov probandů jsou ti stopy pozitivní. Posledním z kódů je **nejlepší zážitek**. Proband maturitního ročníku ho komentuje následovně:”... *jako jeden z nejlepších školních zážitků, který jsem kdy měl. Opravdu. A to myslím vážně. Celý ten projekt měl v sobě všechno. Ten čas, hodně jsme tomu věnovali právě času, mělo to v sobě hodně účastníků, hodně nově vytvořených přátelství a zlepšení různých přátelství.*

*A samozřejmě to mělo hodně zpěvu, trénovali jsme nové písničky, tance samozřejmě nesmím zapomenout, a hlavně hodně té lásky k celkové tvorbě toho muzikálu.”*

Tab. 20: Vybrané kódy v kategorii Vlastní přidaná hodnota s kvantitativním výskytem u všech probandů

Kód	zhoršení	stagnace	zlepšení	vliv samostatného přístupu	vliv pedagogického vedení
načasování projektu	0	0	11	1	10
organizace a vedení projektu	0	0	11	2	9
projekt=cesta	0	2	9	5	6
motivace	0	3	8	4	7
překonání osobních překážek	0	0	11	6	5
disciplína a odhodlání	0	1	10	3	8
časová investice	0	1	10	11	11
smysluplnost projektu	0	0	11	11	11
jedinečnost projektu	0	0	11	11	11
příležitost	0	2	9	9	11

#### 5.4. Dotazník účastníkům hudebního projektu – deskriptivní statistika

Námi vytvořený krátký **dotazník** pro účastníky projektu (uvedený zde níže), stručně dokresluje subjektivní vnímání žáků z experimentální skupiny. V něm sledujeme položky: vlastní limity studenta, sebevědomí, tréma a vztahy ve skupině. Ke zhodnocení využíváme Likertovu škálu. U každého z aktérů hledá odpovědi na základní otázky související s realizací projektu.

##### **Dotazník účastníkům projektu**

Odpovězte, prosím, ano – ne (zakroužkujte)

Hudební projekt Showman byl pro mne obohacující v těchto rovinách:

- |                                                |    |          |           |     |
|------------------------------------------------|----|----------|-----------|-----|
| a) hlubší poznání vlastních limitů (rozepište) | ne | spíše ne | spíše ano | ano |
| b) posílení sebevědomí                         | ne | spíše ne | spíše ano | ano |
| c) snížení obavy vystupovat před ostatními     | ne | spíše ne | spíše ano | ano |
| d) zlepšení vztahů v projektové skupině        | ne | spíše ne | spíše ano | ano |

V dotazníku určenému všem účastníkům hudebního projektu Showman (2019) odpovídalo celkem 51 žáků, z toho 30 dívek a 21 chlapců ve věku 15–19 let. Dotazníkové šetření s využitím Likertovy škály se zaměřilo na položky, které úzce souvisí se subjektivním individuálním prožíváním jedince. Zhodnocení poznání vlastních limitů – díky projektovému zážitku trvajícím včetně přípravné fáze čtyři měsíce, v kvantifikované podobě vypadá následovně:

9 dívek a 15 chlapců ANO, 16 dívek a 4 chlapci SPÍŠE ANO, 5 dívek a 2 chlapci SPÍŠE NE, tedy 44 žáků hodnotí položku kladně (ano, spíše ano) a 7 žáků záporně (spíše ne).

V této položce měli žáci možnost blíže specifikovat hlubší poznání vlastních limitů a mezi odpověďmi se objevily např.:

*„Jsem ráda, že jsem to zvládla“.*

*„Jelikož jsem introvert, tak pro mě bylo náročnější trávit čas s tolika lidmi a chvílemi už to i stačilo, ale ve finále se mi to moc líbilo a jsem za to moc ráda“.*

*„Méně se teď bojím vystupovat před lidmi“.*

*„Před muzikálem jsem hodně odmítala účast na různých událostech, protože jsem si myslela, že mě unaví a nezvládnou je. Díky muzikálové zkušenosti vím, že dokážu mnohem víc a že mám docela tuhý kořínek“.*

*„Poznala jsem a utvrdila se v tom, že vystupovat před hodně lidmi mi způsobuje velké stresy, ale to, kolikrát jsme naše představení hráli, mi pomohlo k tomu nebýt tak stydlivá. Zopakovala bych to klidně ještě milionkrát, jsou to neuvěřitelné zážitky“.*

*„Bylo dobré sledovat, jak se s každým představením zlepšujeme a jsem moc ráda, že s lidmi, se kterými jsem se dříve potkávala jen na chodbách školy, nám zůstanou přátelské vztahy na dlouhou dobu“.*

Chlapci byli ve svých výpovědích oproti dívkám poněkud skromnější, ale na druhé straně zase zcela konkrétní:

*„Poznal jsem své limity opravdově“.*

*„Dal bych reprízu“.*

*„Byl jsem i při osmém představení schopen hrát na 120 %“.*

*„Před Showmanem (hudebním projektem) jsem se celkem bál zpívat sám a odvázat se. Showman mě naučil jít do všeho s maximálním nasazením, a to mi posílilo sebevědomí“.*

*„Zjistil jsem, jaké mám herecké schopnosti“.*

*„Ve spolupráci, v týmovém duchu a zvládnutí trémy mi dal muzikál mnoho“.*

V otázce posílení sebevědomí došlo u dívek ke shodě v poměru zastoupených odpovědí, neboť vždy deset dívek uvedlo variantu ANO, SPÍŠE ANO či SPÍŠE NE a stejně

tak tomu bylo i u chlapců. Deset odpovědí ANO a SPÍŠE ANO, jedna SPÍŠE NE. Celkově tedy 40 kladných odpovědí a 11 záporných.

Fenomén trémy a zvládání stresu při veřejném vystupování zahrnovala třetí položka – tedy obava z vystupování před publikem. Hudební projekt pomohl snížit toto napětí a obavy u dívek ve 22 případech ze 30, u chlapců dokonce v 18 případech z 21. Celkem tedy rovněž 40 kladných odpovědí a 11 záporných.

Dle dotazníkového šetření uvádí všech 30 dívek, podobně jako všech 21 chlapců zaznamenání zlepšení vztahů v projektové skupině, což odráží celkové klima v hudebním projektu a tento výsledek také pozitivně koreluje s výsledky polostrukturovaných rozhovorů u představitelů hlavních rolí. Z pohledu dynamiky sociální skupiny je to velmi dobrý signál.

Následující tabulka přehledně zachycuje četnost odpovědí na jednotlivé položky.

Tab. 21: Dotazník účastníkům hudebního projektu (Ch=chlapci, D=dívky)

Otázka	ano	Ch	D	spíše ano	Ch	D	spíše ne	Ch	D	ne	Ch	D
hlubší poznání vlastních limitů	24	15	9	20	4	16	7	2	5	0	0	0
posílení sebevědomí	20	10	10	20	10	10	11	1	10	0	0	0
snížení obavy vystupovat před ostatními	26	16	10	14	2	12	8	3	5	3	0	3
zlepšení vztahů v projektové skupině	43	21	22	8	0	8	0	0	0	0	0	0

## 6. Diskuze

Diskuze je souhrnem námi zjištěných výsledků, jejich srovnání s dalšími studii a výzkumy v dané oblasti. Uvádíme zde i možné zdroje chyb, potenciálních nepřesností a v neposlední řadě také příklady možné práce s našimi limity. O tom všem nás informují deskriptivní data vyplývající z této práce. V jejím závěru se budeme snažit o nastínění směrování dalších možných výzkumů v oblastech zde uvedených.

Výzkum popsany v této disertační práci vychází z vnímání osobnosti adolescenta jako probanda klinické a kontrolní skupiny, přičemž sledujeme jeho intenzivní participaci na školním hudebním projektu. Kombinací kvantitativních a kvalitativních postupů, které se nám jeví jako nejvhodnější vzhledem k cílům výzkumu, jsme se pokusili získat odpovědi na naše výzkumné otázky.

V kvantitativní části výzkumu jsme využili test osobnosti dle typologie MBTI, jenž se jeví dle zkušeností jiných výzkumných pracovníků (Čákr, 2009, 2010, Zouharová, 2017) jako vhodný pro pedagogicko-psychologickou diagnostiku a je tedy využíván zejména na středních školách.

Specifika školního edukačního procesu mohou být žáky dobře zvládnuta s vědomím znalosti osobnostního profilu, na jehož základě může pedagog usměrnit komunikační proces mezi žáky, ale také v rovině žák-učitel. Zouharová (2017) poukazuje především na protichůdné profily typologií MBTI, které mohou při vzájemné interakci vytvářet konfliktní situace, a proto je z hlediska prevence socio-patologických jevů velmi žádoucí jejich znalost. Tato stránka typologie MBTI se nám potvrdila také v projektovém prostředí. V souladu s výzkumy Bělohlávka (1994) a Čákrta (2009) se nám rovněž potvrdila důležitost týmových rolí, jejichž znalost je pro úspěch hudebního projektu klíčová.

Jako další diagnostický nástroj kvantitativní části výzkumu byla použita testová baterie profesní orientace (Kučera, 1999, Barrett, 2004, Bělohlávek, 1994), v jejímž rámci jsme se zaměřili na subtest psychického tempa (pojmová mobilita) a subtest Scheinových kariérových kotev.

Při statistickém vyhodnocení získaných dat jsme užili Shapiro-Wilkův test pro ověření normality souboru, Welschův T-test pro dva nezávislé výběry, dále pak asymptotický Mann-Whitneyův U-test a v případě typologie MBTI rovněž jednovýběrový Hottelingův test.

Pro část kvalitativní byla využita metoda dílčích postupů analýzy kvalitativních dat, a sice **Metoda zachycení vzorců** („gestaltů“). Ve shodě s Ferjenčíkem (2004) a Miovským (2006) jsme tak vyhledávali konkrétní obecnější struktury, které se vztahují k vnímání účinků participace na hudebním projektu v oblastech rozvoje osobnosti adolescenta, jeho možné profesní orientace, dynamice projektové sociální skupiny a v neposlední řadě jsme pojmenovali subjektivně vnímanou přidanou hodnotu hudebních projektů z pohledu našich probandů.

Teoretická část této práce zahrnovala výčet podkladů ve vzájemných souvislostech v oblastech osobnosti adolescenta na střední škole a také aplikaci typologie MBTI u hudebně zaměřených výzkumů na středních a vysokých školách v tuzemsku i v zahraničí. Dále jsme zmapovali problematiku kariérového poradenství těsně spjatou s další profesní volbou studentů gymnázia v souladu se současnými trendy RVP i ŠVP, přičemž jsme dospěli ke stejným poznatkům jako Národní pedagogický institut České republiky, který považuje ucelenost systému kariérového poradenství za klíčový moment podpory žáků při řešení jejich profesní orientace. (Kramulová, 2018)

Náš výzkum potvrdil důležitost komunikační strategie ve vztahu kariérový poradce-žák, neboť v souladu se zjištěním Mezery (2008) a Novotné (2004) je propojení role pedagoga a kariérového poradce zásadní pro individuální profesně-orientační strategie jedince.

Celkovou profilací účastníka hudebního projektu jako reprezentativního vzorku adolescentní mládeže jsme se pokusili nastínit možný pozitivní efekt projektové výuky na střední škole s důrazem na komplexnost projektu, což odpovídá trendům integrativní hudební výchovy dle pojetí Grobára a Holubce (2018), zejména v rovině intermediální integrace. Dospěli jsme ke stejným závěrům jako jejich Podkladové studii, jež sleduje pěveckou, intonační, rytmickou, pohybovou, dramatickou, logistickou a edukační stránku projektů. Zaměřili jsme se na důležitost základního požadavku: integrace musí být tzv. hudebně centrická.

Jeřábek, Krčková, Hučínová a kol. (2016) poukazují na potřebu rozvoje reprodukčních i produkčních hudebních dovedností skrze hudební aktivity, což potvrzují i naše zjištění. Hudební projekt je místem propojení elementárních hudebně-produkčních činností a hudební interpretace a tyto korespondují s profilem adolescenta ve smyslu vnímání jeho hudebnosti (Sedlák, 2013). Školní hudební projekt poskytuje dle našeho výzkumu prostor pro realizaci tvořivých schopností, a to odpovídá zjištění Valenty (1997) a Hallam (2010), kteří ve svých výzkumech pojednávají o prvcích tvořivé dramatiky a kreativních



schopnostech s využitím poznatků z Guildfordova testu kreativity, přičemž jedinci s hudebními zkušenostmi vykazují vyšší úroveň kreativních schopností oproti nehudebním. (Hallam, 2010, Pelcerová, 2016).

Při výběru vzorku experimentální a kontrolní výzkumné skupiny jsme se snažili o transparentní metodu, výběr bylo nutné vést metodou účelového výběru. Povaha hudebních projektů poskytovala rovnoměrné genderové uplatnění, tedy vyvážené zastoupení chlapců a dívek v klinické skupině, složení kontrolní skupiny je však díky dlouhodobým trendům v zastoupení chlapců a dívek na středních školách nerovnoměrné. Podmínky pro realizaci našeho hudebního projektu odpovídají zjištění Šňupárkové (2017), jež ve své studii poukazuje na potřebu genderové vyváženosti při školních hudebních projektech.

Účelový výběr náleží k nepravděpodobnostním metodám, a proto nemůžeme hovořit o reprezentativnosti našich vzorků vůči celé populaci. Náš vzorek tedy tvoří 51 probandů z experimentální skupiny a 100 probandů skupiny kontrolní. Přestože jsme byli během výběru experimentální skupiny limitováni počty žáků daných tříd v ročníku a rovněž omezeným výběrem představitelů hlavních projektových rolí, podařilo se nám nejen projekt realizovat a současně uskutečnit potřebná dotazníková a testová šetření v rámci klinické i kontrolní skupiny.

Z důvodu efektivního a administrativně jednoduchého vyhodnocení všech testů a dotazníků bylo využito prostředí školní domény Gymnázia v Novém Jičíně a řada testů byla administrována i vyhodnocena skrze Google Dokumenty. V tomto ohledu došlo k velké materiální i časové úspoře, neboť on-line administrace a následné zpracování dat nástroji Microsoft Office 2011 toto umožňují.

Při vlastní administraci testu MBTI se neprojevíly problematické momenty charakteru nepochopení zadání testu či nepochopení dílčích testových položek.

V případě administrace testu pojmové mobility se zaměřením na psychické tempo se jednalo o skupinové zadání formou vkládání minima průvodních komentářů (Kučera, 1999), čímž jsme dosáhli tzv. výkonové formy administrace. Při této formě se minimalizují stresové faktory vyplývající ze stresové formy administrace s využitím krátkých vět, které mají za cíl zjistit reakci probandů v proměnlivých podmínkách.

V průběhu administrace Testu profesního rozvoje a Dotazníku kariérových kotev byla v souladu s možnostmi využita on-line podoba obou testů. Zpracování testů ze strany probandů probíhalo v delším časovém horizontu jednoho týdne, přičemž probandům bylo doporučeno pracovat s testy, z důvodu možných technických problémů, prostřednictvím osobních počítačů, nikoliv mobilních telefonů.

Pro úspěšné vyhodnocení všech realizovaných testů bylo třeba správně matematicky a statisticky zpracovat veškerá data probandů. K tomuto účelu jsme využili možnosti tabulkového procesoru Microsoft Excel 20011, jenž současně umožňuje také validaci dat. Pokud totiž probandi nezodpoví dané položky v souladu se zadáním, projeví se toto v celkových komplexních součtech sesbíraných dat a je možná okamžitá náprava prostřednictvím komunikace s konkrétním probandem.

Statistické vyhodnocení zjištěných dat proběhlo s využitím programu Statistica (verze 14) s tím, že k ověření platnosti jednotlivých hypotéz byly užity již zmíněné konkrétní statistické testy.

Jedním z našich cílů je prozkoumání vztahové roviny v dynamice typologie osobnosti dle MBTI v klinické skupině před a po hudebním projektu. Výsledky našich zjištění nastínily poměrná zastoupení jednotlivých portrétů MBTI a potvrdily zjištění těch autorů (MacLellan, 2011, Madura, 2014, Lesiuk, 2019), jež ve svých výzkumech poukazovali na dominanci konkrétních portrétů MBTI ve skupinách hudebních performerů, studentů hudebních oborů středních i vysokých škol a také hudebních pedagogů. MacLellan (2011) poukazuje na potřebu podpory dominance extravertze u členů středoškolských pěveckých sborů prostřednictvím projektových činností typu muzikál či veřejná vystoupení.

Naši probandi, obsazení zejména v sólových muzikálových rolích, vykazující charakteristiky extravertních jedinců v kombinaci s dominancí intuitivního vnímání (ENTJ, ENTP, ENFJ, ENFJ), jsou příkladem právě těchto zjištěných tendencí. MacLellan tak potvrzuje předchozí zjištění Wubbenhorsta (1991) a Myers et. al (1998). S portréty ENFP a ENFJ se setkáváme ve studiích Steela a Younga (2008), přičemž potvrzují dominanci extravertze zejména u studentů hudebních oborů.

Polovina probandů v našem klinickém vzorku je nositelkou psychické funkce intuice (intuitivní vnímání), což je zjištění odpovídající závěrům studie Lesiuk (2019) realizované na britské hudební vysokoškolské populaci. Dominanci mentálních funkcí intuice (N) a citění (F) převažující u hudebně zaměřených studijních oborů potvrzuje i náš výzkum.

Jsme si, přirozeně, vědomi, subjektivního vnímání typologie osobnosti u našich probandů, neboť osobnost jedince je ve své podstatě neměnná a náš výzkum se zaměřoval na možné rozvojové nuance jako jeden z mnoha faktorů formujících jedince v průběhu edukace.

V dalších výzkumných cílech se zaměřujeme na psychické tempo probandů experimentální a kontrolní skupiny. Welschův T-test pro dva nezávislé výběry, tedy parametrický test první volby, nepotvrdil rozdíly v úrovni psychického tempa u klinického

a kontrolního vzorku. Ve srovnání republikových průměrných hodnot se probandi obou skupin pohybují v oblasti 5-7 stenu na desetibodové škále, což lze interpretovat jako nadprůměrné hodnoty vzhledem ke složení našich výzkumných skupin. Z pohledu genderového je zajímavým zjištěním dominance dívek oproti chlapcům v úrovni rychlosti psychického tempa. (Kučera, 1999)

Specifickou položkou výzkumu jsou cíle spojené se zastoupením kariérových kotev u probandů experimentální a kontrolní skupiny. Z pěti formulovaných Scheinových kariérových kotev klademe důraz na výběr dvou, které se jeví z hlediska profilu účastníka hudebního projektu jako klíčové – kotva samostatnosti (autonomie) a kreativity (tvořivosti). Naše zjištění v zastoupení obou kotev ve výzkumných vzorcích odpovídá tendencím dle Vendela (2008) a Bělohávkova (1994), neboť kotva kreativity je zastoupena v obou vzorcích méně často, stejně jako obecně v populaci a kotva samostatnosti převažuje u klinického vzorku. Zároveň jde o potvrzení naší hypotézy, tedy že autonomie je dominantní kariérovou kotvou u probandů klinického vzorku.

Kvalitativní část našeho výzkumu se opírala o data zjištěná skrze dotazníkové šetření v klinickém vzorku a rovněž o data z polostrukturovaných rozhovorů. Těch se účastnili vybraní probandi participující na sólových muzikálových rolích v letech 2013–2019.

Dotazníkové šetření nastínilo odpovědi na námi formulované otázky a prostřednictvím deskriptivní statistiky jsme vyhodnotili tyto oblasti: ***Vlastní limity probandů, posílení jejich sebevědomí, snížení obavy z vystupování před publikem a zlepšení vztahů v projektové skupině.*** Zjištěné pozitivní tendence u všech položek s využitím Likertovy škály korelují se závěry jiných autorů poukazujících na podobné jevy, což uvádí např. Malá (2020), Dostál (2016) či Šňupárková (2017). Školní hudební projekty ve spojení se zkušenostmi středoškolského sborového života jsou zdrojem rozvoje osobních kompetencí našich žáků, kteří tyto využívají při své další studijní a profesní cestě. Potvrzuje se tím vztah mezi výchovnými a vzdělávacími strategiemi a kompetencemi nutnými pro individuální profesní orientaci jedince.

Zaměření polostrukturovaných rozhovorů nám umožnilo díky Metodě zachycení vzorců formulovat jednotlivé kategorie a subkategorie, v rámci kterých byly definovány konkrétní zaznamenané položky v podobě jedinečných kódů.

V kategorii ***osobnost a její rozvoj*** byly vygenerovány kódy ***sebevědomí, zodpovědnost, pohybové a herecké dovednosti, zvládnání stresu***, a to ve smyslu posílení těchto kódů. Z rozhovorů rovněž vplynuly kódy ***hrdost*** či ***nadšení***, což pozitivně odráží emoční stránku vnímání celého projektového procesu. Zajímavým se jeví formulace kódu

**posílení extraverze**, což koresponduje s naší hypotézou posuzující míru extraverze v obou výzkumných skupinách. Hypotéza sice nebyla potvrzena, ovšem zaznamenali jsme trend.

Oblast **profesní orientace** jsme vyhodnotili prostřednictvím formulovaných kódů **kompetence k učení, vlastní nasazení, schopnost podpořit společný cíl** či samotný **zájem o projekt**. Kód **vlastní nasazení** signalizuje přijetí **myšlenky práce s lidmi**, naši respondenti mohli díky hudebnímu projektu přemýšlet o **nových profesních možnostech** a své vlastní **profesní orientaci**. Zajímavým se opět jeví rozvrstvení probandů polostrukturovaných rozhovorů dle jednotlivých studijních, resp. profesních oblastí. Zaznamenali jsme totiž čtyři hudebně-pedagogické obory, tři humanitní, tři medicínské a jeden technický.

V souladu s poznatky Ryana (2001) či Newcomba a Bagwella (1995) jsme zachytili srovnatelné tendence uvnitř sociální skupiny vrstevníků, ve které se formují faktory ovlivňující chování a jednání jejich členů. Jsou to nejen kódy **pevnost vztahů, zlepšení vztahů, trvalost vztahů** či prvotní **navázání vztahů napříč ročníky**, ale i **budování pozice v sociální skupině, potlačení anonymity ve skupině a týmové role**. Tyto frekventované kódy dokreslují význam a vzájemné vztahy v rámci socializačního procesu, který je skrze hudební projekt prohlouben, což potvrzuje zjištění vyplývající z výzkumu Kokotsaki a Hallam (2007). Pozitivní ovlivnění **dynamiky sociálních vztahů** lze sledovat také díky vnímání **schopností spolužáků v přátelském prostředí** hudebního projektu, což může vést zároveň k podpoře **vzájemné úcty a ocenění** společně realizovaných činností. V tomto ohledu vnímáme silnou korelaci se závěry dotazníkového šetření v klinické skupině a zároveň shodu se závěry studií na amerických středních a vysokých školách. (Hallam & Prince, 2000, Clift & Hancox, 2001, Pitts, 2007)

Jako přidanou hodnotu lze chápat poslední oblast polostrukturovaných rozhovorů, ve které měli respondenti možnost formulovat své osobní pocity, postřehy a feedback směrem k realizátorům hudebních projektů. Kódy, jež byly analyzovány z jednotlivých rozhovorů, svědčí o významnosti a smysluplnosti projektových aktivit na Gymnáziu v Novém Jičíně. K nejfrekventovanější kódům náleží **jedinečnost** a **smysluplnost** hudebních projektů, probandi zároveň kladně hodnotí **dobré načasování** projektů, neboť v době jejich realizace oni sami procházeli obdobím rozhodování o další studijní a profesní cestě. K naplnění projektových cílů posloužila také skutečnost, kterou probandi pojmenovali **časovou investicí**, díky níž byly uspokojeny nejen individuální cíle, ale rovněž cíle týmové. Vnímání role pedagoga jako projektového tvůrce, průvodce i mentora velmi silně zaznamenáváme skrze kódy **organizace** a **vedení projektu**. Významným se jeví kód **překonání osobních překážek**, díky kterému probandi pojmenovali důležitost

projektového prostředí a zázemí realizačního týmu. Naše zjištění jsou shodná s poznatky studie Šňupárkové (2017) v oblasti přínosu hudebního projektu pro jeho účastníky. Symbolickým uzavřením kategorie **Vlastní přidaná hodnota** je zcela jistě myšlenka **projekt=cesta**.

## 7. Závěry

Výzkum realizovaný v prostředí školní a mimoškolní edukace během přípravné a realizační fáze hudebního projektu typu muzikál přinesl výsledky, které souvisí s námi sledovanými jevy. Náleží k nim vybrané parametry osobnostních profilů účastníků hudebního projektu, jejich profesně-orientační zaměření, funkce a role hudebního projektu na střední škole vnímaná pohledem představitelů hlavních muzikálových rolí v rámci polostrukturovaných rozhovorů.

Výsledky můžeme shrnout do těchto bodů:

- Profilace účastníků hudebního projektu koresponduje s požadavky na obsazení jednotlivých projektových rolí, v klinickém vzorku je očekávané zastoupení typologií obsahujících psychické funkce extraverte a intuice zejména u představitelů hlavních sólových rolí. Z celkového počtu 51 probandů v klinické skupině vykazuje zastoupení těchto funkcí 14 probandů, kteří představují obsazení hlavních rolí. K nejfrekventovanějším osobnostním profilům přitom náleží portréty ENFP, ENTP, ENTJ a ESFJ. V jednom případě jde o portrét INTJ, kde je ovšem, navzdory převaze introverze, opět zastoupena psychická funkce intuice.
- K posunům v profilu MBTI před a po projektu došlo celkem u 16 probandů, přičemž registrujeme 21 dílčích změn v samotném profilu MBTI. Jako zajímavým momentem se jeví posun od introverze k extraverci v pěti případech, změna v dichotomii sensing (S) vs. intuition (N) v osmi případech, z čehož u pěti probandů jde o posun směrem k intuici.
- Statisticky významné rozdíly jednotlivých psychických funkcí v experimentální skupině zjištěny nebyly.
- Rozdíl v zastoupení psychické funkce intuice u experimentální a kontrolní skupiny zjištěn nebyl (výsledek aplikace Welschova T-testu)
- Při zkoumání míry extraverte u experimentální a kontrolní skupiny bylo zjištěno, že získaná data sice nepotvrzují naši hypotézu, a tedy rozdíl v míře aktivizace zjištěn nebyl, nicméně vzhledem k naměřené hodnotě  $p$  ( $p < 0,1$ ) zaznamenáváme, že existuje trend.
- V oblasti kariérových kotev u probandů experimentální a kontrolní skupiny nenašel námi užitý Welschův T-test rozdíl v míře kotvy kreativity, není naznačen ani trend ( $p > 0,1$ ), ovšem u chlapců v obou skupinách registrujeme výskyt silnějšího

zastoupení této kotvy oproti dívkám, neboť numerické hodnoty jejich kotvy kreativity jsou nižší než – li u dívek.

- V případě zkoumání míry zastoupení kotvy samostatnosti u experimentální a kontrolní skupiny bylo naopak zjištěno, že výsledek Mann-Whitneyova U testu je vysoce signifikantní. Existuje tedy rozdíl v míře kariérové kotvy samostatnosti u probandů klinického vzorku.
- Parametrický test první volby, tedy Welschův T-test pro dva nezávislé výběry, nenašel rozdíl v úrovni psychického tempa u experimentální a kontrolní skupiny, jako zajímavým se jeví zjištění, že dívky v obou skupinách vykazují vyšší úroveň psychického tempa oproti chlapcům. Sledována byla položka rychlosti, resp. pružnosti psychického tempa v daném testu.
- Dotazníkové šetření v klinické skupině přineslo očekávané výsledky týkající se jednak zjištění osobních limitů probandů účastnících se hudebního projektu - 44 žáků hodnotí položku kladně (ano, spíše ano) a 7 žáků záporně (spíše ne), dále pak v oblasti posílení sebevědomí - 40 kladných odpovědí a 11 záporných, v oblasti zvládnání trémy a stresu při veřejném vystupování jsme zaznamenali stejné výsledky, tedy 40 kladných odpovědí a 11 záporných a oblast zlepšení vztahů v sociální skupině byla vyhodnocena probandy jednoznačně pozitivně - 51 kladných odpovědí. Zjištěné výsledky korelují s daty, zaznamenanými v polostrukturovaných rozhovorech s představiteli hlavních rolí a potvrzují významný kladný dopad hudebního projektu na dynamiku vztahů v sociální projektové skupině.
- Polostrukturované rozhovory nám poskytly při využití metody zachycení vzorců formulaci jednotlivých kategorií a subkategorií, které odráží projektové prostředí ve vztahu k rozvoji osobnosti probanda, k jeho profesní orientaci, k dynamice změn v sociální projektové skupině a v neposlední řadě rozhovory odhalily přidanou hodnotu ve formě formulovaných kategorií vystihujících smysl, poslání a důležitost projektové výuky na střední škole.
- Z formulace hypotéz a výzkumných otázek je zřejmé, že sledované jevy mohou být součástí širšího spektra faktorů podílejících se na osobnostních změnách probandů v průběhu realizovaných hudebních projektů, mohou souviset s jejich následnou profesní orientací a odráží vzájemné vztahy mezi projektovou činností na střední škole a přímými účastníky hudebních aktivit typu muzikál.

Výsledky našeho výzkumu potvrdily tezi, že intenzivní participace na školním hudebním projektu úzce souvisí s osobnostní profilací probandů jako účastníků těchto projektů a může pozitivně ovlivňovat profesní orientaci probandů především v oblastech psychického tempa a kariérových kotev. Potvrdil se rovněž náš předpoklad o významnosti role hudebních projektů na rozvoj osobnostních charakteristik probandů, na jejich úspěšné socializaci a pozitivní vliv projektové činnosti na dynamiku sociální skupiny. Velký přínos projektové výuky vidíme také v její smysluplnosti, jedinečnosti a možném nasměrování budoucí profesní cesty našich probandů.

Při rozhovoru s naším bývalým studentem a protagonistou hlavní muzikálové role v projektu *Joseph and his amazing technicolor dreamcoat* (realizováno v roce 2013) vykryštovala v samotném závěru myšlenka, kterou bych rád uvedl jako symbolický vzkaz všem pedagogům, kteří se v rámci školní i mimoškolní edukace věnují svým žákům, studentům, budoucím lékařům, ekonomům či pedagogům.

*„Myslím si, že je to právě ta skutečnost, že svým dětem, teenagerům, dáváte skrze muzikály nějakou cestu v tom jejich životě středoškolském. Vy je totiž zaměstnáte něčím, co má smysl, je to spojuje, realizují se, budují si pozici v kolektivu a posilují svoji sebedůvěru. Navíc jsou to nádherné vzpomínky, ke kterým se budou rádi vracet se svými blízkými. Prostě děláte něco, co má velký smysl.“*



## SOUHRN

Stěžejním tématem této práce je školní hudební projekt, do něhož vstupují jeho účastníci se svými jedinečnými charakteristickými osobnostními rysy, účastníci, kteří vykazují profesně-orientační tendence v souladu s jejich zaměřením do dané profesní oblasti, účastníci, kteří svým osobnostním profilem naplňují potřeby úspěšné spolupráce při realizaci náročného hudebního projektu.

Disertační práce si klade za cíl popsat možné vzájemné souvislosti a vztahy mezi adolescentním jedincem vstupujícím do tohoto hudebně-edukačního procesu a faktory, jež se mohou podílet na jeho úspěšné participaci. Tedy žákův osobnostní profil, jeho temperament, určité složky určující jeho profesní motivaci a následně celkový profil žáka.

Metodologická stránka výzkumu se opírala o psychodiagnostickou metodu typologii osobnosti dle Myers-Brigs (MBTI), testovou baterii profesní orientace dle Barreta, Bělohlávka a Kučery, s vybranými jedinci byly následně realizovány polostrukturované rozhovory a všichni probandi klinického vzorku absolvovali dotazník účastníkům hudebního projektu.

Výsledky kvantitativní části výzkumu byly statisticky zpracovány, hypotézy ověřeny příslušnými statistickými testovými nástroji a následná analýza dat ukázala míru jejich platnosti.

Teoretická část disertační práce se zabývá současným stavem problematiky hudebnosti ve vztahu k realizovaným školním hudebním projektům. Při našem následném výzkumu vycházíme ze Sedláková pojetí hudebnosti v souladu s poznatky o elementárních činnostech hudebně-produkčních. Hudební projekt chápeme ve vzájemných souvislostech, potvrzují se nám poznatky Novotné (2004) o důležitosti kvalitní komunikace na ose učitel-žák, o zapojení prvků tvořivé dramatiky v hudebních projektech (Valenta, 1997), o kreativních hudebních schopnostech (Hallam, 2010) a také o nutnosti nabídky aktuálních hudebních podnětů pro adolescentní mládež (Campbella, Connella, & Beegle, 2007).

Podkapitoly první části práce věnují značnou pozornost typologii osobnosti MBTI, využití tohoto nástroje v pedagogicko-psychologické a poradenské praxi, nechybí přehled jednotlivých profilů, resp. portrétů. Problematiku využití typologie osobnosti MBTI v hudebně zaměřených výzkumech komparujeme s poznatky Lesiuk (2019), která poukazuje na důležitost prevalence MBTI u studentů hudebních oborů, zejména dominanci psychické funkce intuitivního vnímání, což odpovídá profilaci našich účastníků hudebního projektu – sólových rolí. Potřebu schopnosti využívat intuici v edukačním procesu potvrzuje

i zjištění Gigerenzera (2007). Výsledky výzkumů MacLellana (2011) na poli sborového zpěvu rovněž potvrzuje naše teze o důležitosti podpory extravertních jedinců jejich zapojením do hudebních projektů. Náhled do jednotlivých portrétů dle Čakrta (2009, 2010) a Zouharové (2017) koresponduje s požadavky na týmové i sólové role v rámci přípravné a realizační fáze hudebního projektu.

Amanda a Forrest (2011) uvádí jako důležitý faktor budoucí profesní orientace tzv. přenositelnost kompetencí jako komunikace a organizace prostřednictvím realizovaných edukačních programů včetně školních rozvojových programů. Zde se dostáváme do úzkého kontaktu s tématem kariérového poradenství na střední škole a jeho důležitosti pro další studijní a profesní cestu adolescentů. Poznatky z diagnostické činnosti kariérového poradce zasazujeme do souvislostí s hudebně-profesním profilem participantů hudebního projektu.

Samostatné kapitoly jsou věnovány školnímu projektu jako takovému a posléze i detailní struktuře hudebně-dramatického plánu nácviku muzikálu jako reprezentativního vzorku projektových činností na střední škole. V souvislosti s cíli ŠVP a RVP uvádíme význam projektové výuky ve vztahu k výchovným a vzdělávacím strategiím a ke klíčovým kompetencím, což odpovídá zjištění studie Šňupárkové (2017). Neopomíjíme ani poznatky získané z oblasti středoškolského sborového zpěvu, které jsou příkladem mimoškolních edukačních aktivit s možným pozitivním dopadem na motivaci adolescentů v oblasti hudebních projektů.

Edukační proces a jeho socializační stránka je cílem kvalitativní části výzkumu. Té se věnujeme prostřednictvím dotazníkového šetření v klinickém vzorku mapujícím dynamiku sociální skupiny a individuální přínos pro účastníky projektu. O důležitosti a významu hudebních projektů v oblasti socializace hovoří také studie uskutečněné v USA (Hallam & Prince, 2000, Clift & Hancox, 2001, Pitts, 2007), zaměřují se na školní i mimoškolní edukaci. Zmiňujeme také fenomén vnitřní motivace žáka, která je předmětem výzkumu Říčana (2007) a klade důraz na klíčovou roli pedagoga v edukačním procesu.

Dalším aspektem kvalitativní části výzkumu jsou polostrukturované rozhovory, jež mapují oblast rozvoje osobnosti, profesní motivace, socializace a oblast tzv. přidané hodnoty. S využitím metody zachycení vzorců byly formulovány jednotlivé kategorie, subkategorie a konkrétní kódy, prostřednictvím kterých jsme hledali odpovědi na výzkumné otázky.

Výzkumný soubor tvořili žáci gymnázia ve věku 15-19 let, z toho v klinickém vzorku bylo 30 dívek a 21 chlapců a v kontrolním vzorku 71 dívek a 29 chlapců. Celkem tedy 51 žáků v klinickém a 100 žáků v kontrolním vzorku. Výběr probandů byl účelový, v souladu

s Dismanem (2002) tedy lze získaná data hůře generalizovat na širší populaci. Data získaná v kvantitativní části byla zpracována v programu Statistica 14, testováno bylo celkem šest hypotéz na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ .

Analýza dat potvrdila náš předpoklad rozložení četností osobnostních profilů účastníků hudebního projektu ve smyslu dominance portrétů obsahujících psychické funkce extraverte a intuice u představitelů hlavních muzikálových rolí. Nejčastěji zastoupené jsou portréty ENFP, ENTP, ENTJ a ESFJ. Ke změnám v profilu MBTI před a po projektu došlo celkem u 16 probandů, přičemž registrujeme 21 dílčích změn v samotném profilu MBTI. Zajímavým momentem se jeví posun od introverze k extraverci v pěti případech, změna v dichotomii sensing (S) vs. intuition (N) v osmi případech, z čehož u pěti probandů jde o posun směrem k intuici.

Ve sledovaných psychických funkcích a u vybraných položek psychického tempa u experimentální a kontrolní skupiny nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly. Zajímavým se jeví fakt, že u vybraných položek psychického tempa dosahovaly dívky v experimentální i kontrolní skupině vyšších výsledků oproti chlapcům.

U psychické funkce intuitivní vnímání nebyl zjištěn rozdíl v námi sledovaných skupinách.

V případě zkoumání míry extraverte jsme rovněž nezaznamenali rozdíly v klinickém a kontrolním vzorku. Ovšem zde, díky hodnotě  $p$  ( $p < 0,1$ ) zaznamenáváme trend.

V oblasti profesní orientace nebyly u kariérové kotvy kreativity zjištěny signifikantní rozdíly v obou sledovaných skupinách. V případě kariérové kotvy samostatnosti (autonomie) je výsledek Mann-Whitneyova  $U$  testu vysoce signifikantní. Existuje tedy rozdíl v míře kotvy samostatnosti v klinickém vzorku oproti vzorku kontrolnímu.

Výsledky kvalitativní části výzkumu potvrdily pozitivní vliv projektových činností na zde uvedené oblasti žákovy osobnosti, stejně jako na další studijní a profesní cestu námi dotazovaných probandů a v neposlední řadě je zřejmý značný kladný vliv projektového prostředí na dynamiku vztahů v sociální skupině. Zde jsme zaznamenali velkou shodu mezi všemi účastníky polostrukturovaných rozhovorů.

Deskriptivní statistika dotazníkového šetření v klinickém vzorku rovněž potvrdila přínos hudebního projektu pro jeho účastníky ve všech sledovaných rovinách, dle naší domněnky vnímali probandi nejsilněji vliv projektu v rovině sociálních vztahů.

Závěrem tedy dodejme, že ze šesti námi stanovených hypotéz byla vyhodnocena jedna jako statisticky významná a u jedné hypotézy vidíme trend. Přínos práce vidíme v potvrzení vlivu školních hudebních projektů na příznivý rozvoj osobnosti adolescentů

s kladnými přesahy jejich profesně-orientačních tendencí, zároveň vnímáme důležitost znalosti osobnostních charakteristik adolescentů vstupujících do projektových aktivit. Pro obsazení hudebních týmových a sólových rolí je totiž nezbytný soulad s individuálními limity (nejen hudebními) účastníků projektů a jejich pozitivní motivace. V uvedené oblasti výzkumu by bylo vhodné rozšíření a komparace analytických zjištění na dalších středních školách i jiného než gymnaziálního typu, a to jak ve školní, tak mimoškolní edukaci.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

1. Barret, J. (2004). *Motivační a osobnostní testy pro výběr povolání*. Brno: Computer Press.
2. Bělohávek, F. (1994). *Osobní kariéra*. Praha: Grada.
3. Bennett, A. (2018). *Conceptualising the Relationship Between Youth, Music and DIY Careers: A Critical Overview*. *Cultural Sociology*, 12(2), 140–155.
4. Bonneville-Roussy, A., Rentfrow, P. J., Xu, M. K., & Potter, J. (2013). *Music through the ages: Trends in musical engagement and preferences from adolescence through middle adulthood*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105(4), 703–717. doi:10.1037/a0033770.
5. Campbell, D. L. (2009). *Relationships among middle school students' music possible self beliefs and their music participation* (Order No. 3380884). Available from ProQuest Central. (304985495). Získáno dne 26.1. 2021 z: <https://search.proquest.com/dissertations-theses/relationships-among-middle-school-students-music/docview/304985495/se-2?accountid=16730>.
6. Campbell, P. S., Connell, C., & Beegle, A. (2007). *Adolescents' expressed meanings of music in and out of school*. *Journal of Research in Music Education*, 55(3), 220-236.
7. Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2002). *Myers-Briggs Type Indicator Score Reliability Across: Studies a Meta-Analytic Reliability Generalization Study*. *Educational and Psychological Measurement*, 62(4), 590-602.
8. Clift, S., & Hancox, G. (2001). *The perceived benefits of singing: Findings from preliminary surveys of a university college choral society*. *The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 121(4), 248–256.
9. Čakrt, M., (2009). *Typologie osobnosti pro manažery: manažerské styly, rozhodování, komunikace, konflikty, týmová práce, time management a změny*. Místo vydání: Praha.
10. Čakrt, Michal, 2010. *Typologie osobnosti: volba povolání, kariéra a profesní úspěch* [online]. Praha: Management Press [cit. 2020-11-16]. ISBN 978-80-7261-220-8. Získáno dne 19.listopadu z: <https://www.knihovny.cz/Record/vkol.SVK01-000968250>.
11. Danziger, Nira (2008). *The construct validity of Schein's career anchors orientation inventory*. Emerald Group Publishing Limited. Retrieved 2011-11-09.
12. Delsing, M. J. M.H., Ter Bogt, T. F. M., Engels, R. C. M.E., & Meeus, W. H. J. (2008). *Adolescents' music preferences and personality characteristics*. *European Journal of Personality*, 22, 109–130.
13. Disman, M. (2002). *Jak se vyrábí sociologická znalost* (3. vyd.). Praha: Karolinum.

14. Dlouhá, Z. (2007). *Vliv osobnosti učitele na motivaci žáků*. Liberec: Získáno 2. ledna 2021 z [https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/1050/bc\\_11778.pdf?sequence=1](https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/1050/bc_11778.pdf?sequence=1).
15. Dostál, D. (2016). *Mnohorozměrné statistické metody v psychologii. Studijní opora pro rok 2016/2017 k předmětům KMPDM a KMPDN*. Univerzita Palackého Olomouc. Filozofická fakulta.
16. Dostál, D. (2018). *Statistické metody v psychologii. Studijní opora pro rok 2018/2019 k předmětům SMP1B, SMP1D, SMP2B a SMP2D*. Univerzita Palackého v Olomouci. Filozofická fakulta.
17. Dostál, K. (2016). *Faktory ovlivňující výkon sboru* (in Cantus, 2016, č. 198, str. 45-47).
18. Dostál, K. (2015). *Realizace hudebního projektu na střední škole* (in Teorie a praxe hudební výchovy IV., 2015, str. 258-262).
19. Dostál, K. (2020). *Středoškolský sbor Puellae et Pueri oslavil patnácté narozeniny*. (in Cantus, 2020, č. 126, str. 19-22).
20. European Lifelong Guidance Policy Network, (2015). ELGPN Glosář, Praha: NUV, dostupné on-line: <http://www.elgpn.eu/publications/browse-bylanguage/czech/elgpn-glosar>.
21. Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
22. Fonseca-Mora, M.C., Toscano-Fuentes, C. and Wermke, K. (2011). *Melodies that help: The Relation between Language Aptitude and Musical Intelligence*. Anglistik International Journal of English Studies. 22(1):101-118.
23. Franěk, M. (2005). *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum.
24. Gikopoulou, N. a kol. (2012). *Průvodce kariérou pro školy: Zpráva o efektivním kariérovém poradenství*. Praha: DZS.
25. Glaser, B., Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
26. Grecmanová, Helena a Eva Urbanovská, 2007. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP* [online]. Olomouc: Hanex [cit. 2020-11-16]. Edukace. ISBN 978-80-85783-73-5. Získáno dne 19. listopadu z: <https://www.knihovny.cz/Record/vkol.SVK01-000948057>.
27. Grobár, M., Holubec, J. a kol. (2018). *Hudební výchova. Podkladová studie*. Praha: NÚV
28. Hallam, S. (2006). *Music psychology in education*. London: Institute of Education, University of London.
29. Hallam, S. (2010). *The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people*. International Journal of Music Education, 28(3), 269–289.

30. Hallam, S., & Prince, V. (2000). *Research into instrumental music services*. London: DfEE.
31. Hartup, W.W. (1992). *Having Friends, Making Friends, and Keeping Friends: Relationships as Educational Contexts*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
32. Havighurst, R.J. (1972). *Developmental tasks and education*. 3rd ed. New York, McKay.
33. Healy, C. C. (2001). *A follow-up of adult career counseling clients of a university extension center*. *Career Development Quarterly*. Vol. 49, Iss 4, s. 363-373.
34. Heine, S. J., & Buchtel, E. E. (2009). *Personality: The universal and the culturally specific*. *Annual review of psychology*, 60, 369–394.
35. Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
36. Hogrefe – Testcentrum. *Klasifikace psychodiagnostických metod nakladatelství Testcentrum podle požadavků na vzdělání uživatele*. Získáno dne 9.1. 2021 z: [http://hogrefe.cz/metody?\\_gl=1\\*sll8g2\\*\\_ga\\*MTIzMDUwNDg1LjE2MTAyMTY4MzE.\\*\\_ga\\_GVZ9XDRL20\\*MTYxMDIxNjgzMS4xLjAuMTYxMDIxNjgzMS4w](http://hogrefe.cz/metody?_gl=1*sll8g2*_ga*MTIzMDUwNDg1LjE2MTAyMTY4MzE.*_ga_GVZ9XDRL20*MTYxMDIxNjgzMS4xLjAuMTYxMDIxNjgzMS4w).
37. Holas, M. (1990). *Úvod do psychologie hudby: Hudební diagnostika*. Praha: SPN.
38. Holas, M. (1994). *Hudební nadání aneb Otázky hudebně psychologické diagnostiky*. Praha: Hudební fakulta AMU.
39. Horáčková, J. (2006). *Hudba jako prostředek vyladění a kontroly emocí v období adolescence*. [https://is.muni.cz/th/78683/fss\\_b/](https://is.muni.cz/th/78683/fss_b/).
40. Hřebíčková, M. & Urbánek, T. (2001). *NEO pětifaktorový osobnostní inventář (podle NEO Five-Factor Inventory P. T. Costy a R. R. McCrae)*. Praha: Testcentrum.
41. Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s.
42. Jeřábek, J., Krčková, S., Hučínová, L. a kol. (2016). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online], Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 2016-03-06]. Získáno dne 3.1.2021 z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>.
43. Jung, C. G., (1971). *Psychological Types*. In *Collected Works* (Vol. 6). Princeton, NJ: Princeton University Press.
44. Keefer, L. (1950). *Music and personality*. *Pi Lambda Theta Journal*, 28(4), 225-228. Retrieved April 9, 2020, from [www.jstor.org/stable/42918409](http://www.jstor.org/stable/42918409).
45. Kemp, A. E. (1982). *Personality traits of successful music teachers*. *Psychology of Music*, 10(2), 72-75.
46. Kemp, A. E. (1996). *The Musical Temperament: Psychology and Personality of Musicians*. New York, NY: Oxford University Press.

47. Kokotsaki, D., & Hallam, S. (2007). *Higher education music students' perceptions of the benefits of participative music making*. *Music Education Research*, 9(1), 93–109.
48. Kolář, J. (2018). *Mezinárodní festival mladých pěveckých sborů a orchestrů Young Bohemia 2018*. Získáno dne 31. ledna 2021 z: [https://jirikolar.cz/\\_files/200001839-88f3e89f14/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20festival%20mlad%C3%BDch%20p%C4%9Bveck%C3%BDch%20sbor%C5%AF%20a%20orchestr%C5%AF%20Young%20Bohemia%202018.docx](https://jirikolar.cz/_files/200001839-88f3e89f14/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20festival%20mlad%C3%BDch%20p%C4%9Bveck%C3%BDch%20sbor%C5%AF%20a%20orchestr%C5%AF%20Young%20Bohemia%202018.docx).
49. Kořínek, D. (2008). *Volba hudebního žánru v adolescenci a její vliv na utváření identity*. [https://is.muni.cz/th/110429/ff\\_m/](https://is.muni.cz/th/110429/ff_m/).
50. Kramulová, D. (2018). *Kariérové poradenství na středních školách*. Získáno dne 6. ledna 2021 z <https://opvvv.msmt.cz/clanek/karierove-poradenstvi-na-strednich-skolach-2.htm>.
51. Krumboltz, J. D. et Worthington, R. L. (1999). *The school-to-work transition from a learning theory perspective*. *Career Development Quarterly*, 47(4).
52. Kučera, M. (1999). *Test pojmové mobility*. Jindřich Horkel Elektronik Test. Trnávka u Nového Jičína.
53. Lemrová, S. & Vtípil, Z. (2005). *Scheinův systém kariérových kotev a jeho využití*. *Varia Psychologica X, Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, Psychologica* 34, 89-104.
54. Lesiuk, T. (2019). *Personality and music major*. *Psychology of Music*. 2019. 47(3):309-324.
55. MacLellan, C. R. (2011). Differences in Myers-Briggs personality types among high school band, orchestra, and choir members. *Journal of Research in Music Education*, 59(1), 85–100.
56. Madura Ward-Steinman, P. (2014). *The vocal improviser–educator: An analysis of selected American and Australian educators' influences and pedagogical views*. *International Journal of Music Education*, 32(3), 346–359.
57. McAdams, D. P., & Olson, B. D. (2010). *Personality development: Continuity and change over the life course*. *Annual Review of Psychology*, 61, 517–542.
58. Mičková, I. (2007). *Metodika k profesnímu poradenství*. Nový Jičín. Gymnázium a Střední odborná škola.
59. Miková, Š. & Stang, J. (2015). *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání*. Vyd. 2. Praha: Portál [cit. 2020-11-16]. ISBN 978-80-262-0874-7. Získáno 19. listopadu 2020 z: <http://krameriusndk.nkp.cz/search/handle/uuid:08aca790-ed8b-11e8-a5a4-005056827e52>.



60. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkum*. Praha: Grada Publishing, a.s.
61. Miranda, D. (2013). *The role of music in adolescent development: much more than the same old song*. International Journal of Adolescence and Youth, 18(1), 5–22.
62. Miranda, D. (2019). *Personality traits and music in adolescence*. Handbook of music, adolescents, and wellbeing. Published by: Oxford University Press, New York, NY, U.S.A, 2019. Pages: 99-108.
63. Miranda, D., Blais-Rochette, C., Vaugon, K., Osman, M., & Arias-Valenzuela, M. (2013). *Towards a cultural-developmental psychology of music in adolescence*. *Psychology of Music*, 43(2), 197–218.
64. Myers-Briggs, Isabel – Myers, Peter B. (1995). *Gifts Differing: Understanding Personality Type*. Palo Alto, CA: Davies Black Publishing.
65. Myers, Katharine D. – Kirby, Linda K. (1994). *Introduction to Type: Dynamics and Development, Exploring the Next Level of Type*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press, 1994.
66. Myers, I. B., McCaulley, M. H., Quenk, N. L., & Hammer, A. L. (1998). *MBTI manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator (3rd ed.)*. Palo Alto, CA: CPP.
67. Newcomb, A.F., – Bagwell, C.L. (1995). *Children's friendship relations: A meta-analytic review*. *Psychological Bulletin*, 117(2), 306-347.
68. Nolen-Hoeksema, S. et al. (2012). *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Praha, Portál, str. 737.
69. Novotná, D. (2004). *Hudebně pedagogická komunikace na střední škole*. In Hudební teorie a pedagogika. Sborník KHV UJEP: Ústí nad Labem, 83-92.
70. Nowack, K. (1996). *Is the Myers Briggs Type Indicator the Right Tool to Use? Performance in Practice*. American Society of Training and Development, Fall, 6.
71. Národní pedagogický institut České republiky, (2016). Metodika tvorby školního akčního plánu, k dispozici on-line: <http://www.nuv.cz/file/712> NÚV, Interní data projektu P-KAP.
72. Packer, J., & Ballantyne, J. (2010). *The impact of music festival attendance on young people's psychological and social well-being*. *Psychology of Music*, 39(2), 164–181.
73. Pauknerová, D. (2012). *Psychologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Grada Publishing, a.s.
74. Petersen, S. (2017). *Talent development in Chinese and Swiss music students*. International Journal of Music Education, 36(2), 230–243.

75. Phinney, J. S., & Ong, A. D. (2007). *Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions*. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 271–281.
76. Pittenger, D. (1993). *The Utility of the Myers-Briggs Type Indicator*. *Review of Educational Research*, 63(4), 467-488. Retrieved April 9, 2020, from [www.jstor.org/stable/1170497](http://www.jstor.org/stable/1170497).
77. Pittenger, D.J. (2005). *Cautionary comments regarding the Myers-Briggs Type Indicator*. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 57(3), 210-221.
78. Pitts, S. E. (2007). *Anything goes: A case study of extra-curricular musical participation in an English secondary school*. *Music Education Research*, 9(1), 145–165.
79. Polívková, E. (2016). *Bernsteinova mše s Vojtěchem Dykem: všechny limity překročeny. Získáno dne 31. ledna 2021 z: <https://operaplus.cz/bernsteinova-mse-s-vojtechem-dykem-vsechny-limity-prekroceny/>*.
80. Říha, J. (Ed.). (2004). *Hudební teorie a pedagogika: teória vyučovania hudobnej výchovy, česko-slovenský sborník prací doktorandů katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity J.E. Purkyně v Ústí nad Labem (Česká republika) a Katedry hudby Fakulty humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici (Slovenská republika)*. Univerzita J.E. Purkyně, Pedagogická fakulta.
81. Saarikallio, S. (2019). *Music as a resource for agency and empowerment in identity construction*. In K. McFerran, P. Derrington, & S. Saarikallio (Eds.), *Handbook of music, adolescents, and wellbeing*. (pp. 89–98). Oxford University Press.
82. Sedlák, F. - Váňová, H. (2013). *Hudební psychologie pro učitele*. UK Praha. Karolinum.
83. Seitl, M. (2015). *Testové psychodiagnostické metody pro výběr zaměstnanců*. UP Olomouc. Filozofická fakulta.
84. Schein, E. H., (1978). *Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs*. Massachusetts, Addison-Wesley.
85. Schein, E. H., (1996). *Career Anchors Revisited: Implications for Career Development in the 21st Century*. *The Academy of Management Executive* (1993-2005), 10(4), 80-88. Retrieved April 10, 2020, from [www.jstor.org/stable/4165355](http://www.jstor.org/stable/4165355).
86. Special Eurobarometer 417 (2014), dostupné on-line: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_417\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_417_en.pdf).
87. Steele, A. L. & Young, S. (2008). *A comparison of music education and music therapy majors: Personality types as described by the myers-briggs type indicator and demographic profiles*. *Journal of Music Therapy*, 45(1), 2-20. Retrieved from

<https://www.proquest.com/scholarly-journals/comparison-music-education-therapy-majors/docview/223558337/se-2?accountid=16730>.

88. Steel, A.L., Young, S. (2011). *A descriptive study of Myers-Briggs personality types of professional music educators and music therapists with comparisons to undergraduate majors*. Journal of Music Therapy, Volume 48, Issue 1, Spring 2011, Pages 55–73.
89. Strádal, J. a kol. (2013). *Návrh koncepce Integrovaného systému kariérového poradenství*. Praha: NÚV.
90. Stehlíková, M. (2018). *Nadané dítě. Jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. Praha: Grada Publishing.
91. Šňupárková, M. (2017). *Muzikálový projekt jako prostředek seberealizace nadaných gymnaziálních studentů*. (Diplomová práce). Ostravská univerzita. Pedagogická fakulta.
92. Špilák, P. (2004). Integrované projekty vo vyučování hudobnej výchovy. In *Hudební teorie a pedagogika*. Sborník KHV UJEP: Ústí nad Labem, 93-104.
93. The Myers & Briggs Foundation – MBTI® Basics. The Myers & Briggs Foundation [online]. Dostupné z: <https://www.myersbriggs.org/my-mbti-personality-type/mbti-basics/>
94. Tuell, L. E., Beta, N. E., (1998). *Relationships of career self-efficacy expectations to the Myers-Briggs Type Indicator and the Personal Styles Scale*. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 31, 1998, s. 10-163.
95. Urbánek, T., Denglerová, D., Širůček, J. (2011). *Psychometrika. Měření v psychologii*. Praha. Portál.
96. Váňová, H. - Skopal, J., (2007). *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. UK Praha. Karolinum.
97. Varvel, T. & Adams, S. & Pridie, S. (2003). *A Study of the Effect of the Myers-Briggs Type Indicator on Team Effectiveness*. ASEE Annual Conference Proceedings.
98. Vendel, Š. (2008). *Kariéerní poradenství*. Praha. Grada Publishing, a.s.
99. Wagnerová, I. (2011). Dotazník typologie osobnosti – GPOP [recenze]. *E-psychologie* [online], 5 (1), 83-86. Dostupný z www: <https://e-psycholog.eu/clanek/118>, ISSN 1802-8853.
100. Watts, A. G. (2000). *Career development and public policy*. Journal of Employment Counseling, 37(2).
101. Witherow, A. R. (2003). *The relationship between personality type and instrument played in undergraduate music majors* [University Microfilms International (UMI)].

102. Wubbenhorst, K. M. (1992). *Personality characteristics of music educators and performers as measured by the Myers-Briggs Type Indicator and the BEM Sex-Role Inventory*. (Doctoral dissertation, University of Missouri at Columbia). Dissertation Abstracts International, 53, 3838.
103. Yang, P. (2015). *The impact of music on educational attainment*. Journal of Cultural Economics, 39(4), 369–396.
104. Zamastilová, H. (2012). *Hudba a osobnost*. (Diplomová práce). Získáno 19. listopadu 2020 z: [https://dodo.is.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/41178/DPTX\\_2010\\_1\\_\\_0\\_126003\\_0\\_100399.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dodo.is.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/41178/DPTX_2010_1__0_126003_0_100399.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
105. Zouharová, J. (2017). *Využití typologie MBTI v práci s klientem*. Ostrava. Ceteras Profi.
106. Podpora škol formou projektů zjednodušeného vykazování – Šablony pro SŠ a VOŠ I. Získáno dne 20. listopadu 2020 z: [https://www.msk.cz/cz/skolstvi/podpora-skol-formou-projektu-zjednoduseneho-vykazovani-\\_sablony-pro-ss-a-vos-i-86669](https://www.msk.cz/cz/skolstvi/podpora-skol-formou-projektu-zjednoduseneho-vykazovani-_sablony-pro-ss-a-vos-i-86669).
107. Webseite des Christophorus Kantorei in Altensteig. (2021). *Team*. Získáno dne 31. ledna 2021 z: <https://www.christophorus-kantorei.de/team/#leitung>.
108. Webseite des Georg Friedrich Händel Gymnasium in Berlin. *Die Primaner*. Získáno dne 31. ledna 2021 z: <https://www.haendelgym.de/pages/home/musik/choere/die-primaner.php>.
109. <https://www.businessinsider.in/careers/news/here-are-the-best-jobs-for-every-personality-type/slidelist/78130285.cms>.
110. <http://www.festaacademica.cz/index.htm>.

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Český a cizojazyčný abstrakt disertační práce

Příloha č. 2: Seznam tabulek a grafů

Příloha č. 3: Informovaný souhlas s účastí na výzkumu

Příloha č. 4: Datová tabulka experimentálního (n=51) souboru typologie MBTI pro hypotézu č. 6

Příloha č. 5: Datová tabulka experimentálního (n=51) souboru typologie MBTI

Příloha č. 6: Datová tabulka kontrolního (n=100) souboru, aktivizace, intuice

Příloha č. 7: Datová tabulka experimentálního (n=51) souboru, aktivizace, intuice

Příloha č. 8: Otázky polostrukturovaných rozhovorů

Příloha č. 9: Ukázky z testové baterie Profesní orientace – Test pojmové mobility I.

Příloha č. 10: Ukázky z testové baterie Profesní orientace – Test pojmové mobility II.

Příloha č. 11: Testová baterie Profesní orientace – Dotazník kariérových kotev

Příloha č. 12: Kódy, subkategorie, kategorie I.

Příloha č. 13: Kódy, subkategorie, kategorie II.

Příloha č. 14: Vybrané kódy, subkategorie, kategorie ve srovnání jednotlivců

Příloha č. 15: Dotazník pro účastníky hudebního projektu

Příloha č. 16: Fotografie z hudebních projektů

Příloha č. 17: Typologie osobnosti MBTI

Příloha č. 18: Ukázky z přepisu rozhovorů včetně kódování (probandka Karla)

Příloha č. 19: Ukázky z přepisu rozhovorů včetně kódování (proband Mirek)

Příloha č. 20: Ukázky z přepisu rozhovorů včetně kódování (probandka Pavla)

Příloha č. 21: Test typologie osobnosti MBTI (ukázka, Zouharová, 2017)

## **Příloha č. 1: Český a cizojazyčný abstrakt disertační práce**

### **ABSTRAKT DISERTAČNÍ PRÁCE**

**Název práce:** Rozvoj hudebnosti v prostředí školní a mimoškolní edukace: vliv intenzivní participace v komplexním hudebně edukačním projektu na vybrané parametry osobnosti adolescentů související s jejich profesní orientací.

**Autor práce:** Mgr. Karel Dostál

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

**Počet stran a znaků:** 141, 313 247

**Počet příloh:** 21

**Počet titulů použité literatury:** 110

**Abstrakt:** Disertační práce se zaměřuje na rozvoj hudebnosti v prostředí školní a mimoškolní edukace: vliv intenzivní participace v komplexním hudebně edukačním projektu na vybrané parametry osobnosti adolescentů související s jejich profesní orientací.

Výzkumným souborem, vytvořeným za pomoci účelového výběru, je 151 žáků (53 chlapců a 98 dívek) gymnázia účastnících se školního hudebního projektu ve věku 15-19 let, z toho 100 v kontrolním souboru a 51 v experimentálním souboru.

Jako hlavní výzkumné metody byly využity dotazník typologie osobnosti MBTI, testová baterie profesní orientace a s vybranými jedinci následně realizován polostrukturovaný rozhovor. V empirické části práce byl zvolen smíšený design. V kvantitativní části výzkumu nebyly nalezeny rozdíly mezi úrovní psychického tempa, četností kariérové kotvy kreativity a nebyly nalezeny ani rozdíly v poměru psychických funkcí extravertze a intuitivního vnímání mezi klinickým a kontrolním vzorkem. Rovněž nebyly zjištěny rozdíly v osobnostních profilech dle typologie MBTI ve vzorku experimentální skupiny před a po projektu. Zaznamenali jsme však trend u hypotézy zkoumající míru extravertze.

Bylo zjištěno, že u probandů z experimentální skupiny se častěji než u probandů z kontrolní skupiny objevuje kariérová kotva samostatnosti. V kvalitativní části výzkumu, které se zúčastnilo jedenáct probandů, bylo pomocí metody zachycení vzorců definováno, že realizované hudební projekty na Gymnáziu v Novém Jičíně jsou probandy subjektivně vnímány jako faktory ovlivňující jejich profesní orientaci, působící na osobnostní vývoj,

mající pozitivní vliv na dynamiku sociální skupiny a které jsou zároveň zdrojem tzv. přidané hodnoty definované vybranými kódy v polostrukturovaných rozhovorech.

**Klíčová slova:** hudební výchova, hudební projekt, muzikál, osobnost člověka, pojmová mobilita, kariérové kotvy, kreativita, samostatnost, MBTI, edukace, sborový zpěv

## **ABSTRACT OF THESIS**

**Title:** Development of musicality in the environment of school and extracurricular education: the influence of intensive participation in a complex musically-educational project on certain parameters of adolescents related to their professional orientation.

**Author:** Mgr. Karel Dostál

**Supervisor:** prof. PaedDr. Jiří Luska, CSc

**Number of pages and characters:** 141, 313 247

**Number of appendices:** 21

**Number of references:** 110

**Abstract:** The thesis focuses on the development of musicality in the environment of school and extracurricular education: it describes the impact of intensive participation in a comprehensive musically-educational project on certain parameters of adolescents' personalities related to their professional orientation.

The research group, created with using an purposeful selection, is made of 151 pupils (53 boys and 98 girls in the age of 15-19) of the secondary grammar school participating in a school music project. The control group was made of 100 pupils and the experimental group consisted of 51 pupils.

The MBTI personality typology questionnaire and a test battery of professional orientation were used as the main research methods. A semi-structured interview was then carried out with a group of selected individuals. A mixed design was chosen in the empirical part of the work. In the quantitative part of the research, no differences were found between the level of mental pace, the frequency of the career anchor of creativity. There were no differences found between the level of mental pace and the frequency of the career anchor of creativity in the quantitative part of the research. There were also no differences found in the ratio of mental functions of extraversion and intuitive perception between clinical and control samples. There were also no differences in personality profiles according to the MBTI typology in the sample of the experimental group before and after the project. However, we observed a trend in the hypothesis that examined the degree of extraversion.

It was found that probands from the experimental group had a career anchor of independence more often than probands from the control group. Eleven probands took part in the qualitative part of the research. The method of capturing patterns defined that music projects at the secondary Grammar School in Nový Jičín are subjectively perceived



by probands as factors influencing their professional orientation, personal development and positive impact on social group dynamics. These project are also a source of so-called added value which is defined by selected codes in semi-structured interviews.

**Keywords:** music education, musical project, musical, human personality, conceptual mobility, career anchors, creativity, independence, MBTI, education, choral singing

## **Příloha č. 2: Seznam tabulek a grafů**

Tab. 1: Charakteristika typu osobnosti

Tab. 2: Emocionalita, vize, chování a styl vedení

Tab. 3: Charakteristika a zaměření jedince z hlediska kognitivního stylu

Tab. 4: Popis výzkumného souboru, experimentální skupina profesní orientace

Tab. 5: Popis výzkumného souboru, kontrolní skupina profesní orientace

Tab. 6: Popis výzkumného souboru, experimentální skupina typologie osobnosti MBTI

Tab. 7: Popis výzkumného souboru, kontrolní skupina typologie osobnosti MBTI

Tab. 8: Test normality, psychické tempo

Tab. 9: Test normality, kariérová kotva samostatnost (autonomie)

Tab. 10: Test normality, kariérová kotva kreativita

Tab. 11: Příklad vyhodnocení kariérových kotev dle Scheina

Tab. 12: Test normality, míra aktivizace

Tab. 13: Test normality, míra intuice

Tab. 14: Hottelingův test – osobnostní profil MBTI

Tab. 15: Ukázka datových hodnot jednotlivých dichotomických dvojic u psychických funkcí Introverze (I)/Extraverze (E), Vnímání (S)/Intuice (N), Myšlení (T)/Cítění (F), Jednoznačný (J)/Proměnlivý (P) životní styl

Tab. 16: Vybrané kódy v kategorii Osobnost a její rozvoj s kvantitativním výskytem u všech probandů

Tab. 17: Vybrané kódy v kategorii Profesní orientace s kvantitativním výskytem u všech probandů

Tab. 18: Profesionálně-orientační tendence účastníků polostrukturovaných rozhovorů

Tab. 19: Vybrané kódy v kategorii Socializace s kvantitativním výskytem u všech probandů

Tab. 20: Vybrané kódy v kategorii Vlastní přidaná hodnota s kvantitativním výskytem u všech probandů

Tab. 21: Dotazník účastníkům hudebního projektu

Graf 1: Psychické tempo, skupina (experimentální=1, kontrolní=0)

Graf č.2: Psychické tempo dle pohlaví (dívky=0, chlapci=1)

Graf č.3: Kariérová kotva samostatnost (autonomie), experimentální (1) vs. kontrolní skupina (0)

Graf č.4: Kariérová kotva samostatnost dle pohlaví (dívky=0, chlapci=1)

Graf č.5: Kariérová kotva kreativita, experimentální (1) vs. kontrolní skupina (0)

Graf č. 6: Kariérová kotva kreativita dle pohlaví (dívky=0, chlapci=1)

Graf č.7: Míra aktivizace – extraverte, experimentální (1) vs. kontrolní skupina (0)

Graf č.8: Míra aktivizace – extraverte, experimentální (1) vs. kontrolní skupina (0)  
dle pohlaví (dívky=0, chlapci=1)

Graf č.9: Míra intuice, experimentální (1) vs. kontrolní skupina (0)

Graf č.10: Míra intuice dle pohlaví (dívky=0, chlapci=1)

Graf č.11: Četnost typologie MBTI před projektem (Pretest) a po projektu (Posttest)

Graf č.12: Četnost typologie MBTI před projektem (Pretest) a po projektu (Posttest)  
u dívek

Graf č.13: Četnost typologie MBTI před projektem (Pretest) a po projektu (Posttest)  
u chlapců

### **Příloha č. 3: Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu**

Vážení rodiče,

obracím se na vás s žádostí o poskytnutí vašeho souhlasu s účastí vašeho dítěte na výzkumu, který je součástí mé disertační práce na téma: ***Rozvoj hudebnosti v prostředí školní a mimoškolní edukace: vliv intenzivní participace v komplexním hudebně edukačním projektu na vybrané parametry osobnosti adolescentů související s jejich profesní orientací.***

Cílem výzkumu je zařazení vašeho dítěte do testové baterie osobnostní typologie MBTI a testové baterie Profesní orientace a následné porovnání získaných dat z obou testových baterií.

Výsledky testových baterií budou zpracovány zcela anonymně pro účely statistiky, poté budou veškeré tiskové materiály skartovány.

Budete-li mít zájem o celková zjištění mého výzkumu, mohu vám je zaslat v anonymizované formě.

V případě jakýchkoliv dotazů mne neváhejte kontaktovat na uvedené e-mailové adrese, která je zároveň, vzhledem k mé specializaci kariérového poradce na Gymnáziu v Novém Jičíně, veřejně dostupná.

Se zařazením mého dítěte do výzkumu souhlasíte: ANO/NE (nehodící se zaškrtněte)

Jméno dítěte, věk, třída:

Datum:

Podpis zákonných zástupců:

Děkuji vám za pochopení a spolupráci,

Mgr. Karel Dostál

Výchovný a kariérový poradce Gymnázia Nový Jičín

Student DSP Hudební teorie a pedagogika

UP Olomouc

Mail to: [karel.dostal@gnj.cz](mailto:karel.dostal@gnj.cz)



**Příloha č. 5: Datová tabulka experimentálního (n=51) souboru typologie MBTI**

<b>Datová tabulka profilů MBTI typologie</b>						
<b>proband</b>	<b>identifikace</b>	<b>Experim. (1)</b>	<b>muž (1)/žena (0)</b>	<b>profil MBTI před</b>	<b>profil MBTI potom</b>	<b>Shoda před-po</b>
1	MBE1H	1	1	INTJ	INTJ	1
2	MBE1D	1	0	ENFP	ENFP	1
3	MBE2D	1	0	ENFP	ENFP	1
4	MBE2H	1	1	ESFJ	ESFJ	1
5	MBE3D	1	0	ENFP	ENFP	1
6	MBE4D	1	0	ENFJ	ENFJ	1
7	MBE5D	1	0	INTP	ENFP	0
8	MBE6D	1	0	INFJ	ENFJ	0
9	MBE7D	1	0	INFJ	INFJ	1
10	MBE8D	1	0	ESTJ	ESTJ	1
11	MBE9D	1	0	ENFJ	ENFJ	1
12	MBE10D	1	0	ISFJ	ENFJ	0
13	MBE11D	1	0	ESFJ	ESFJ	1
14	MBE12D	1	0	INFP	INFJ	0
15	MBE13D	1	0	ENFP	ENFJ	0
16	MBE14D	1	0	INTJ	INTJ	1
17	MBE3H	1	1	ISFJ	INFJ	0
18	MBE4H	1	1	ESFJ	ESTJ	0
19	MBE5H	1	1	ISTP	ISFP	0
20	MBE15D	1	0	ESFJ	ESFJ	1
21	MBE16D	1	0	ESFJ	ESFJ	1
22	MBE17D	1	0	ENTP	ENTP	1
23	MBE18D	1	0	ESFP	ENFJ	0
24	MBE19D	1	0	ISFJ	ISFJ	1
25	MBE20D	1	0	ENFJ	ENFJ	1
26	MBE21D	1	0	ISFJ	ESFJ	0
27	MBE22D	1	0	ISTJ	ISFJ	0
28	MBE6H	1	1	ESTJ	ESTJ	1
29	MBE7H	1	1	ISTP	ESTP	0
30	MBE8H	1	1	ENTP	ESFP	0
31	MBE23D	1	0	ISFJ	ISFJ	1
32	MBE24D	1	0	ISTJ	ISFJ	0
33	MBE9H	1	1	ENTJ	ENFJ	0
34	MBE10H	1	1	ESFJ	ENFJ	0
35	MBE11H	1	1	ISFJ	ISFJ	1
36	MBE12H	1	1	INTJ	INTJ	1
37	MBE25D	1	0	ENFJ	ISFJ	0
38	MBE26D	1	0	ISFJ	ISFJ	1
39	MBE27D	1	0	INFJ	ISFJ	0
40	MBE13H	1	1	ENTJ	ENTJ	1
41	MBE14H	1	1	ESFJ	ESFJ	1
42	MBE15H	1	1	ISTP	ISTP	1
43	MBE16H	1	1	ESFJ	ESFJ	1
44	MBE28D	1	0	ESTJ	ESTJ	1
45	MBE17H	1	1	ENFP	ENFP	1
46	MBE29D	1	0	ENFP	ENFP	1
47	MBE30D	1	0	ESFJ	ESFJ	1
48	MBE18H	1	1	ENFJ	ENFJ	1
49	MBE19H	1	1	ESFJ	ESFJ	1
50	MBE20H	1	1	ENFJ	ENFJ	1
51	MBE21H	1	1	INTJ	INTJ	1

**Příloha č. 6: Datová tabulka kontrolního (n=100) souboru, aktivizace, intuice**

proband	identifikace	Experimentální (1)/kontrolní (0)	muž (1)/žena (0)	extraverze	intuice
				SKORE E	SKORE N
1	MBK1D	0	0	23	34
2	MBK2D	0	0	53	44
3	MBK3D	0	0	40	29
4	MBK4D	0	0	40	29
5	MBK5D	0	0	39	38
6	MBK6D	0	0	36	33
7	MBK1H	0	1	48	34
8	MBK7D	0	0	17	50
9	MBK2H	0	1	13	27
10	MBK8D	0	0	31	34
11	MBK9D	0	0	24	26
12	MBK10D	0	0	36	31
13	MBK11D	0	0	45	38
14	MBK3H	0	1	24	20
15	MBK12D	0	0	17	26
16	MBK13D	0	0	40	21
17	MBK14D	0	0	40	44
18	MBK15D	0	0	31	42
19	MBK16D	0	0	46	50
20	MBK17D	0	0	34	28
21	MBK18D	0	0	19	39
22	MBK4H	0	1	33	40
23	MBK19D	0	0	16	20
24	MBK20D	0	0	17	26
25	MBK5H	0	1	24	26
26	MBK21D	0	0	32	16
27	MBK6H	0	1	49	30
28	MBK7H	0	1	48	34
29	MBK8H	0	1	54	37
30	MBK22D	0	0	21	34
31	MBK23D	0	0	32	39
32	MBK24D	0	0	29	17
33	MBK25D	0	0	49	36
34	MBK9H	0	1	27	40
35	MBK10H	0	1	32	27
36	MBK26D	0	0	37	42
37	MBK27D	0	0	36	45
38	MBK28D	0	0	45	47
39	MBK29D	0	0	31	27
40	MBK30D	0	0	38	25
41	MBK31D	0	0	21	33
42	MBK32D	0	0	45	41
43	MBK33D	0	0	48	29
44	MBK34D	0	0	28	33
45	MBK35D	0	0	30	26
46	MBK36D	0	0	29	30
47	MBK37D	0	0	38	35
48	MBK38D	0	0	29	35
49	MBK39D	0	0	31	32
50	MBK11H	0	1	35	37

51	MBK40D	0	0	47	34
52	MBK41D	0	0	49	28
53	MBK12H	0	1	37	41
54	MBK42D	0	0	50	40
55	MBK43D	0	0	46	47
56	MBK13H	0	1	37	32
57	MBK44D	0	0	26	34
58	MBK45D	0	0	48	32
59	MBK14H	0	1	15	38
60	MBK15H	0	1	30	42
61	MBK16H	0	1	26	39
62	MBK46D	0	0	31	32
63	MBK47D	0	0	23	47
64	MBK48D	0	0	43	39
65	MBK17H	0	1	26	25
66	MBK49D	0	0	38	29
67	MBK50D	0	0	40	37
68	MBK51D	0	0	47	34
69	MBK52D	0	0	41	41
70	MBK18H	0	1	31	33
71	MBK53D	0	0	33	35
72	MBK54D	0	0	19	34
73	MBK55D	0	0	27	31
74	MBK19H	0	1	32	41
75	MBK56D	0	0	33	37
76	MBK57D	0	0	20	36
77	MBK58D	0	0	31	41
78	MBK59D	0	0	39	37
79	MBK60D	0	0	27	29
80	MBK61D	0	0	20	34
81	MBK62D	0	0	43	32
82	MBK63D	0	0	24	39
83	MBK64D	0	0	9	32
84	MBK65D	0	0	39	38
85	MBK66D	0	0	13	41
86	MBK20H	0	1	30	33
87	MBK67D	0	0	16	37
88	MBK21H	0	1	24	31
89	MBK22H	0	1	29	40
90	MBK68D	0	0	32	35
91	MBK69D	0	0	48	47
92	MBK70D	0	0	44	39
93	MBK71D	0	0	50	43
94	MBK72D	0	0	18	34
95	MBK73D	0	0	42	41
96	MBK23H	0	1	42	37
97	MBK74D	0	0	40	41
98	MBK75D	0	0	25	43
99	MBK24H	0	1	33	26
100	MBK25H	0	1	21	32



**Příloha č. 7: Datová tabulka experimentálního (n=51) souboru, aktivizace, intuice**

1	MBE1H	1	1	25	36
2	MBE1D	1	0	38	37
3	MBE2D	1	0	42	39
4	MBE2H	1	1	38	34
5	MBE3D	1	0	40	45
6	MBE4D	1	0	40	36
7	MBE5D	1	0	31	40
8	MBE6D	1	0	32	37
9	MBE7D	1	0	31	36
10	MBE8D	1	0	43	25
11	MBE9D	1	0	37	39
12	MBE10D	1	0	16	29
13	MBE11D	1	0	41	23
14	MBE12D	1	0	15	37
15	MBE13D	1	0	41	40
16	MBE14D	1	0	24	41
17	MBE3H	1	1	34	31
18	MBE4H	1	1	44	30
19	MBE5H	1	1	29	27
20	MBE15D	1	0	43	32
21	MBE16D	1	0	34	25
22	MBE17D	1	0	38	35
23	MBE18D	1	0	52	35
24	MBE19D	1	0	34	29
25	MBE20D	1	0	50	37
26	MBE21D	1	0	33	32
27	MBE22D	1	0	31	31
28	MBE6H	1	1	32	30
29	MBE7H	1	1	31	34
30	MBE8H	1	1	46	40
31	MBE23D	1	0	27	31
32	MBE24D	1	0	33	24
33	MBE9H	1	1	41	41
34	MBE10H	1	1	41	32
35	MBE11H	1	1	30	33
36	MBE12H	1	1	24	37
37	MBE25D	1	0	48	38
38	MBE26D	1	0	30	32
39	MBE27D	1	0	35	40
40	MBE13H	1	1	37	46
41	MBE14H	1	1	35	27
42	MBE15H	1	1	24	31
43	MBE16H	1	1	48	32
44	MBE28D	1	0	40	28
45	MBE17H	1	1	43	44
46	MBE29D	1	0	40	47
47	MBE30D	1	0	38	21
48	MBE18H	1	1	37	43
49	MBE19H	1	1	40	33
50	MBE20H	1	1	48	39
51	MBE21H	1	1	34	37

## Příloha č. 8: Otázky – polostrukturovaný rozhovor

Zde je baterie otázek do polostrukturovaného rozhovoru:

Oblasti otázek:

- A. osobnost, posun v rovině osobní
- B. profesní orientace
- C. socializace, sociální skupina
- D. vlastní přidaná hodnota

Ad. A:

1. Ve které hudební oblasti ses musel/a, v souvislosti s přípravou na muzikál, osobně nejvíce zdokonalit? (zpěv, intonace, pohybový projev, herecký projev, ...)
2. Myslíš, že hudební projekt ovlivnil některé složky tvé osobnosti? Pokud ano, které konkrétně?
3. Bonus: Všiml/a sis, že by se v něčem změnil pohled ostatních (známých, přátel) na tebe po hudebním projektu?

Ad. B:

1. Jakým způsobem ovlivnilo účinkování v hudebním projektu tvou profesní orientaci?
2. Využíváš (využíval jsi) některé své osobní schopnosti a dovednosti (kompetence využívané v hudebním projektu) ve studiu či v profesi? Pokud ano, které?

Ad. C:

1. Zaznamenal/a jsi během nácvičku a realizace hudebního projektu některé změny ve vztazích mezi účastníky, v týmu, který projekt připravoval? Pokud ano, jaké.
2. Postřehl jsi změny ve vztazích v rámci vaší hudební skupiny (třídy), která muzikál připravovala?

Ad. D:

1. Jak dnes, s odstupem času, vnímáš své účinkování ve středoškolském muzikálu?
2. Je nějaká konkrétní věc či situace související s hudebním projektem, na kterou bys chtěl/a poukázat?

**Příloha č. 9: Ukázky z testové baterie Profesionální orientace – Test pojmové mobility I.**

**TPM  
Test pojmové mobility**

Jméno: \_\_\_\_\_ Věk: \_\_\_\_\_ Vzdělání: \_\_\_\_\_  
 Povolání-funkce: \_\_\_\_\_ Datum vyšetření: \_\_\_\_\_  
 Účel vyšetření: \_\_\_\_\_

REKAPITULACE INSTRUKCE: má-li dvojice slov

stejný nebo podobný význam – zatrhnutí políčka ve sloupci „rovná se“ =  
 odlišný význam – zatrhnutí políčka ve sloupci „nerovná se“ ≠  
 nemůžete-li rozhodnout – zatrhnutí políčka ve sloupci „nevím“ ○

**ZÁCVIK**

	= ≠ ○			= ≠ ○																									
kobka	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr></table>													cela	kaluž	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr></table>													louže
táhnout		pustit	nadšení		netečnost																								
důkladně		pečlivě	kousavý		sarkastický																								
naděje		chudoba	tušení		domněnka																								
statický		dynamický	korektní		nesprávný																								

**VÝSLEDKY VYŠETŘENÍ**

steny dle normy:

Čas: 5 min.

	Řešeno	Správně	V kroužku	Správ./Řeš.	Chyby
dvojice					
steny SŠ					
steny VŠ					

**Grafické vyjádření výsledků**

Steny	Řešeno	Správně	Správ./Řeš.	Chyby
10	.	.	.	.
9	.	.	.	.
8	.	.	.	.
7	.	.	.	.
6	.	.	.	.
5	.	.	.	.
4	.	.	.	.
3	.	.	.	.
2	.	.	.	.
1	.	.	.	.

Slovní vyjádření výsledků – diagnóza – zvláštní jevy a pozorování:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

podpis vyšetřujícího

Příloha č. 10: Ukázky z testové baterie Profesní orientace – Test pojmové mobility II.

		Forma A - Část A1					
		1		2			
		= ≠ ○		= ≠ ○			
hejno	<input type="checkbox"/>	houf	<input type="checkbox"/>	lenoch	<input type="checkbox"/>	povaleč	<input type="checkbox"/>
nevábný	<input type="checkbox"/>	ošklivý	<input type="checkbox"/>	tuhnout	<input type="checkbox"/>	tát	<input type="checkbox"/>
trn	<input type="checkbox"/>	osten	<input type="checkbox"/>	chlemtat	<input type="checkbox"/>	pít	<input type="checkbox"/>
downitř	<input type="checkbox"/>	ven	<input type="checkbox"/>	prohra	<input type="checkbox"/>	souhra	<input type="checkbox"/>
výprava	<input type="checkbox"/>	expedice	<input type="checkbox"/>	rebel	<input type="checkbox"/>	povstalec	<input type="checkbox"/>
bádat	<input type="checkbox"/>	zkoumat	<input type="checkbox"/>	neúspěch	<input type="checkbox"/>	kariéra	<input type="checkbox"/>
zamhouřit	<input type="checkbox"/>	otevřít	<input type="checkbox"/>	bažina	<input type="checkbox"/>	skála	<input type="checkbox"/>
poplach	<input type="checkbox"/>	klid	<input type="checkbox"/>	mnohomluvný	<input type="checkbox"/>	tichý	<input type="checkbox"/>
kapuce	<input type="checkbox"/>	sukně	<input type="checkbox"/>	lisat se	<input type="checkbox"/>	tulit se	<input type="checkbox"/>
startovat	<input type="checkbox"/>	skončit	<input type="checkbox"/>	kvalita	<input type="checkbox"/>	množství	<input type="checkbox"/>
civět	<input type="checkbox"/>	křičet	<input type="checkbox"/>	záměr	<input type="checkbox"/>	úmysl	<input type="checkbox"/>
exploze	<input type="checkbox"/>	ticho	<input type="checkbox"/>	hodně	<input type="checkbox"/>	hrstka	<input type="checkbox"/>
uhynout	<input type="checkbox"/>	pojít	<input type="checkbox"/>	soužit	<input type="checkbox"/>	trápit	<input type="checkbox"/>
žalostný	<input type="checkbox"/>	ubohý	<input type="checkbox"/>	pochmurný	<input type="checkbox"/>	teskný	<input type="checkbox"/>
boubelatý	<input type="checkbox"/>	buclatý	<input type="checkbox"/>	stěží	<input type="checkbox"/>	sotva	<input type="checkbox"/>
závist	<input type="checkbox"/>	radost	<input type="checkbox"/>	pokora	<input type="checkbox"/>	vzdor	<input type="checkbox"/>
výčnělek	<input type="checkbox"/>	hrbol	<input type="checkbox"/>	pohana	<input type="checkbox"/>	uznání	<input type="checkbox"/>
stručný	<input type="checkbox"/>	zdlouhavý	<input type="checkbox"/>	vyprahlý	<input type="checkbox"/>	zvlhlý	<input type="checkbox"/>
brloh	<input type="checkbox"/>	doupě	<input type="checkbox"/>	držost	<input type="checkbox"/>	galantnost	<input type="checkbox"/>
obratný	<input type="checkbox"/>	zručný	<input type="checkbox"/>	cisterna	<input type="checkbox"/>	nádrž	<input type="checkbox"/>
šlápěj	<input type="checkbox"/>	stopa	<input type="checkbox"/>	tajemně	<input type="checkbox"/>	záhadně	<input type="checkbox"/>
váhavě	<input type="checkbox"/>	ihned	<input type="checkbox"/>	vězení	<input type="checkbox"/>	vazba	<input type="checkbox"/>
kapitulovat	<input type="checkbox"/>	bojovat	<input type="checkbox"/>	komplikace	<input type="checkbox"/>	výhoda	<input type="checkbox"/>
nevrlý	<input type="checkbox"/>	přátelský	<input type="checkbox"/>	chuť	<input type="checkbox"/>	odpor	<input type="checkbox"/>
vydírání	<input type="checkbox"/>	dar	<input type="checkbox"/>	zvažovat	<input type="checkbox"/>	rozmýšlet	<input type="checkbox"/>
zásluha	<input type="checkbox"/>	zákaz	<input type="checkbox"/>	chudřas	<input type="checkbox"/>	magnát	<input type="checkbox"/>
upláchnout	<input type="checkbox"/>	přijít	<input type="checkbox"/>	divotvorný	<input type="checkbox"/>	kouzelný	<input type="checkbox"/>
poprášit	<input type="checkbox"/>	posypat	<input type="checkbox"/>	nuda	<input type="checkbox"/>	touha	<input type="checkbox"/>
pořekadlo	<input type="checkbox"/>	úsvolvi	<input type="checkbox"/>	lisovat	<input type="checkbox"/>	bobtnat	<input type="checkbox"/>
tlachání	<input type="checkbox"/>	žvanění	<input type="checkbox"/>	kritický	<input type="checkbox"/>	pochvalný	<input type="checkbox"/>
odložit	<input type="checkbox"/>	odročit	<input type="checkbox"/>	bezvýsledný	<input type="checkbox"/>	marný	<input type="checkbox"/>
vzpurň	<input type="checkbox"/>	zkrocený	<input type="checkbox"/>	malátný	<input type="checkbox"/>	bystrý	<input type="checkbox"/>
amulet	<input type="checkbox"/>	talisman	<input type="checkbox"/>	opomenout	<input type="checkbox"/>	dodržet	<input type="checkbox"/>
legální	<input type="checkbox"/>	zakázaný	<input type="checkbox"/>	samolibost	<input type="checkbox"/>	ješitost	<input type="checkbox"/>
obecný	<input type="checkbox"/>	zvláštní	<input type="checkbox"/>	ohraničený	<input type="checkbox"/>	neomezený	<input type="checkbox"/>
likvidace	<input type="checkbox"/>	odstranění	<input type="checkbox"/>	zjevný	<input type="checkbox"/>	zřejmý	<input type="checkbox"/>
rachotit	<input type="checkbox"/>	lomozit	<input type="checkbox"/>	symetrický	<input type="checkbox"/>	nesouměrný	<input type="checkbox"/>
rozmar	<input type="checkbox"/>	vrtoch	<input type="checkbox"/>	svéhlavý	<input type="checkbox"/>	ústupný	<input type="checkbox"/>
informovat	<input type="checkbox"/>	mlčet	<input type="checkbox"/>	ohavnost	<input type="checkbox"/>	půvab	<input type="checkbox"/>
provizorní	<input type="checkbox"/>	stálý	<input type="checkbox"/>	vyhazov	<input type="checkbox"/>	propuštění	<input type="checkbox"/>
rozjímat	<input type="checkbox"/>	odmítnout	<input type="checkbox"/>	žertovat	<input type="checkbox"/>	hazardovat	<input type="checkbox"/>
nastražit	<input type="checkbox"/>	narařít	<input type="checkbox"/>	předsudek	<input type="checkbox"/>	povinnost	<input type="checkbox"/>
titěrnost	<input type="checkbox"/>	drobnost	<input type="checkbox"/>	skandál	<input type="checkbox"/>	sláva	<input type="checkbox"/>
špetka	<input type="checkbox"/>	ždíbec	<input type="checkbox"/>	mudřovat	<input type="checkbox"/>	utvářet	<input type="checkbox"/>
originální	<input type="checkbox"/>	orientální	<input type="checkbox"/>	tekutý	<input type="checkbox"/>	kapalný	<input type="checkbox"/>
ostýchavý	<input type="checkbox"/>	vyzývavý	<input type="checkbox"/>	bezpečný	<input type="checkbox"/>	riskantní	<input type="checkbox"/>
bludný	<input type="checkbox"/>	obludný	<input type="checkbox"/>	ohébnost	<input type="checkbox"/>	tuhost	<input type="checkbox"/>
výmysl	<input type="checkbox"/>	povídáčka	<input type="checkbox"/>	vytáčka	<input type="checkbox"/>	výmluva	<input type="checkbox"/>
vyhodit	<input type="checkbox"/>	uschovat	<input type="checkbox"/>	nadto	<input type="checkbox"/>	méně	<input type="checkbox"/>
popudit	<input type="checkbox"/>	podráždít	<input type="checkbox"/>	družně	<input type="checkbox"/>	přátelsky	<input type="checkbox"/>

## Příloha č. 11: Testová baterie Profesionální orientace – Dotazník kariérových kotev

### Dotazník kariérových kotev

Tento dotazník vám pomůže určit vaši kariérovou kotvu podle teorie E. H. Scheina. Budete žádáni o volbu odpovědí na několik otázek. Snažte se odpovídat pečlivě a odpověď zaznamenávejte po zralé úvaze.

Přečtěte si pozorně každou otázku. Za otázkou následuje vždy pět možných odpovědí. Zvolte tu, která vás nejlépe vystihuje, a na volné místo před příslušným písmenkem napište 1. Tu, která je na druhém místě, označte 2, a tak dále, až sestavíte ze všech odpovědí pořadí od 1 o 5, přičemž nejméně vhodná odpověď bude označena 5.

Příklad:

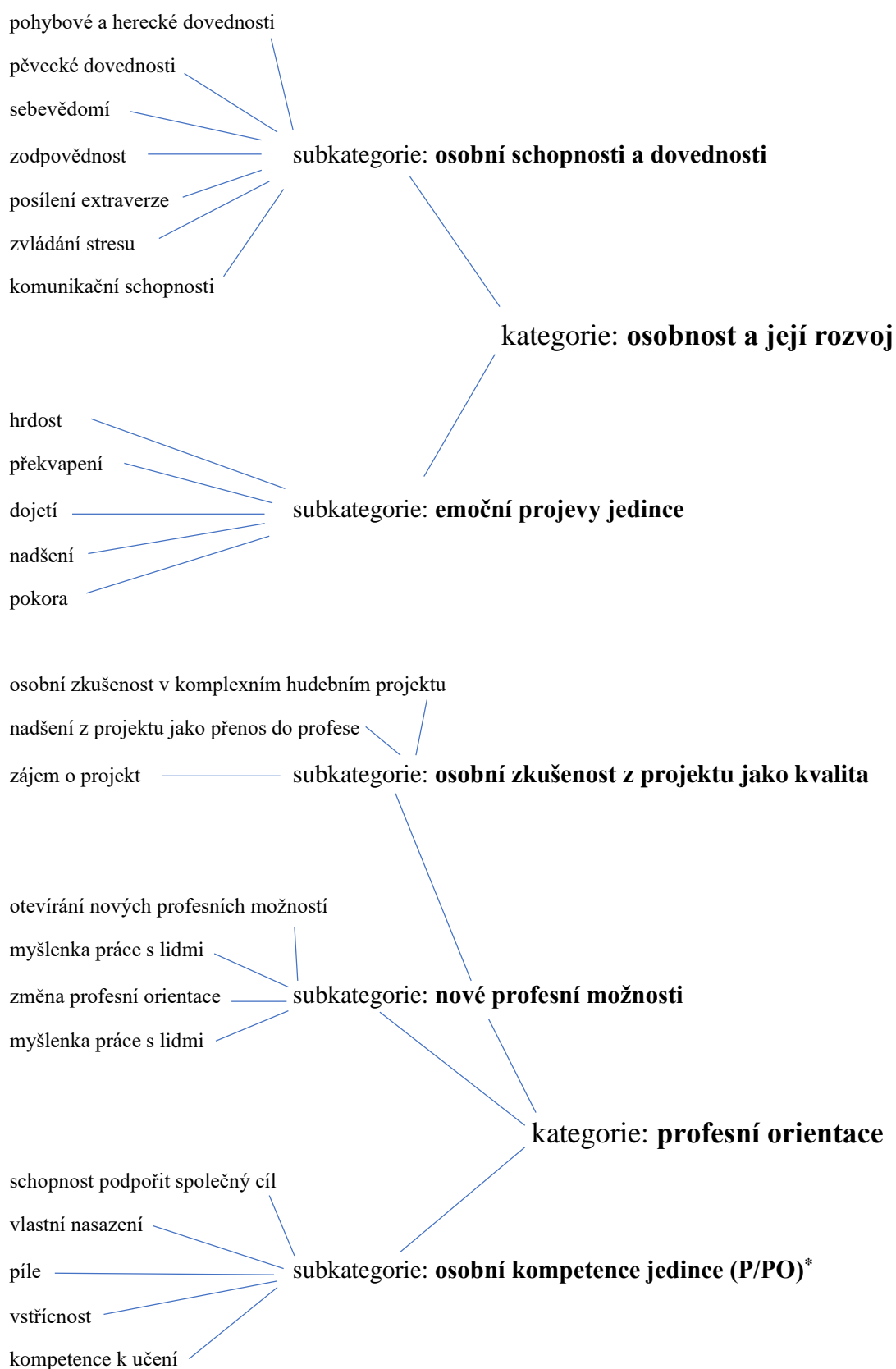
Při cestě do zahraničí bych chtěl:

- 3 a) poznat místní pošty,
- 1 b) koupat se v moři,
- 4 c) ztratit ručník,
- 2 d) být pozvaný na večeři,
- 5 e) být okraden o zavazadla.

Přemýšlejte, zda jste se již v životě s podobnými situacemi setkali a jak jste v nich reagovali. Pokud tomu tak nebylo, pokuste se vybavit si situaci a vžít se do ní. Nejsou zde správné ani špatné odpovědi. Správná je každá odpověď, která pravdivě vystihuje vaše jednání.

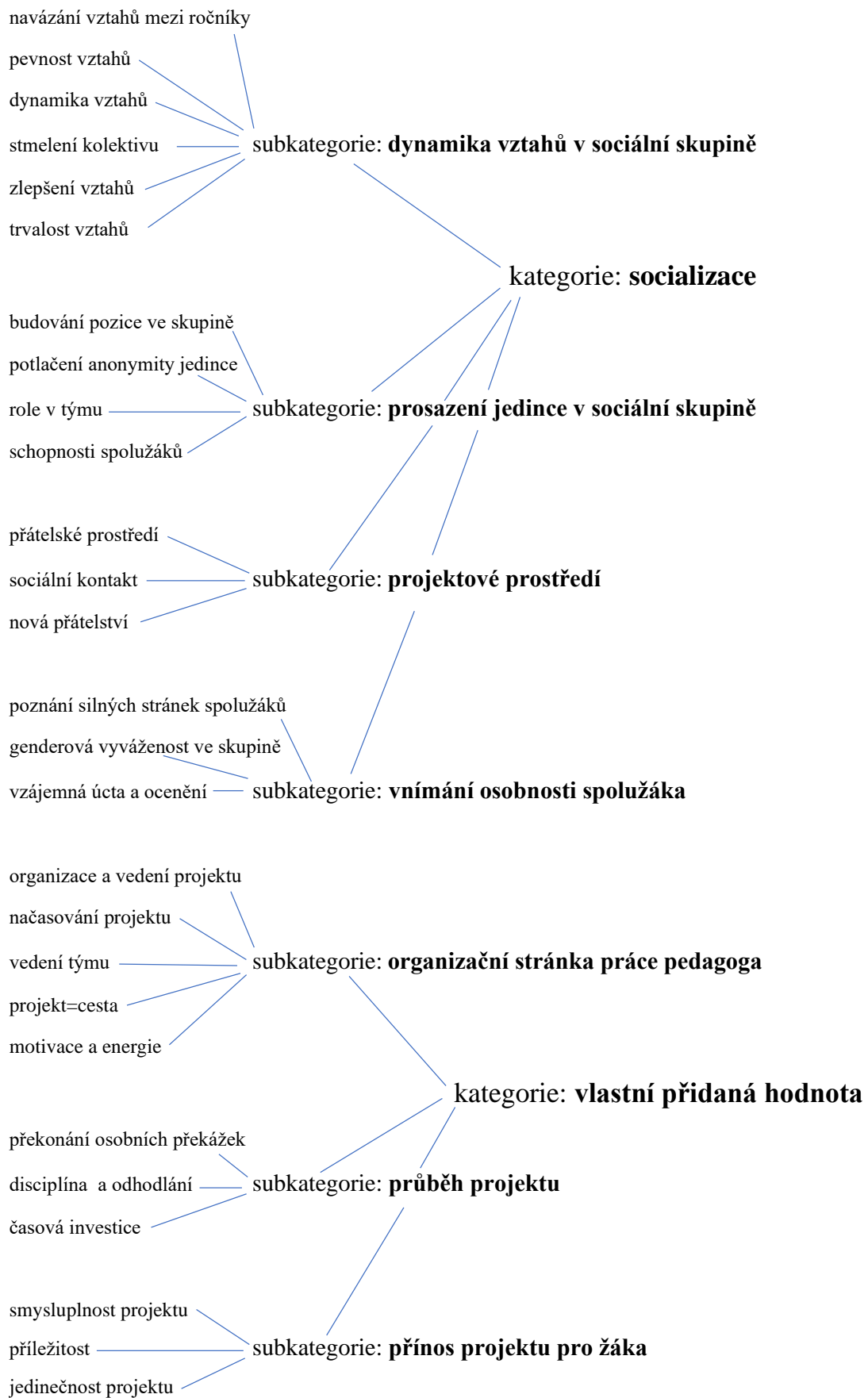
1. Která z následujících skutečností by vám nejméně vadila při výběru zaměstnání?
  - a) hrozba možné ztráty zaměstnání,
  - b) nadřízený, který neustále zasahuje do vašich kompetencí,
  - c) velmi omezená možnost rozhodování o problémech organizace,
  - d) převážně administrativní a řídicí činnost bez odborných úkolů,
  - e) nejasný vztah vykonávané činnosti k výslednému produktu.
  
2. Která z uvedených pracovních funkcí v organizaci by vám nejlépe vyhovovala za předpokladu, že pro ni máte odborné znalosti?
  - f) ředitel, pověřený vybudováním nového zdravotního střediska,
  - g) odborný pracovník rozvoje vědy a techniky, který se zabývá zaváděním laserového systému řízení strojů,
  - h) ředitel ztrátové výrobní divize, který má dosáhnout zisku,
  - i) samostatný obchodní zástupce, jehož plat závisí na množství a rozsahu uzavřených smluv,
  - j) úředník, který kontroluje správnost uzavřených smluv.
  
3. Která z následujících změn by na vás nejhůře psychicky zapůsobila?
  - a) z pracovní náplně vám bude odebrána činnost, která je spojena s pravidelným příplatkem,
  - b) nadřízený si vymíní kontrolu nad každou oblastí vaší činnosti, kterou jste doposud vykonávali samostatně,
  - c) váš útvar nesplní důležitý úkol, na kterém závisí výsledky celé organizace,
  - d) zjistíte, že odborný standard vaší práce už delší dobu neodpovídá republikové úrovni,
  - e) nebude vám umožněno dokončit prototyp nového výrobku, na kterém jste několik měsíců pracovali.

## Příloha č. 12: Kódy, subkategorie, kategorie I.



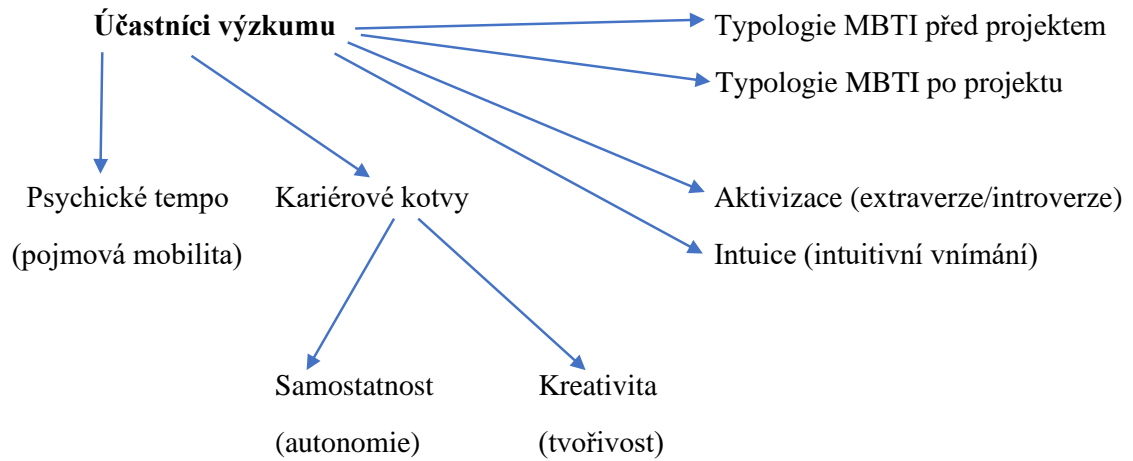
- P/PO – osobní kompetence jedince ve vztahu projekt – profesní orientace

## Příloha č. 13: Kódy, subkategorie, kategorie II.

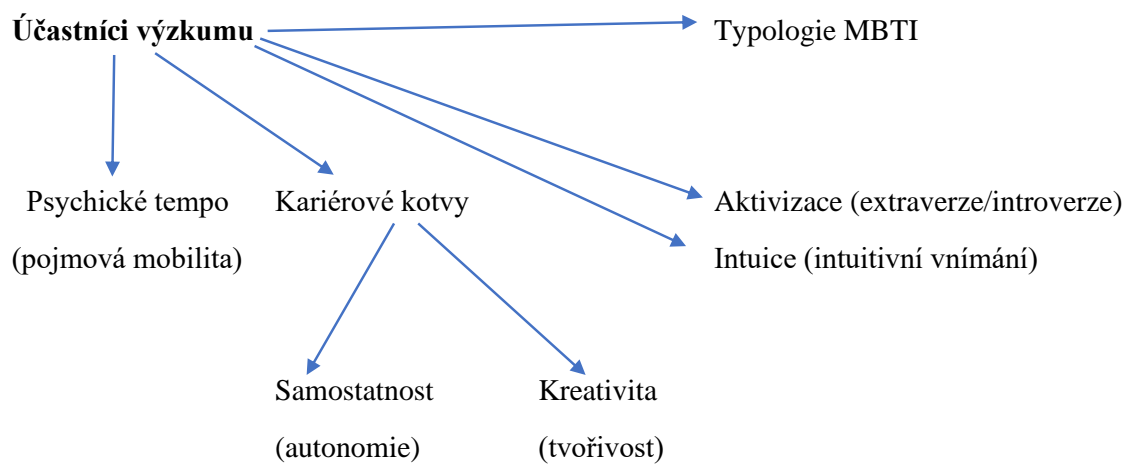


**Příloha 14: Schéma sledovaných vzájemných vztahů v experimentální a kontrolní skupině**

**Experimentální skupina**



**Kontrolní skupina**





## **Příloha č. 15: Dotazník pro účastníky hudebního projektu**

### **Dotazník účastníkům projektu**

Odpovězte, prosím, ano – ne (zakroužkujte)

Hudební projekt Showman byl pro mě obohacující v těchto rovinách:

- |                                                |    |          |           |     |
|------------------------------------------------|----|----------|-----------|-----|
| a) hlubší poznání vlastních limitů (rozepište) | ne | spíše ne | spíše ano | ano |
| b) posílení sebevědomí                         | ne | spíše ne | spíše ano | ano |
| c) snížení obavy vystupovat před ostatními     | ne | spíše ne | spíše ano | ano |
| d) zlepšení vztahů v projektové skupině        | ne | spíše ne | spíše ano | ano |

## Příloha č. 16: Fotografie z hudebních projektů

Obrázek 1: Hudební projekt (M)ABBA MIA, 2017, příprava



Zdroj: autor

Obrázek 2: Hudební projekt (M)ABBA MIA, 2017, realizace



Zdroj: autor

*Obrázek 3: Hudební projekt Showman, 2019, příprava*



*Zdroj: autor*

*Obrázek 4: Hudební projekt Showman, 2019, realizace*



*Zdroj: autor*

*Obrázek 5. Hudební projekt Showman, 2019, příprava*



*Zdroj: autor*

*Obrázek 6. Hudební projekt Showman, 2019, příprava*



*Zdroj: autor*

Obrázek 7. Hudební projekt Showman, 2019, příprava



Zdroj: autor

Obrázek 8. Hudební projekt Showman, 2019, příprava



Zdroj: autor

*Obrázek 9. Hudební projekt Showman, 2019, před premiérou*



*Zdroj: autor*

*Obrázek 10. Hudební projekt Showman, 2019, zvuková sekce*



*Zdroj: autor*

Obrázek 9. Hudební projekt Showman, 2019, premiéra



Zdroj: autor

Obrázek 9. Hudební projekt Showman, 2019, premiéra



Zdroj: autor

Obrázek 5: Hudební projekt Rebelové z gymplu, 2011



Zdroj: autor

Obrázek 6: Hudební projekt Rebelové z gymplu, 2011



Zdroj: autor



Obrázek 7: Hudební projekt S úsměvem pohádkovým světem, 2013



Zdroj: autor

Obrázek 8: Hudební projekt S úsměvem pohádkovým světem, 2013



Zdroj: autor

## Příloha č. 17: Typologie osobnosti MBTI

### Personality types key

 <b>E</b> <b>Extroverts</b> Extroverts are energized by people, enjoy a variety of tasks, a quick pace, and are good at multitasking.	 <b>I</b> <b>Introverts</b> Introverts often like working alone or in small groups, prefer a more deliberate pace, and like to focus on one task at a time.
 <b>N</b> <b>Intuitives</b> Intuitives prefer to focus on possibilities and the big picture, easily see patterns, value innovation, and seek creative solutions to problems.	 <b>S</b> <b>Sensors</b> Sensors are realistic people who like to focus on the facts and details. They apply common sense and past experience to find practical solutions to problems.
 <b>T</b> <b>Thinkers</b> Thinkers tend to make their decisions using logical analysis, objectively weigh pros and cons, and value honesty, consistency, and fairness.	 <b>F</b> <b>Feelers</b> Feelers tend to be sensitive and cooperative, and decide based on their own personal values and how others will be affected by their actions.
 <b>J</b> <b>Judgers</b> Judgers tend to be organized and prepared, like to make and stick to plans, and are comfortable following most rules.	 <b>P</b> <b>Perceivers</b> Perceivers prefer to keep their options open, like to be able to act spontaneously, and like to be flexible with making plans.

Source: Paul D. Tieger, Barbara Barron, and Kelly Tieger

BUSINESS INSIDER

Zdroj: [businessinsider.in](https://www.businessinsider.in)

## Příloha č. 18: Ukázky z přepisu rozhovorů včetně kódování (probandka Karla)

### Osobnost, rovina osobní

1. *Ve které hudební oblasti ses musel/a, v souvislosti s přípravou na muzikál, osobně nejvíce zdokonalit? (zpěv, intonace, pohybový projev, herecký projev,...)*

Odp.: *Ehm...tak pro mě bylo nejtěžší zpěv, ve smyslu, že jsem několik let vyrůstala ve sboru a sborový zpěv je něco jiného než muzikálový zpěv...ehm...potřebuje se tam dát do toho víc vzduchu, víc síly, zpívá se jinak ...á...to byl pro mě největší problém - jak se dostat z toho sborového utlumeného hlasu právě na tu, na ten muzikálový projev. Ehm... intonace až takový problém pro mě nebyla, protože jsem cvičila roky před tím, i když já vím, že když jsem nervózní tak mi ten hlas...spíš mi jde nahoru, takže vím, že když jsem nervózní tak mám problém s intonací, ale co se týče nějak toho technického, jako té techniky ohledně intonace, tak já jako když slyším, když jsem mimo nebo slyším, když jdu víc nebo níž, takže tady v tom jsem problém tak nějak neměla. Pohybový projev - tak tam bylo asi nejtěžší spojit ten pohyb se zpěvem, protože samozřejmě když zpíváte, tak se musíte naučit používat dech, musíte správně dýchat, abyste když se teda pohybujete, tak abyste mohli zívát. Aby to nikam nelezlo, aby se ten hlas netrásl, třeba když se tančí nebo něco takového...tak s tím pohybem, na to se prostě musí zvyknout, musí se to zkoušet, cvičit, a nic jiného se s tím asi nedá dělat tady v tom, když vlastně hrajete v muzikálu. Ale to bych řekla, že jsem se pak taky naučila. S hereckým projevem...tak já jsem nikdy...před tím jsem vlastně byla ještě v jednom muzikálu, ale nikdy předtím jsem nechodila na žádné hodiny hereckého projevu, to jsem se musela taky naučit, aby to nevypadalo...aby to vypadalo přirozeně, aby to nebylo nějak přehrávané nebo něco tady v tom smyslu. Takže nejtěžší pro mě byl asi zpěv v tom smyslu, že se musí zpívat jinak než jak se zpívá ve sboru, protože já ještě tím, že jsem byla jedna z hlavních rolí, tak ten zpěv je hodně důležitý v tom, že musíte vyniknout, musíte ukázat, že na to máte sílu, že umíte dobře intonovat, že zvládáte ten stres a podobně.*

2. *Myslíš, že hudební projekt ovlivnil některé složky tvé osobnosti? Pokud ano, které konkrétně?*

Odp.: *Ehm... tak co se týče fyzické stránky tak...tam...jediné co ten muzikál ovlivnilo je to, že to tělo je vyčerpané, když máte za sebou tři dny a každý den máte*

**pěvecké dovednosti** - sborový vs. muzikálový zpěv a projev

**intonace** - vztah k nervozitě

**pohybový projev** - nejtěžší, pohyb po jevišti, skloubení s ostatními prvky

**zpěv**= největší výzva

**fyzické vyčerpání** - náročnost role

další dvě vystoupení a snažíte se podat nejlepší výkon...pokaždé, co...co vystupujete, tak tam bylo vyčerpání, ale s tím se samozřejmě počítalo. To není nic extra....*Ehm*...potom když se podívám na tu sociální stránku, tak vlastně tím, že v muzikálu je hodně míst pro různé lidi, vlastně máte tam vystupující, potom lidi, kteří se starají o kostýmy, o kulisy a x dalších lidí, kteří se starají. Takže tady v tom, po této stránce poznáte hrozně moc nových lidí, které jste předtím neznali, které byste ani nepotkali, protože jste nebyli ve stejném okruhu lidí. Dost často to byli mladší lidi, se kterými bych se normálně ...nepotkala nebo normálně bych se s nima nebavila ve škole třeba na chodbě. Ale tím, že jsme všichni pracovali dohromady, tak jsem právě potkala hodně nových lidí a bavila jsem se s nima, takže to je po sociální stránce...a potom...po té psychické stránce...*ehm*...jakdyby...je to jasná věc, že vystupovat před lidma je záprah, jsou tam často nervy, ať už je to muzikál, koncert nebo písemka...ve škole já jsem byla vždycky nervózní. Ale to jsem vždycky věděla předtím, takže pro mě to nebylo překvapení. Já jsem tam s tady tím šla, já jsem to o sobě věděla. Jakdyby...*ehm*...když máte za sebou třeba ty první čtyři vystoupení, a pak máte ještě další dva dny před sebou, tak někdy začínáte přemýšlet, jestli to zvládnete, jestli to váš hlas vydrží, jestli budete dost vyspaní a podobně. Ale...když mi byla tato role nabídnuta (muzikál Joseph, hlavní role vypravěčky, pozn.), tak kdybych si myslela, že na to nemám, tak do toho ani nejdu. Takže ty myšlenky tam samozřejmě jsou v průběhu, ale nikdy mě to neovlivnilo v tom smyslu, že bych se nějak zhroutila. Vždycky jsem věděla, že na to mám, že to zvládnu, že ty síly tam jsou a jenom akorát, že se musíte o sebe víc starat, pít hodně tekutin, musíte se ujistit, že dobře spíte...a hlavně si to užít!

3. Bonus: *Všiml/a sis, že by se v něčem změnil pohled ostatních (známých, přátel) na tebe po hudebním projektu?*

Odp.: *Ehm*...možná, že ne úplně by se změnil jejich pohled, protože si to mysleli i před tím, jenom to nějak neprojevovali. Moje rodina po tom, jak jsme odzpívali vlastně to poslední představení ...tu derniéru pro rodiče a přátele, tak moje rodina za mnou přišla, vlastně byli všichni na mě hrozně hrdí,...pyšní, byli překvapeni jak jsme to všichni zvládli, nejenom já, ale všichni kolem. I moji kamarádi byli pyšní, bylo jim to vidět v očích. Moje

**nové vztahy, noví lidé** - díky různorodosti hudebního projektu, vztahy napříč ročníky

**psychický tlak** - vystoupení na veřejnosti

**pochybnosti o vlastních dovednostech** - pěvecké, herecké

**sebedůvěra, osobní životospráva, režim** - ve vztahu k výkonu v muzikálu

**hrdost členů rodiny, překvapení z výkonu dcery a všech ostatních**

mamka měla oči v slzách ...slzy v očích (*smích*)... takže nemyslím si, že by si o mě mysleli, že bych to nezvládla, dali mi najevo tu svoji emocionalitu, jak je to nadchlo, že vlastně mi to řekli nahlas, bylo to vyřčeno ...nahlas. Možná se jen utvrdili v tom, že když se pro něco rozhodnu tak to zvládnou.

### Profesní orientace

4. *Jakým způsobem ovlivnilo účinkování v hudebním projektu tvou profesní orientaci?*

Odp.: Ehm...no já jsem ještě rok před maturitou uvažovala o tom, že bych šla na nějakou hudebně zaměřenou školu, chtěla jsem studovat zpěv, našla jsem program, který byl vyloženě založen na muzikálovém projevu, byl tam zpěv, byl tam tanec a podobně. Takže já jsem chtěla jít tímhle směrem, ale to se nepovedlo. Moje mamka mě nechtěla pustit tímto směrem z toho důvodu, že by to nebylo něco, co by mě v budoucnu mohlo uživit.

Zpěv se tedy mojí profesí nestal, ale co mi dalo účinkování v hudebním projektu bylo to, že když něco chci dokázat, tak za tím musím jít a i když mi třeba někdo nevěří, tak musím věřit sama sobě, že já to zvládnou, pokud jsem si tím jistá a jít si za tím... (*delší odmlka*) ...to

je asi ten způsob, jak to ovlivnilo moji profesní orientaci, protože vlastně já jsem poslední rok na střední škole otočila svoji profesní orientaci o 360 stupňů. Dala jsem si přihlášky na medicínu do Česka, ale... nakonec jsem skončila v Dánsku na marketingu a managementu a posléze jsem začala studovat **economics and bussines administrations**, takže to je úplně jiná... (*hledá vhodný výraz...*) úplně jiný, jak to říct...okruh znalostí a věcí. Bylo to kvůli tomu, že jsem věděla, že to chci dělat a že to zvládnou. No a to samé jsem měla v muzikálu - když jsem souhlasila s tím, že to bude takové, že budu mít hlavní roli, zkrátka že budu součástí celého muzikálu.

5. *Využíváš (využíval jsi) některé své osobní schopnosti a dovednosti (kompetence využívané v hudebním projektu) ve studiu či v profesi? Pokud ano, které?*

Odp.: *opět úvodní váhání*...Ehm...já jsem byla vždycky **hard worker**, já jsem vždycky pracovala tvrdě na tom, co jsem chtěla. Když něco opravdu chci a chci to mít udělané do detailů, budu na tom sedět dnem i nocí, než to bude hotové, odevzdané... (*pauza*)...to samé bylo i s muzikálem. Já jsem věděla, že můj zpěv není muzikálový zpěv, takže

**dojetí - emoce** - ze strany rodičů

**rozpor ve studijní orientaci dcera/matka**

**sebedůvěra jako prostředek k prosazení vlastního cíle**

**zásadní změna ve studijní orientaci** (možná vazba na pohled matky, prosazení vlastního názoru dcery)  
**vlastní nasazení, odhodlání, píle**

jsem se snažila cvičit co to šlo, intonaci jsem se snažila zvládnout v tom smyslu, že ještě než jsem šla na jeviště a cítila jsem, že jsem nervózní, tak jsem si tam cvičila dechová cvičení, hledala jsem si svoje místo v hlavě, nevím jak to mám jinak nazvat, vlastně to samé dělám před zkouškama při mém studiu. Takže pracuju tvrdě, jdu za tím co chci, pokud vím, že v něčem nejsem dobrá, že to není dostatečné tak makám na tom, aby to bylo lepší, aby to bylo nejlepší co to jde. Zvládání stresu, jak mi to pomáhá tak nějak, asi tady schopnosti...možná ještě co mě napadá, je pamatování si textu, kde stojíte, kdy jít na jeviště a kdy ne, to jsou věci, které se vyloženě musíte našprtat nazpaměť, což také využijete při studiu.

### **osobní technika vyrovnání se stresem**

### **Socializace**

*6. Zaznamenal/a jsi během nácvičku a realizace hudebního projektu některé změny ve vztazích mezi účastníky, v týmu, který projekt připravoval? Pokud ano, jaké.*

Odp.: Tam bylo vlastně jak jsem říkala před tím, do muzikálu je vloženo tolik věcí co se musí udělat, aby se to vůbec stalo, aby se to udělalo, tzn., že se dá dohromady spousta lidí, kteří se normálně neznají, nebaví se spolu, tam šlo vyloženě vidět, že na začátku se lidi drželi ve skupinkách, ve kterých se znali, ale postupně během těch dnů a představení jste na konci mohli vidět, že všichni se baví se všema, lidi si mezi sebou vytvořili určitý vztah, poznali se, mají nějaké nové **connections**, takže já jsem zaznamenala tady tohle co se týče vztahů. Samozřejmě někdy se stalo, vztahy nebyly jen kamarádské, ale i hlubší, ty se taky staly, což je pochopitelné, když tolik lidí tráví spolu spoustu času, a hlavně ten pocit v zákulisí, to je jako byste byli doma - všichni jsou si rovni, všichni si pomáhají. Takže lidi, kteří se na začátku neznali, tak ty jste pak mohli vidět vedle sebe a bavili se o všech různých věcech - v tomhle to bylo super.

**tvorba nových vztahů ve skupině - kamarádské i hlubší, vzájemná pomoc**

*7. Postřehl jsi změny ve vztazích v rámci vaší hudební skupiny (třídy), která muzikál připravovala?*

Odp.:...Ehm...možná ne změny ve vztazích, jen si myslím, že když vidíte ostatní lidi vystupovat a vlastně hrát na nástroje, tančit, tak už jenom v tomhle vzrostl obdiv těch, kteří nevěděli, že oni umí tak dobře tančit nebo zpívat, hrát, malovat kulisy...takže spíš si myslím, že ten vztah, co tam byl předtím, se jenom více prohloubil.

**vzájemná úcta a ocenění - zlepšení vztahů mezi účastníky projektu**

Když muzikál skončil, tak když jsme se potkali na gymnáziu na chodbě nebo v kantýně, tak jsme se spolu normálně bavili jakoby jsme se znali dlouho před tím. Přitom některé lidi jsem poznala opravdu až během nácvičku muzikálu a pak těch představení a teď to byli mí kamarádi a mohli jsme se bavit o čemkoliv. (*úsměv*)

**dlouhodobé vztahy** - přesah hudebního projektu

### **Vlastní přidaná hodnota**

8. *Jak dnes, s odstupem času, vnímáš své účinkování ve středoškolském muzikálu?*

Odp.: Stoprocentně jsem pyšná na to, že jsem mohla být součástí toho všeho, že jsem se mohla zapojit a potkat tolik supr lidí a užívat si to se všemi. Ono je hlavně o tom, že je to věc, která se vám může stát jen jednou za život (nebo dvakrát, pokud jste na víceletém gymnáziu), zvláště pokud vaše profese je po ukončení střední školy někde v jiném oboru. Takže muzikál je něco, čeho si budu vážit do konce života a hlavně ty vzpomínky, jak to probíhalo, máte několik zkoušek pár měsíců před tím a nacvičujete to, doma nad tím sedíte, učíte se texty, tanec, jak máte vystupovat, na tohle já mám prostě nehorázně super vzpomínky, ty vám vydrží na celý život. To jak vidíte na tvářích posluchačů, jak jsou šťastní, jak se jim to hrozně líbilo, chodí za váma a gratulují vám...to je něco, čeho se můžete držet stále zůstane vám to napořád... a taky, když teď s odstupem času mi to někdo nabídl znovu, šla bych do toho i s těma nervama, veškerá ta snaha, dril, ta energie, prostě to stojí za to.

**příležitost** - role v muzikálu

**trvalost vzpomínek a zkušeností** z projektu

**symplupnost** hudebního projektu, emoce posluchačů, zpětná vazba účastníkům

9. *Je nějaká konkrétní věc či situace související s hudebním projektem, na kterou bys chtěla/a poukázat?*

Odp.: Určitě bych chtěla poukázat na to, že v muzikálu si všichni pomáhají, drží spolu, když má někdo problém, když zapomenete svačinu, ostatní vám nabídnou tu svoji, když se vám roztrhnou šaty tak ostatní přichází s nápadem, jak to spravit, když bylo někomu špatně, vždycky tam byl někdo...skoro všichni...kdo nabídl vitamíny, vincentku, ovoce, všichni si pomáhají, jde vidět, že je to jeden tým. Všichni totiž chtějí, aby se to povedlo. Potom taky disciplína a odhodlanost mladých lidí. Na střední škole se samozřejmě musíte učit na písemky, dělat věci do školy a muzikál je volnočasová aktivita, musíte se vedle školy učit všechny ty texty a věci kolem,

**spolupráce, vzájemná podpora, tvořivost,**

**disciplína a odhodlání mládeže**

**využití volného času**

takže ta disciplína těch lidí je neskutečná. Lidi, kteří nebyli zvyklí tvrdě pracovat, byli nakonec hnaní dopředu motivací a energií těch ostatních, kteří ji čerpali od vedoucích, protože jejich práce a odhodlání bylo vidět při každé akci, taky byl vidět ten výsledek, ovoce toho úsilí všech. Takže ve výsledku je to paráda podílet se na společné věci.

Co určitě také - to je vzájemná podpora, když to ten druhý potřebuje, všichni jsou si rovni, nikdo není nadřazen, každý vás podrží, pochválí, samozřejmě je tam ten dirigent, co to vede. Ale nikdy nejde poznat, že někdo je na jevišti ...deset minut... nebo patnáct sekund, všichni se drží a podporují navzájem. Všichni chápou důležitost rolí, chtěou přinést to nejlepší, obklopuje je ta energie. Prostě všichni odvedli maximální práci a vytáhli ze sebe maximum.

A ještě jedna věc. Mě se právě v posledním ročníku na gymnáziu stalo to, že když jsem na začátku nácivku muzikálu onemocněla příušnicemi, tak pak se to všechno zkomplikovalo až tak, že jsem přestala slyšet na jedno ucho. Krátce předtím mi Dostálovi nabídli tu hlavní roli v muzikálu. Po ohluchnutí jsem se znovu bavila s Dostálovými, jak to cítím, jak to vnímám, jestli to zvládnu tu roli. Samozřejmě že pochopí, když to odmítnu. Pro mě to ale nebyla otázka toho, že tohle se stalo a já do toho nepůjdu. Já jsem si ani vteřinu nemyslela, že bych od toho ustoupila. Takže jsem vystupovat chtěla, nebyla tam jiná cesta. Kvůli mě se akorát musely posunout odposlechy na jevišti, musela jsem si upravit postavení na jevišti, se zpěvem a intonací...jak se říká, když vám odejde jeden smysl, tak ty druhé se posílí, naučila jsem se natáčet hlavu tím správným směrem. Zpívat jsem nezapomněla, intonace byla v pořádku, všichni mi pomáhali jak s postavením a tak. To, že se stalo s těma příušnicema, já jsem věděla, že už v tom prvním muzikálu jsem musela makat a vyplatilo se to. Ani jednou jsem si něřekla, že nebudu zpívat, co jsem měla v hlavě, že mám muzikál, ve kterém mám hlavní roli a oni si mě vybrali z nějakého důvodu. Tečka. To, že chápali, že bych mohla třeba odstoupit bylo hezké, ale já jsem do to chtěla jít. Ucho neucho, že je to zážitek na celý život. Že to je prostě tak, že ten druhý muzikál bude ještě lepší než ten první. Když se rozhodnu, že do toho jdu, tak to prostě zvládnou. Fakt, že při nácivku muzikálu ztratíte sluch na jedno ucho je jen malá překážka, se kterou se musíte naučit žít a pro mě to neznamenal konec světa. Vždycky se dá nějak pracovat kolem toho. A tak to vnímám i v normálním životě.

**motivace a energie účastníků**

**osobní nasazení**

**překonání zdravotních komplikací, osobní nasazení, čelit výzvě**

**přesah do osobního života - každá překážka se dá vyřešit**



## **Příloha č. 19: Ukázky z přepisu rozhovorů včetně kódování (proband Mírek)**

### **Osobnost, rovina osobní**

*1. Ve které hudební oblasti ses musel/a, v souvislosti s přípravou na muzikál, osobně nejvíce zdokonalit? (zpěv, intonace, pohybový projev, herecký projev,...)*

Odp.: Tak v mém případě to bylo celkem jasné, jelikož jsem dlouhá léta zpíval v DPS Ondrášek, tzn., že zpěv a intonace byly do jisté míry zvládnuty, nicméně pohybový a herecký projev byly ze začátku pro mne velký problém a (*pauza*) ty byly tedy třeba zdokonalit a trůfám si říct, že tam byl vidět určitě rozdíl mezi prvním a posledním představením...mezi generálkou ... a posledním představením.

**herecký a pohybový projev - největší výzva**

*2. Myslíš, že hudební projekt ovlivnil některé složky tvé osobnosti? Pokud ano, které konkrétně?*

Odp.: Jestliže se do složek osobnosti počítá třeba sebedůvěra, nebo je to vlastnost, dejme tomu, tak určitě mi to v tomto pomohlo, jelikož není a nebylo v té době ...jednoduché postavit se před své vrstevníky a zpívat ...a...hrát hodinu a půl. Chtělo to určitou kuráž a to si myslím, že mi to představení po představení jsem si věřil víc a víc. A také ty výkony šly nahoru co se týče zpěvu, ale i co se týče hraní a pohybu ...co jsem již zmiňoval. Takže to je sebedůvěra a ...druhá jako taková vlastnost nebo složka osobnosti dalo by se říci, že mi to pomohlo být více extrovertní, tzn., samozřejmě (*pauza*) ... muzikáloví herci musí být extroverti na jevišti, protože veškerá pozornost diváků je upřena na ně a člověk musí využít, ten herec či zpěvák...muzikálový zpěvák na pódiu...musí využít této pozornosti a ...(*pauza*)... v podstatě ... a nebát se...a...udělat ten výkon.

**posílení sebedůvěry**

**posun v pěveckém, hereckém a pohybovém výkonu**

*3. Bonus: Všiml/a sis, že by se v něčem změnil pohled ostatních (známých, přátel) na tebe po hudebním projektu?*

Odp.: (*chvíle váhání*)... Abych upřímně řekl, tak jsem si nevšiml žádné změny u známých či přátel, nicméně za zmínku stojí to, že na jednom z mých představení, na jednom z našich představení byla i moje babička, která do té doby asi úplně netušila, že mohu zpívat i muzikál, samozřejmě věděla, že jsem zpíval v dětském sboru, ale asi si nepředstavovala, že bych mohl zpívat takový školní muzikál. Byla velice překvapená a když jsme se viděli nebo mluvili spolu po telefonu, tak se vždy ptala na zpívání, což předtím nikdy nedělala ...tak často.

**překvapení u člena blízké rodiny, větší zájem o zpěv**

## Profesní orientace

4. *Jakým způsobem ovlivnilo účinkování v hudebním projektu tvou profesní orientaci?*

Odp.: Já momentálně studuji ekonomii, tzn., že to není úplně relevantní k muzikálu či k ...hudebnímu projektu, je to zcela odlišný obor, nicméně studuji v Británii a muzikál, který jsme hráli, tedy ten druhý muzikál - byl v angličtině. Takže určitě stojí za zmínku, že...stojí za zmínku, že jsem se zdokonalil během přípravy na muzikál v ...tom jazyce, v anglickém jazyce. V artikulaci...ve výslovnosti například...a...takže to si myslím, že je na druhou stranu relevantní.

5. *Využíváš (využíval jsi) některé své osobní schopnosti a dovednosti (kompetence využívané v hudebním projektu) ve studiu či v profesi? Pokud ano, které?*

Odp.: Tak v tomto případě bych zase zmínil tu angličtinu, (*delší pauza*) ... jelikož studuji na zahraniční škole, tak angličtina, kterou jsem si mimo jiné zdokonalil i účastí v tomto projektu, je samozřejmě velice důležitá a...poté bych zmínil ještě přednes, tzn., že když máme ve škole nějakou prezentaci, tak tam je tedy to v podstatě podobné ...*ehm...ehm...*že si taky musíte stoupnout před své vrstevníky a dosáhnout nějakého výkonu - stejně jako muzikálový herec, tehdy před čtyřmi, pěti léty jsem se musel postavit před plný sál, před plné divadlo a...*ehm...*jak jsem již říkal, dosáhnout nějakého výkonu.

## Socializace

6. *Zaznamenal/a jsi během nácvičku a realizace hudebního projektu některé změny ve vztazích mezi účastníky, v týmu, který projekt připravoval? Pokud ano, jaké.*

Odp.: *delší pauza, váhání...*Tak já myslím, že to probíhalo podobně jako na táboře, dejme tomu, když je nějaká skupina lidí, která se tak úplně nezná a poté se pozná a najdou k sobě cestu. Přesně tak to bylo. Myslím si, že lidé se spřátelili, z mého pohledu to bylo určitě tak, že jsem v podstatě většinu lidí neznal, jelikož jsem byl ve čtvrtém ročníku a ti ostatní, většina, byli z druhého ročníku a ...(*pauza, přemýšlí,*) ... takže tam zmizela ta anonymita, která tam před tím byla a poté bylo samozřejmě příjemnější chodit po chodbách gymnázia a zdravít či poznávat známé tváře. Takže ano, určitě to spřátelení, takové stmelování, ztráta anonymity, to byl velice významný aspekt celého projektu.

**posílení jazykových kompetencí - anglický jazyk** (díky muzikálové roli)

**posílení přednesových dovedností - pěvecký a mluvený projev před publikem v cizím jazyce**

posílení **sebevědomí**

**nová přátelství**, potlačení **anonymity** mezi žáky na gymnáziu díky hudebnímu projektu

**sociální kontakt v projektovém prostředí, nové vjemy, úhly pohledu, jiné stránky osobnosti člověka**

7. *Postřehl/a jsi změny ve vztazích v rámci vaší hudební skupiny (třídy), která muzikál připravovala?*

Odp.: ...ehm...použil bych asi to, co jsem již řekl. Tzn., že to spřátelení, najít si k sobě cestu a tak a ještě bych k tomu přidal, že i pro lidi, kteří byli ve stejné třídě a znali se, tak se poznali zase z jiné stránky a to díky tomu prostředí, ve kterém tak dlouho společně trávili čas. Takže to bych chtěl určitě zmínit a zdůraznit.

#### **Vlastní přidaná hodnota**

8. *Jak dnes, s odstupem času, vnímáš své účinkování ve středoškolském muzikálu?*

Odp.: (*chvilě váhá*)...Tak kdybych se mohl vrátit do té doby před čtyřmi, pěti léty, tak bych si to určitě více užíval, protože to byla výborná příležitost, pro mě byla nová zkušenost, zažít si něco speciálního, trochu je mi líto, když se podívám zpátky, že jsem byl nervózní a užil jsem si pořádně až ta dvě poslední představení. Ale to tak prostě je a ...a...obecně, samozřejmě by lidé změnili spoustu věcí, které prožili. *ehm*... Takže určitě byla to skvělá příležitost, byl to skvělý zážitek a také mám pěknou památku ...do... let budoucích a...a...rád se třeba i na záznam z muzikálu podívám. A třeba ho jednou ukážu svým dětem a...třeba i jejím dětem...potom. Takže určitě krásná památka, kterou už mi nikdo nevezme.

Možná bych chtěl ještě přidat to, že jak jsem už zmiňoval v úvodu rozhovoru, dlouhá léta jsem zpíval ve sboru a účinkování v muzikálu byla taková pomyslná třešnička na dortu ...a...takové završení té v uvozovkách pěvecké dráhy, pěvecké kariéry, co jsem...co jsem díky členství ve sboru měl a ...bylo...bylo to...myslím, že lépe to skončit nemohlo.

9. *Je nějaká konkrétní věc či situace související s hudebním projektem, na kterou bys chtěl/a poukázat?*

Odp.: Pokud tím myslíte hudební projekty, které jste s paní Dostálovou za ta léta dělal, tak to je, myslím, taková rarita mezi školami, nejenom v okrese Nový Jičín, ale troufám si říct, že i v celé České republice. Tzn., dělat hudební projekt, ať už to je pohádka, ať už to je muzikál, jak jsme měli třeba my v angličtině, od pana A. L. Webbera či třeba muzikál M(A)BBA MIA, který se hrál dva roky po nás, tak to vyžaduje spoustu práce, spoustu úsilí, příprav atd., takže to si myslím, že opravdu je...je...(ehm) výjimečné a je to velká rarita mezi školami, jak už jsem řekl. A ještě bych chtěl vyzdvihnout tu diverzitu, mám na mysli to, že opravdu každé dva roky se hraje jiný muzikál, s jinými herci, s jiným skriptem, s jinými dialogy, s jinou hudbou, úplně jiný styl hudby, s jinými tanečními čísly.

Takže opravdu to vyžaduje spoustu práce a...(váhá, hledá slova)...já jsem ...tedy opravdu velmi vděčný za to, že jsem mohl být toho součástí.

**výborná příležitost, zkušenost**

**trvalá památka a hodnota pro příští generace**

**symbolické zakončení pěveckého období dospívání**

**jedinečnost hudebních projektů na gymnáziu**

**příprava, úsilí, diverzita**

**pocit sounáležitosti a vděčnosti**

## Příloha č. 20: Ukázky z přepisu rozhovorů včetně kódování (probandka Pavla)

### Osobnost, rovina osobní

1. *Ve které hudební oblasti ses musel/a, v souvislosti s přípravou na muzikál, osobně nejvíce zdokonalit? (zpěv, intonace, pohybový projev, herecký projev, ...)*

Odp.: Musela jsem se seznámit především s pohybem na jevišti a s ohledem na mé především sborové zkušenosti, jsem byla poprvé donucena (v *uvozovkách*) rychle a plynule pohybovat se po jevišti a vnímat neustále změny. Např. změnu kulis, rychlé změny účinkujících atd. (*ukazuje rukama*)

**pohyb na jevišti  
změna (obecně)**

2. *Myslíš, že hudební projekt ovlivnil některé složky tvé osobnosti? Pokud ano, které konkrétně?*

Odp.: Díky tomuto hudebnímu projektu jsem měla možnost rozvíjet se a vlastně následně zjistit, že se hudbou můžu zabývat i v profesním životě. Získala jsem mimochodem jistotu v osobním projevu, takové to zdravé sebevědomí (*smích*) a díky náročnosti repertoáru i reálný přehled svých možností. Muzikálový projekt mě naučil, že spolupráce, a hlavně týmová spolupráce – jsou velice důležité, a každý v tom týmu - od kostýmů, kulis, zvukaře přes zpěváky (*výrazný pohyb rukou*) - má úplně stejnou hodnotu, protože jeden bez druhého by nemohli tento projekt uskutečnit.

**sebejistota  
sebevědomí  
týmová spolupráce**

3. *Bonus: Všiml/a sis, že by se v něčem změnil pohled ostatních (známých, přátel) na tebe po hudebním projektu?*

Odp.: Je pravda, že má rodina už před projektem věděla, že mám jakési pěvecké dovednosti. Ovšem až po muzikálovém projektu si vlastně uvědomili, že se žáci gymnázia mohou dostat z prken (*ukazuje*) obývacího pokoje na prkna muzikálová a zároveň se připravovat na maturitu a přijímací zkoušky na vysokou. A právě ten moment krátce po premiéře byl pro moji rodinu příjemným překvapením a důkazem toho, že gymnazisté zvládnou díky své pílí a odhodlání více věcí najednou. Ale pozor - (*vztyčený prst, smích*) žádnou na úkor jiné.

**píle a odhodlání  
pěvecké dovednosti**

**překvapení**

### Profesní orientace

4. *Jakým způsobem ovlivnilo účinkování v hudebním projektu tvou profesní orientaci?*

Odp.: V mém případě všechno směřovalo k hudební oblasti už od dětství, ale až po muzikálových zkouškách jsem si uvědomila to své nadšení nejen pro hudební projekty, nejen v souvislosti s aktivním účinkováním, ale poprvé jsem viděla sebe sama na místě budoucího iniciátora. Současně jsem totiž učitelka hudební výchovy v rakouském Grazu a mám v plánu v takových projektech také pokračovat.

5. *Využíváš (využíval jsi) některé své osobní schopnosti a dovednosti (kompetence využívané v hudebním projektu) ve studiu či v profesi? Pokud ano, které?*

Odp.: Na vysoké škole jsem účinkovala v Moravském divadle Olomouc v rokenrolovém muzikálu Šakalí léta (celkem tři roky, pozn.), v prosinci 2019 jsem dostala jednu z hlavních rolí v rakouském historickém muzikálu Stille Nacht. V současné době jsem vedla sbor prvního stupně v rakouském Grazu a také učitelský ansámb. Nu a teď se připravuji na vedení mládežnického sboru, kde mám v plánu se po nějaké době také odhodlat k hudebním projektům, jako je např. muzikál pro školy. Projekty na novojičinském Gymnáziu mi zkrátka ukázaly možnou cestu.

#### **Socializace**

6. *Zaznamenal/a jsi během nácviu a realizace hudebního projektu některé změny ve vztazích mezi účastníky, v týmu, který projekt připravoval? Pokud ano, jaké.*

Odp.: Během hudebního projektu jsem si byla blízká především s mými vrstevníky – spolužáky na gymnáziu. Jako maturantka jsem byla tehdy zaměřena hlavně na učivo a byla spíše málo v kontaktu s nižšími ročníky. Toto se ovšem během muzikálu změnilo... vytvořily se kamarádské vztahy a pokud se ohlédnu na ten čas zpět, tak (*chvíli váhá*) ty vztahy byly daleko pevnější než ve vlastní třídě.

7. *Postřehla jsi změny ve vztazích v rámci vaší hudební skupiny (třídy), která muzikál připravovala?*

Odp.: ...no, i když jsem byla jediná z mé maturitní třídy, kdo muzikál připravoval, tak nové přátele jsem si našla zase jinde, nu a právě v muzikálu.

**hudební projekt – nadšení  
vize budoucnosti – iniciátor**

**zkušenosti z hudebního projektu – do praxe**

**kamarádské vztahy ve třídě, skupině – pevnost  
vztahů**

**nová přátelství – dynamika vztahů ve třídě během  
hudebního projektu**

Po nějakém čase se všechno ustálilo, přesněji řečeno po premiéře. Moje třída mě viděla účinkovat, (*pauza*) pogratulovali mi a v rámci muzikálové skupiny se vztahy velice upevnily a upevňovaly každým dnem.

### **Vlastní přidaná hodnota**

8. *Jak dnes, s odstupem času, vnímáš své účinkování ve středoškolském muzikálu?*

Odp.: Doteď vzpomínám na účinkování v muzikálu jako na nejhezčí vzpomínku mého studia na gymnáziu, (*s úsměvem*) jsem toho názoru, že pokud by se muzikál tehdy pro mě neodehrál, neudál, nebyla bych – především profesně, tam, kde jsem teď. Nejde jenom o samotný projekt, ale o načasování. Právě studenti gymnázia totiž potřebují prozkoumat svoje možnosti a jedině, pokud je jim tato možnost v jakémkoliv oboru či směru nabídnuta, jsou se schopni v budoucnu lépe nasměrovat a profilovat.

9. *Je nějaká konkrétní věc či situace související s hudebním projektem, na kterou bys chtěl/a poukázat?*

Odp.: Chtěla bych poukázat na velmi pasivní přístup a podporu vedení školy těmto projektům, které se za mých časů na škole odehrávaly. Tyto projekty ovlivnily pozitivně nejenom účinkující žáky, ale, jak se ukázalo, i celou školu (*opět gesty rukou*) a celý okres. O těchto projektech se mluví a ... stále referuje, proto je důležité, aby vedení školy zaujalo odpovídající pozici a podpořilo tyto i jiné mimořádné projekty všemi možnými prostředky. (*důrazně*)

### **stmelení kolektivu**

**načasování hudebního projektu** – klíčové pro další studijní cestu

**individuální možnosti studentů** – nabídka účasti v projektu

**profilace žáka** – a vliv hudebního projektu na ni

**absence podpory vedení školy** – negativum

**mimořádnost projektů** – jedinečné v našem okrese











