



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra hudební výchovy

Bakalářská práce

Psychologické aspekty rozvoje hudebních
schopností dětí a mládeže

Vypracovala: Petra Vaščilková

Vedoucí práce: doc. František Hudeček, CSc.

České Budějovice 2016

Prohlášení:

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích 25. 4. 2016

.....

Petra Vaščilková

Poděkování:

Chtěla bych velice poděkovat mému svému vedoucímu práce doc. Františku Hudečkovi, CSc. za vynaložený čas, za jeho cenné rady a metodické vedení práce. Dále bych chtěla poděkovat všem žákům a studentům, kteří byli ochotni vyplnit dotazníkové formuláře, čímž mi pomohli získat cenná data potřebná pro praktickou část této práce.

Abstrakt: Cílem mé bakalářské práce bylo poukázat na důležitost hudební výchovy v osnovách základních i středních škol, existenci základních uměleckých škol a funkci hudby ve společnosti jako takové. Snažím se o vyzdvižení přínosu hudby pro život dětí i mládeže a jejího vlivu na formování osobnosti jedince i jeho způsobu myšlení.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou část, ve které se zabývám hudebními schopnostmi, nadáním, hudebním vývojem dítěte od předškolního věku do období staršího školního věku. Dále v obecné rovině působením hudby na člověka a jejím vlivu na rozvoj jeho osobnosti.

Pro praktickou část této práce jsem vytvořila anonymní dotazníky, na které odpovídaly dvě skupiny žáků – žáci navštěvující základní umělecké školy (ZUŠ) a žáci, kteří se hudbě aktivně nevěnují. Získaná data jsem následně vyhodnotila a vyobrazila pomocí grafů. Mým záměrem bylo demonstrovat své přesvědčení o silném pozitivním vlivu hudby na osobnost dětí a mládeže a poukázat na rozdíly mezi těmito skupinami žáků ve způsobu chování a v postojích vůči svému okolí.

Klíčová slova: hudební schopnosti, nadání, hudební vývoj, působení hudby na člověka

Abstract: The objective focus of my bachelor thesis was to point out the importance of music education in the curriculum of basic and secondary schools, the importance of basic art schools (ZUŠ) and function of music as such in the society. I have tried to highlight the benefits of music in the lives of children and young people and its effects on formation of their personalities and on their way of thinking.

The bachelor thesis includes a theoretical part in which I have dealt with musical capabilities, talent and musical development of children from preschool age to senior school age. I have also considered general effects of music on people and its effect on personal development.

In a practical part of the thesis I have created anonymous questionnaires for two groups of respondents – children attending art schools (ZUŠ) and children who do not practice music in an active manner. The data obtained from the questionnaires were evaluated and processed into diagrams. It was my intention to prove my belief that music has a strong positive influence on personalities of children and young people and to demonstrate differences between the two groups of respondents in respect to their conduct of manners and attitudes to others.

Key words: musical capabilities, talent, musical development, effects of music on people

Obsah

Úvod.....	7
Teoretická část práce	8
1 Hudební schopnosti.....	8
1. 1 Klasifikace hudebních schopností.....	9
1. 2 Vliv hudebních schopností na obecnou inteligenci a ostatní druhy uměleckého nadání.....	11
1. 3 Hudebně tvořivé schopnosti v oblasti hudby	14
1. 3. 1 Tvořivé myšlení.....	15
1. 3. 2 Tvořivost v interpretaci.....	16
1. 4 Rozvoj tvořivých schopností a rysů u dětí.....	18
1. 5 Vliv hudební výchovy a rodinného zázemí na charakterové vlastnosti jedince	19
1. 6 Poruchy hudebních schopností a jejich příčiny.....	22
2 Hudební nadání a talent	24
2. 1 Hudebně záračné děti	24
2. 2 Činitelé ovlivňující rozvoj hudebního nadání.....	25
2. 2. 1 Příčiny stagnace hudebního rozvoje u dětí bez hudebního vzdělání na ZUŠ	27
2. 2. 2 Negativní vlivy na rozvoj hudebního nadání u dětí a mládeže během procesu vzdělávání na ZUŠ.....	30
2. 3 Druhy nadání v hudebních činnostech	33
3 Hudební vývoj dítěte a jeho průběh	34
3. 1 Periodizace hudebního vývoje	35
3. 1. 1 Období předškolního věku (od fáze nemluvněte a batolete).....	35
3. 1. 2 Období mladšího školního věku – prepubesence	36
3. 1. 3 Období středního školního věku (pubescence).....	37
3. 1. 4 Období staršího školního věku (postpubescence).....	38
4 Působení hudby na člověka	40
4. 1 Emoce v hudbě.....	42
4. 2 Vliv hudby na změny chování	44
4. 2. 1 Rozdílné vlivy uklidňující a excitační hudby.....	45
4. 3 Mozartův efekt.....	47
5 Osobnost učitele jako činitele pro realizaci výuky	49
Praktická část práce	52
1 Cíl dotazníků	52
1. 1 Rozbor získaných poznatků z dotazníků a zobrazení pomocí grafů	53
Závěr	70
Seznam zdrojů	71

Úvod

Důvodem, proč jsem si toto téma zvolila, je má již započatá pedagogická práce na základních uměleckých školách a skutečnost, že do své bakalářské práce mohu přispět vlastními poznatky a zkušenostmi získanými během mé aktivní pedagogické činnosti.

Nemohla jsem si nepovšimnout akcelerace vývoje dnešní doby, obzvláště díky technickému pokroku, jenž směřuje neustále dopředu. Jaký má tento pokrok vliv na dnešní děti a mládež, si bohužel uvědomuje jen malé procento lidí (rodičů). Mám na mysli především jejich způsob trávení volného času, který bývá většinou jednostranně zaměřený. Děti i mládež se nevědomky stávají „vězni“ komunikačních technologií, čímž dochází k zanedbávání nejen svých (např. školních) povinností, ale opomíjí se i další důležité věci, jako je trávení času, ať už s rodiči nebo přáteli, komunikace s nimi (ovšem nikoliv komunikace v kyber prostoru) nebo jiné využití volného času, pomocí kterého by jedinec neustále rozvíjel své schopnosti a dovednosti.

Věřím, že největší vliv na rozvoj osobnosti člověka má právě hudba. Jejím působením se nerozvíjí jen hudební schopnosti a motorické dovednosti ve spojitosti s výukou hry na nástroj, ale i samotná osobnost člověka. Hudba zušlechťuje jeho duši a dokáže jedince povznést na vyšší rozumovou úroveň. Dětem a mládeži umožní smysluplně využít čas, odreagovat se a zároveň posílí i jejich charakterové vlastnosti jako je píle, trpělivost a rozvine schopnost řešit náročné úkoly. To vše jsou vlastnosti, které člověk použije i ve svém budoucím životě a pokud vlivem hudby ještě více zintenzivní, bude schopen čelit jakýmkoli náročným situacím.

Toto přesvědčení demonstruji v praktické části své práce, a to konkrétně na dotaznících s vyhodnocením jejich odpovědí, s jejichž pomocí se mi snad podaří prokázat, že hudební výchova má silný vliv na celkový osobnostní rozvoj dětí a mládeže.

Teoretická část práce

1 Hudební schopnosti

Obecně patří výzkum lidských schopností doposud k jedné z nejaktuálnějších a nejvýznamnějších oblastí psychologie. Je to dáno především vědeckotechnickým rozvojem, který klade čím dál vyšší nároky na úroveň lidských činností a výkonů.

Hudební schopnosti úzce souvisí s hudebním vývojem jedince, jeho vztahem k hudbě, hudební aktivitou a hudebními potřebami. Jedná se o speciální schopnosti, kam lze zařadit například schopnosti matematické, výtvarné, atd. Je potřeba, aby se tyto schopnosti zkoumaly ve vztahu k celé osobnosti jedince, tudíž nebyly odtrženy od schopností obecných (inteligence), se kterými velmi často souvisí. „*Hudební schopnosti považujeme za psychické struktury a vlastnosti jedince, které odpovídají požadavkům hudebních činností a zajišťují jejich značnou úspěšnost.*“¹ Často se ztotožňují s pojmem hudebnost (muzikálnost), což je v podstatě schopnost porozumět účinkům hudby a prožívat je.

Rozvoj hudebních schopností a jejich kvalita souvisí s věkem jedince, procesem zrání a v neposlední řadě na vlohovém základu. Významnou roli tu hrají i sociální vlivy, jako je sociální prostředí a výchova. Jedinec, u něhož jsou rozvinuty hudební schopnosti, si uvědomuje a prožívá sklony, díky kterým pociťuje náklonnost k hudbě a potřebu ji provozovat, čímž dochází k rozvoji vnitřních předpokladů, které jsou pro jedince nejvýznamnější. Tato seberealizace je nejúspěšnější tehdy, když probíhá současně s procesem učení. Zde však platí podmínka, že dítě nesmí pociťovat přílišný vnější tlak (kupříkladu ze strany rodičů) a pocity nutnosti. Pokud dítě neprojevuje tyto spontánní hudební sklony, neznamená to, že je ve svém vývoji hudebních schopností nějak ohrožen. Je jen potřeba se více zaměřit na jeho hudební zájmy a připravit pro něj takové hudební činnosti, které zvýší jeho zájem a podnítí aktivitu.

¹SEDLÁK, F., *Psychologie hudebních schopností a dovedností*, nakladatelství Supraphon Praha 1989, s. 13.

Mezi takovéto neúčinnější způsoby patří hudební hry, s jejichž pomocí se žáci zábavnou formou učí.²

1.1 Klasifikace hudebních schopností

V oblasti hudebně-psychologické se můžeme setkat s několika způsoby a možnostmi klasifikace hudebních schopností. Tyto způsoby se však pokaždé neshodují a nevycházejí ze stejného teoretického základu. Někteří autoři se zabývali zásadní otázkou, zda je vůbec možné diferencovat jednotlivé druhy hudebních schopností a zda neexistuje možnost výskytu jedné obecné hudební schopnosti, která představuje „generální“ hudební faktor. Tento názor však zastávala pouze menšina autorů (např. G. Révész, H. D. Wing, R. Shuterová). Jelikož vycházíme z teoretického základu hudebních schopností, tudíž že se jedná o vlastnosti jedince, díky kterým je možné dosáhnout požadavkům hudebních činností, je tedy možné jednotlivé schopnosti rozlišovat. Pro každou hudební schopnost je nepostradatelná rozvinutá a fungující psychická struktura, která je spojena s dovednostmi a hudebními vědomostmi. Jako konkrétní příklad lze uvést, že pokud se bude po žákovi vyžadovat přesná vokální reprodukce nějakého rytmicko-melodického úryvku, předpokládá se rozvinutá schopnost hudebně sluchová, schopnost rytmického a tonálního cítění, korekce tónové výšky, ale i schopnost operační paměti. Na tomto příkladu je tedy zřejmé, že i v jednotlivé hudební schopnosti se nacházejí složky vedoucí či pomocné, které hudební schopnost dotvářejí.

Jednu z prvních klasifikací hudebních schopností vytvořil americký hudební psycholog C. Seashore. Vyčlenil 25 hudebních schopností, které nazývá „talenty“ a následně je seřadil do pěti skupin. Tyto skupiny tvoří³:

1. **Senzomotorické schopnosti**, které se projevují smyslem pro výšku, sílu, barvu tónů a smyslem pro rytmus.
2. **Reprodukční schopnosti**, jež tvoří hudební činnosti jako je např. kontrola výšky, času, rytmu a objemnosti tónů.

²SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H., *Hudební psychologie pro učitele*, nakladatelství Karolinum Praha 2013, vydání 2., přepracované a rozšířené, s. 53-56.

³SEDLÁK, F., *Základy hudební psychologie*, Státní pedagogické nakladatelství Praha 1990, s. 40.

3. ***Fantazie a hudební paměť*** (sluchové a pohybové představy, tvůrčí fantazie, rozsah paměti).
4. ***Schopnosti prolínající se s hudebním intelektem*** (volné hudební asociace, schopnost k hudební reflexi).
5. ***Schopnosti k hudebnímu cítění*** (hudební vkus, emocionální reakce na hudbu).

Tato Seashorova klasifikace zahrnuje nejen základní hudební schopnosti, ale i schopnosti utvářející předpoklad pro profesionální uměleckou činnost.

Další z možných klasifikací je poměrně přehlednější a jednodušší klasifikace podle B. M. Těplova, který si pro vystihnoutí jádra hudebnosti vystačil se třemi základními schopnostmi⁴:

- ***tonální cítění*** (rozlišování výškových vztahů v melodii, schopnost rozpoznat pohyb melodie).
- ***hudební představivost***, díky které je možné záměrně manipulovat s hudebními představami (např. při vnímání hudby, hudební tvořivosti).
- ***smysl pro rytmus***, díky kterému je možné rozpoznat metricko-rytmickou strukturu hudby.

Tato klasifikace tvoří čistě základ hudebnosti člověka, především v počátečním stádiu jeho hudebního vývoje.

Jednou z nejvíce publikovaných možností rozdělení hudebních schopností je klasifikace podle F. Sedláka, která vychází z faktu, že hudební schopnost není možné přímo postihnout, ale že se vztahuje k činnosti, k níž tvoří předpoklad a ve které se zároveň projevuje. Klasifikaci rozděluje do 4 skupin, jež tvoří⁵:

1. ***Hudebně sluchové schopnosti***, díky kterým je jedinec schopen rozlišit základní vlastnosti tónů – barva, výška, délka, intenzita hlasitosti.

⁴SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H., *Hudební psychologie pro učitele*, nakladatelství Karolinum Praha 2013, vydání 2., přepracované a rozšířené, s. 66.

⁵SEDLÁK, F., *Psychologie hudebních schopností a dovedností*, nakladatelství Supraphon Praha 1989, s. 22-23.

2. **Psychomotorická skupina** umožňuje postihnout čas v hudbě (rytmus, metrum, hybnost, tempo) a psychicky regulovat hlasové, instrumentální či tělesné projevy podle hudby.
3. **Analyticko-syntetická skupina** tvoří předpoklad pro identifikaci hudebně výrazových prostředků. Patří sem specifické vlastnosti jako je hudební paměť (schopnost uchovat vnímanou hudbu a následně si jí vybavit), tonální a harmonické cítění (orientace v harmonii, polyfonii), rytmické cítění (čas v hudbě a artikulace hudby), hudební představivost (záměrné operování s hudebními představami).
4. **Hudebně intelektové schopnosti**, díky kterým se utváří předpoklad pro interpretační, hudebně tvořivé a percepční činnosti. Řadí se sem hudební fantazie a hudební myšlení.

Všechny tyto kategorie však nejsou samostatně izolované, bez vzájemného propojení. Naopak, tyto hudební vlastnosti na sebe vzájemně působí a ovlivňují se. Jak tyto vlastnosti budou fungovat, je podmíněno psychickým odrazem hudby v lidském vědomí a pokud dojde ke snížení kvality některé ze základních schopností, může to vést k negativnímu růstu dalších psychických struktur, které jsou na sobě funkčně závislé a navzájem propojené.

1. 2 Vliv hudebních schopností na obecnou inteligenci a ostatní druhy uměleckého nadání

Hudební schopnosti ve vztahu k inteligenci či jiným oblastem uměleckého nadání je prozatím poměrně neprozkoumané téma, avšak často diskutované. Prováděly se nejrůznější výzkumy a experimenty, které by přinesly jednoznačné výsledky potvrzující tento vliv. Nám jsou známy kupříkladu výzkumy W. Hackera a L. Ziehena 1922, které prokázaly výraznou spojitost mezi hudebními, výtvarnými a literárními schopnostmi, tzn., lidé disponující hudebními schopnostmi vynikali i v oblasti výtvarného či literárního umění. Konečné výsledky zaznamenaly tyto všestranné schopnosti u 21% zkoumaných jedinců, zatímco u osob, které postrádali hudební schopnosti, to bylo jen 7%.

Dalším vztahem, kterým se hudební psychologie zabývá, je spojitost mezi hudebními a matematickými schopnostmi. Výzkumy prováděli již zmiňovaní autoři W.

Hacker a L. Ziehen. V této oblasti však bylo zjištěno jen malé procento testovaných lidí, kteří by disponovali jak hudebními tak i matematickými schopnostmi, jednalo se o 2%. Problém tohoto výzkumu spočíval v tom, že testování probíhalo formou anket či dotazníků, tudíž postrádal objektivní náhled s přesnějšími výsledky, naopak nelze ze zjištěných faktů vyloučit zvýšený podíl subjektivismu jak ze strany testované osoby, tak i psychologů provádějících výzkum. O poněkud přesnější a objektivnější výzkum se pokusil v roce 1975 Košč, který se dlouhou dobu zabýval nejprve výzkumem oblasti matematických schopností a poté oblastí hudebního nadání pomocí Seashorových testů, jež zkoumaly stupeň hudebního talentu. Ovšem ani tento propracovanější výzkum úplně nepotvrdil, zda je úroveň hudebních schopností shodná s úrovní schopností matematických.⁶

Je tedy zřejmé, že hudební schopnosti mohou jen v některých oblastech umění tvořit předpoklad k jejich rozvoji. Totéž však neplatí o vztahu mezi obecnými schopnostmi, neboli inteligencí, a hudebními schopnostmi. Důkazem toho je řada výzkumů (např. výzkum H. Pěšinové), které přinesly jednoznačné výsledky dokazující, že tyto schopnosti se vzájemně prolínají a ovlivňují se ve svém růstu. Kupříkladu B. M. Těplov, který provedl psychologickou analýzu na výjimečných skladatelských osobnostech (P. I. Čajkovskij), dokázal, že díky výrazným hudebním schopnostem dochází k rozvoji takových schopností, jež se uplatňují v jiných oblastech lidské činnosti. Patří sem kupříkladu dynamičnost a bohatství imaginace, rozvinutá oblast empatie, citového bohatství a charakterové vlastnosti jako je vytrvalost a kázeň.

Americký psycholog P. R. Farnsworth uvedl dokonce inteligenční kvocient u velkých skladatelů, jako byl např. J. S. Bach, L. v. Beethoven či G. F. Händel. U všech skladatelů se tento kvocient pohyboval mezi 130-155, což značí vysokou míru IQ. Stejně vysoký kvocient byl naměřen i u vysoce talentovaných dětí, a to i při slabé tělesné konstituci.⁷

U takto vysoce nadaných dětí se však velice často objevuje problém poukazující na jednostranné zaměření v oblasti vzdělávání. Děti, které už v raném věku projevují hudební nadání, jsou následně vedeny jedním směrem, a tím je zdokonalování

⁶SEDLÁK, F., *Psychologie hudebních schopností a dovedností*, nakladatelství Supraphon Praha 1989, s. 23-27.

⁷SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H., *Hudební psychologie pro učitele*, nakladatelství Karolinum Praha 2013, vydání 2., přepracované a rozšířené, s. 56-61.

instrumentální hry, jejímž důsledkem je však zanedbávání ostatních, neméně důležitých schopností, které by mohl jedinec v budoucí životní praxi potřebovat. Dítě je takto vedeno nejčastěji jak ze strany učitele, tak i vlastních rodičů, kteří následují pouze vidinu „záračného dítěte“ v mylné představě, že tak konají pro jeho dobro. Většina studentů na konzervatořích či akademích žije myšlenkou, že jejich životním údělem bude pouze sólová kariéra, takže vzdělávání v ostatních oblastech nepovažují za důležité. Musím přiznat, že i já jsem v prvních letech na konzervatoři žila jen vidinou sólového hraní. Výsledkem bylo, že jsem hodiny trávila cvičením na klavír, avšak jiné předměty jsem nepovažovala za důležité, tudíž znalost v jejich oboru byla velice nízká. Zapomínáme však na to, že i tyto ostatní předměty nám pomohou k dokonalému pochopení díla, které cvičíme do úmoru, avšak vůbec netušíme, proč má například interpretace skladby vypadat právě takhle. Sledujeme jen noty v zápisu, avšak nechápeme, co mají jednotlivé tóny vyjadřovat, nechápeme skladatelův záměr, tudíž ho nemůžeme ani respektovat.

Považuji za důležité zmínit i vzdělávání v oblasti hudební pedagogické činnosti. Z vlastní zkušenosti vím, že většina studentů tuto činnost považuje spíše za něco podřadného, něco, čemu se nikdy věnovat nebudou. Opět však tato většina zapomíná, že konkurence v oblasti virtuózní interpretace je v dnešní době stále větší, vyžaduje mnoho úsilí, odříkání a jen pár vyvoleným jedincům se podaří uspět. Proto se často stává, že absolvent, který počítal jen s jedinou možnou životní cestou, koncertní činností, avšak svého cíle nebyl schopen dosáhnout, je nakonec nucen obrátit se k pedagogické činnosti, většinou na základních uměleckých školách (ZUŠ). I v této oblasti se však člověk musí systematicky vzdělávat. Stejně jako např. dítě není schopno okamžitě zahrát interpretačně náročnější skladby, protože k této úrovni musí postupně dospět pomocí péle a trpělivosti, tak i absolvent konzervatoře či akademie nemůže být hned dobrým pedagogem. Dosud se věnoval pouze zdokonalování své instrumentální hry, ale práce s jiným studentem, obzvláště s dítětem, je diametrálně odlišná. Spousta absolventů si najednou neví rady, co má se žákem vlastně dělat, jak ho má vést a na co si dávat bedlivý pozor, aby si žák hned v počátcích výuky na nástroj neosvojil zlozvyky, kterých se pak bude velice obtížně zbavovat. Nejde jen o to, pomoci žákovi s určitým technickým problémem při nacvičování skladby, ale v neposlední řadě o to rozpoznat žakovu osobnost, a na tomto základě k němu také přistupovat. Mám tím na mysli, že některý žák potřebuje být veden například přísným a nekompromisním způsobem, jinak

není schopen dosáhnout požadovaných výsledků, ovšem jiného žáka by tento přístup mohl srazit natolik, že by ztratil motivaci a chuť nadále se svému nástroji věnovat. Závěrem mé myšlenky je tedy to, že pedagog by měl být nejen skutečným profesionálem ve svém oboru spolu s všeobecným rozhledem, ale v neposlední řadě i dobrým a empatickým psychologem. A tyto pedagogické vlastnosti získá člověk jen tehdy, má-li chuť se v tomto oboru neustále vzdělávat.

Když člověk „vsadí pouze na jednu kartu“, ne vždy musí vyhrát. Zavírá tím dveře svým dalším možnostem. Myslím si, že z tohoto důvodu a z důvodu osobnostního rozvoje, by mělo být na prvním místě právě všestranné vzdělávání, kam nepatří pouze hudební předměty, ale např. výuka jazyků, filozofie, přírodní či historické vědy, atd. Pouze člověk, který má potřebu se neustále vzdělávat ve všech oblastech, se stává skutečným profesionálem svého oboru.

1.3 Hudebně tvořivé schopnosti v oblasti hudby

Tvořivost v oblasti hudby je schopnost, která se nedá nějak přesně vydělit, nelze ji charakterizovat, jako je tomu například u základních hudebních schopností. Tato oblast je poněkud složitý jev, jehož výzkum je teprve v počátcích. Obecně se však dá říci, že se jedná o schopnost aktivního prožívání hudby a ztvárnění osobitého projevu v hudebním díle. Hudební tvořivost se nejvíce projevuje v okamžiku její interpretace, kde se umělec dokáže nejvíce seberealizovat, dát průchod svým myšlenkovým a citovým projevům. Tvořivost prokazuje neopakovatelnost a originalitu umělcova projevu.

I přesto, že tyto schopnosti nelze nějakým způsobem vydělit, můžeme však tvořivost rozpoznat na základě tvořivých vlastností, kterými umělec disponuje. Například *citlivost* na podněty, které nemusejí být jen hudebně sluchového charakteru, ale lze sem zařadit i citlivost na zrakové či kinetické podněty. S pomocí této vlastnosti je umělec schopný dokonale splynout s hudebním dílem, dokáže vycítit vypjaté hudební zvraty a reagovat na ně. Umělec disponující touto vlastností prokazuje citlivost i k vlastnímu duševnímu životu, díky kterému získá možnost pochopit obsah a výraz hudby. Mezi další vlastnosti patří *koncentrace pozornosti*, jejíž zásluhou se interpret dokáže plně soustředit, čímž dojde k aktivaci jeho představ a fantazií, s jejichž pomocí dokáže umělec komunikovat s hudbou. K důležitým vlastnostem zařazujeme dále *plynulost*, jejíž zásluhou je umělec schopný si rychle a pohotově vybavovat hudební

nápady či myšlenky. Do skupiny vlastností zařazujeme také *analytické myšlení*, při kterém se interpret zaměřuje na sebemenší detaily s vyřešením jejich technických či výrazových problémů, které jsou ve skladbě obsáhnuty. S analýzou souvisí i *syntéza*, při které je interpret schopen jednotlivé prvky ve skladbě spojit v jeden plynulý celek.⁸ Patří sem samozřejmě ještě řada dalších neméně důležitých vlastností, jejichž podrobný výčet však není podstatný.

Umělec se na tyto vlastnosti nijak zvlášť nezaměřuje, ale pracuje jen na základě své intuice a svých dosavadních zkušeností, které pak působí při vytváření či interpretaci uměleckého díla.

1.3.1 Tvořivé myšlení

Tvořivé myšlení je druhem hudebního myšlení, při kterém umělec uplatňuje jak logické myšlenkové operace, tak i nevědomé myšlenkové procesy, jako je například intuice, imaginace, ale hlavní úlohu představuje fantazie. Tvořivé myšlení se nejvíce projevuje při nácviu hudebního díla, kdy umělec hledá možný tvar skladby, který by byl v souladu s ideou skladatele, a dále v kompoziční činnosti. Při nácviu hudební skladby pracuje interpret se svými získanými zkušenostmi, které aplikuje na vytvoření základní podoby skladby a obohacuje ji o emocionální prvky, které vznikají na základě nevědomých myšlenkových procesů (fantazie, intuice). Tyto procesy dílo dotvoří a tím vznikne zcela originální pojetí díla, které se bude odlišovat od pojetí ostatních umělců. Tím, že se umělec bude pokoušet o nápodobu jiné interpretace a nevloží do ní kus své osobnosti, prokáže absenci tvořivého myšlení a neschopnost vytvoření své vlastní verze na základě svého emocionálního citění. Pro tvořivé myšlení je nesmírně důležité, aby byl jedinec schopen se oprostit od stereotypního myšlení a vlivů všedního života a aby cítil potřebu vytvářet stále nové hudební obrazy. Jak už jsem naznačila, mezi tvořivé myšlení patří intuice, fantazie, imaginace nebo denní snění.⁹

Intuice je nevědomá aktivita, při které se zcela neočekávaně zrodí nějaký hudební nápad nebo umělecké ztvárnění skladby bez záměrného usuzování.

⁸SEDLÁK, F., *Psychologie hudebních schopností a dovedností*, nakladatelství Supraphon Praha 1989, s. 133-135.

⁹SEDLÁK, F., *Psychologie hudebních schopností a dovedností*, nakladatelství Supraphon Praha 1989, s. 135-138.

Imaginace je přepracovávání představ či fantazijních obrazů. Jedná se v podstatě o okamžik, během kterého se propojí vnitřní svět umělce s vnějšími podněty. Důsledkem tohoto okamžiku je invenční bohatství, které představuje základ umělecké tvorby.

Denní snění, což je snění v bdělém stavu, se ve spojení s hudbou či hudební tvorbou vyskytuje velice často. Hudba svým působením vyvolá v člověku emoční stavy podobné až meditaci, při kterých je člověk schopný uniknout ze stereotypní reality do imaginárního světa, ve kterém může realizovat své sny a nesplněná přání.

Fantazie je jednou z nejdůležitějších složek produktivního myšlení. Právě hudba nejvíce podněcuje fantazii, protože umožňuje umělci oprostít se od reality a prožívat fantazijní svět, který je skladatelům mnohdy inspirací pro vytvoření jejich děl. Konkrétním příkladem díla, ve kterém hrála primární roli fantazie, je pětivětá Fantastická symfonie od Hectora Berlioze, ze které přímo číší fantazijní citovost. Podobných děl, v jejichž formální výstavbě se uplatňuje fantazie, je nespočetné množství.

1. 3. 2 Tvořivost v interpretaci

Interpretační tvořivost, ať už v instrumentální hře nebo v pěvecké činnosti, je velmi uznávanou schopností. Dává interpretovi možnost, aby dotvořil skladbu svým osobitým projevem a vdechnul jí život. Interpret má k dispozici notový zápis, kde je přesně zaznamenaný rytmus, melodie a harmonie. Ovšem co se týče změn dynamiky a tempa, to je spíše jen abstraktní vyobrazení, kterého se musí už interpret chopit sám na základě svých zkušeností a svého uměleckého citění. Měl by se pokusit o to, co nejvíce se přiblížit skladatelově původnímu záměru. Tady se prokáže, jak výjimečnými interpretačními schopnostmi umělec disponuje a zda je schopen se adekvátně a vkusně chopit vybrané skladby. Způsob, jakým skladatel pojme dílo, závisí na jeho osobnosti a na charakteru díla. Velkou roli v tomto případě hraje i *hudební myšlení* a *obecná inteligence*, které umožňují pochopení díla a naprosté splynutí s ním. Interpret pronikne do koncepce skladby a tím dokáže vyzdvihnout její hlavní obsah a myšlenku. Pochopení charakteru díla zabrání interpretovi dosáhnout přílišnému a nežádoucímu osobnímu projevu, jelikož umělec musí stále respektovat původní skladatelovu ideu. Neznamená to však, že by nemohl dát průchod své fantazii, ale výsledkem musí být vkusné pojetí díla, které bude odpovídat osobitému skladatelovu slohu.

Projev osobitosti v hudebním díle je bezpochyby obdivuhodnou vlastností, už jen proto, že má charakter neopakovatelnosti. Avšak i tato vlastnost by měla mít určité hranice. Nelze dát úplný průchod svým citům a myšlenkám natolik, že by zcela opomněly skladatelův původní záměr, se kterým hudbu psal. I tvořivé schopnosti by měly být adekvátně přizpůsobeny uměleckému dílu tak, aby skladba prostřednictvím umělcovy interpretace mohla vyjádřit svou skutečnou podstatu. Skladatel tvořil svá díla ve stylu, jenž byl typický pro dobu, ve které žil a která je charakteristická výrazovými a stylovými odlišnostmi. To vše koreluje se vznikem hudebního díla. Každá skladba má specifické znaky vyjadřující charakteristiku oné doby, skladatel do ní vložil kus své osobnosti a své významné životní události. Pokud umělec pojme skladbu svým originálním způsobem a nerespektuje vlastnosti a záměr hudebního díla, nehraje tím pádem hudbu onoho skladatele, nýbrž její variaci, která má s původní skladbou jen málo společného.¹⁰

Velice zajímavé je, že jak zraje naše osobnost, tak zraje i náš vkus a myšlení. Často se vracím ke skladbám, které jsem hrála v době studií na konzervatoři. Když je v současné době znovu hraji, všímám si, že interpretace skladeb není nikdy stejná, jak tomu bylo dříve. Je to dáno tím, že během svého života získáváme stále nové zkušenosti, prohlubuje se náš náhled na život a mění se i naše priority. To vše se odráží v činnostech, které vykonáváme, a to nejen v umění. Všímáme a ceníme si věcí, které pro nás dříve nebyly důležité. Tato zralost se najednou projevila v interpretaci skladeb, ke kterým jsem se vrátila. I přesto, že by mě na těchto „oprášených“ dílech nemělo nic překvapit, najednou si uvědomuji spojitost mezi onou skladbou a životem samotného skladatele. Na povrch vyplouvají nové konsekvence, jež se schovávaly za notami a které jsem dříve nebyla schopná rozpoznat. Člověk se učí celý život, ale díky tomu vnímáme věci zcela jiným, novátorským pohledem, s jehož pomocí jsme zase o krok blíže k jejich pochopení.

¹⁰Srov. SEDLÁK, F., *Základy hudební psychologie*, Státní pedagogické nakladatelství Praha 1990, s. 260-262.

1. 4 Rozvoj tvořivých schopností a rysů u dětí

Doposud jsem popisovala tvořivé schopnosti spíše u hudebních tvůrců (skladatelů a vyspělejších interpretů). V této kapitole se zaměřím na projev a rozvoj těchto schopností u dětí.

Tvořivé schopnosti lze vyzorovat už v předškolním věku dítěte, souvisí s jeho spontánním způsobem projevení, které je spojeno s emocionálními prožitky. Tyto schopnosti se projevují improvizovaným pěveckým či nástrojovým projevem nebo pohybovou činností. V průběhu času se děti dokonce pokoušejí o své první „komponování“ jednodušších melodií podle své fantazie. Tyto „kompoziční“ začátky samozřejmě nemůžeme srovnávat s klasickými skladatelskými měřítky, ale i přes jejich jednoduchost jsou přínosem pro jejich další hudební rozvoj a rozvoj celkové osobnosti. U každého dítěte vzniká možnost rozvinutí hudebně tvořivých schopností, ovšem pouze za předpokladu, že bude vyrůstat ve vhodných sociálních a výchovných podmínkách. Touto studií se zabýval například výzkum Rubinštejna (1960).¹¹ Deprimující prostředí nebo prostředí nepodněcující hudební aktivitu dítěte působí nepříznivým vlivem na rozvoj těchto schopností. Negativní vliv má i špatný pedagogický přístup ve formě příkazů. Učitel by se měl neustále snažit podněcovat u dítěte tyto schopnosti tím, že vytvoří motivující a tvořivé situace, v nichž musí žák řešit problémy pomocí zapojení hudebně tvořivého myšlení a operování s hudebními představami. Pozitivní výsledky přináší i ponechání samostatného prostoru žákovi. Mohu uvést konkrétní příklad z vlastní zkušenosti. Své žáky se snažím vést k vlastnímu slovnímu hodnocení jejich výkonu a to už od dětí ve věku 6 – 7 let. Postupně si všichni zvykli na to, že po jejich interpretaci nějaké skladby budu chtít, aby si sami zhodnotili svůj výkon. Vždy se společně snažíme najít něco pozitivního a něco, na čem by mohli ještě zapracovat nebo co by mohli vylepšit. Postupem času jsem si všimla pozitivních výsledků v jejich domácí práci, protože se žáci naučili sami sebe poslouchat a tím předešli naučení nějaké chyby (chybně naučený rytmus nebo noty). V hodinách se často stává, že jsou žáci už sami schopni analyzovat chybná místa ve skladbě a to nejen co se týče chybně naučených not, ale i zvukové kvality.

¹¹SEDLÁK, F., *Psychologie hudebních schopností a dovedností*, nakladatelství Supraphon Praha 1989, s. 138-139.

Od počátků výuky hry na klavír jsou vedeni k tvorbě kvalitního tónu, čímž se rozvíjí úroveň jejich sluchového ústrojí. Dle mého názoru tento způsob výuky ocení převážně žáci vyšších ročníků, tj. 5. – 7. ročník (2. stupeň na ZŠ), jelikož v této formě nejsou žákovi udávány příkazy, nýbrž dochází k přirozené výměně názorů a zkušeností od učitele. A to je žák schopen více respektovat, než již výše zmiňovanou formu příkazů.

1. 5 Vliv hudební výchovy a rodinného zázemí na charakterové vlastnosti jedince

Ačkoliv se to nezdá, výuka hry na hudební nástroj je pro žáka velice složitým procesem, který vyžaduje náročné myšlenkové operace. Do výuky jsou zahrnuty složité kognitivní činnosti, vnímání symbolů (notový zápis), které musí žák v mozku „rozluštit“, převést do hudební formy pomocí motorických příkazů a musí u něj fungovat schopnost propojení obou hemisfér. Vedle těchto činností je žák metodicky veden k tomu, aby dokázal sám sebe kontrolovat, poslouchat se a být schopen určit, zda to, co hraje, je v souladu s notovým zápisem. Postupem času je na žáka kladen další požadavek, a tím je hra z paměti, což opět vyžaduje velkou míru soustředění. Když vše shrneme, vyplyne nám z výsledku fakt, že žák během interpretace vykonává několik činností najednou, čímž v podstatě zaměstnává svůj mozek více, než při výuce jiných předmětů. Tím chci říct, že hra na nástroj není jen otázkou zábavy, ale jejím velkým přínosem je i rozvíjení činností mozku.¹²

Doposud jsem popisovala vliv hudební výchovy na rozvoj hudebních dovedností, ale v této kapitole se budu podrobněji zabývat vlivem hudební výchovy a hudby na rozvoj charakterových vlastností, které též představují v životě jedince důležitou roli. Tyto vlastnosti velkým způsobem rozvíjejí a dotvářejí osobnost jedince a mají velký vliv na jeho životní náhled a priority. Žák během výuky na nástroj často čelí situacím, ve kterých je nucen řešit nějaký obtížný úkol (např. technicky náročné místo ve skladbě). Je běžné, že vyřešení tak náročného problému vyžaduje určitou míru trpělivosti a především poctivou domácí přípravu. Bez těchto vlastností by bylo překonání takovýchto situací náročné, ne-li nemožné, a žák by snadno ztratil motivaci pro další rozvoj. Ve své práci chci dokázat, že výchova k hudbě má na rozvoj těchto vlastností opravdu velký vliv.

¹²Srov. FRANĚK, M., *Hudební psychologie*, nakladatelství Karolinum Praha 2007, s. 157-158.

Existuje mnoho výzkumů prokazujících, že žáci, kteří se aktivním způsobem věnují hudbě (navštěvují hudební kroužky či základní umělecké školy) nebo žijí v hudebním prostředí (např. hudebnická rodina), vykazují daleko lepší výsledky ve školním prospěchu a v chování, než žáci, kteří se hudbě nevěnují. Studie A. Lamontové (2000) dokonce zaznamenala výsledky, jež potvrdily, že mezi délkou hudebního vzdělávání a školním prospěchem je vzájemná souvislost. Podle sociálních psychologů je s tímto faktem spjat i vliv „lepší“ rodiny, kam patří většinou úplné rodiny s dostatečným finančním zajištěním. Další výzkumy v USA (Duke, Flowers a Wolfe, 1997) a ve Velké Británii (Lamont, 2000) přinesly fakta, že výuce hře na nástroj se věnují obvykle běloši z rodin s vyšším příjmem.¹³ Ne, že bych s tímto tvrzením nesouhlasila, ale dle mého názoru se v podstatě jedná o rodiny, které kladou na první místo všestranné vzdělávání svých dětí, kam nemusí nutně patřit pouze finančně zajištěné rodiny. Jako dítě narozené v romské rodině a v chudých poměrech musím říct, že nehledě na nedostatek finančních prostředků se mi má rodina vždy s maximálním úsilím snažila dopřát co nejlepší vzdělání, a to i na úkor svých potřeb. Má praxe v oboru zatím činí pět let, ale i za tu dobu už jsem měla možnost se setkat se žáky z nejrůznějších typů rodinného prostředí. Z prostředí bohaté rodiny, i té chudé. Má zkušenost se žáky z finančně zajištěné rodiny nebyla vždy jen pozitivní. Vlivem toho, že dítě nikdy netrpělo nedostatkem hmotných prostředků, nemělo tudíž potřebu se nějak více snažit, aby dosáhlo lepších výsledků, nutno podotknout, že i s tímto přístupem, za podpory rodičů! Jejich domácí píle nevykazovala žádný posun vpřed a při méj sebemenší připomínce k takové domácí přípravě jsem si všimla i posměšných reakcí žáka. Většinou mají takové děti například i potřebu širokého spektra různých kroužků. Výsledkem je ale pouze to, že dítě je sice zaměstnáno nejrůznějšími zálibami, avšak ani jednu nevykonává pořádně.

Setkala jsem se i se žáky z chudších poměrů, a v porovnání s některými z dobře finančně zajištěné rodiny, byla spolupráce mezi mnou a tímto žákem naprosto bezchybná, i co se týče spolupráce a komunikace s jeho rodiči. Žák byl velice pilný, snaživý, s dychtivostí plnil všechny domácí úkoly a při výborném ohodnocení jeho snahy projevoval upřímnou radost, než například výše popsany žák, kterého výsledná známka nijak zvlášť nezajímala. Myslím si, že právě díky tomu, že dítě, které nemá vždy to, na co si ukáže, má větší motivaci proto, dělat něco opravdu dobře. Projevuje snahu a touhu v něčem skutečně vyniknout, aby se tím alespoň trochu odlišil od

¹³FRANĚK, M., *Hudební psychologie*, nakladatelství Karolinum Praha 2007, s. 157-158.

ostatních. Nechci tím samozřejmě srážet děti z dobře situovaných rodin, chtěla jsem se pouze podělit o svou vlastní zkušenost a poukázat na fakt, že i v obou rodinných skupinách lze najít podstatné rozdíly. Závěrem této kapitoly bych chtěla dodat, že i když hraje finance v otázce vzdělávání člověka (dítěte) důležitou roli, primárním aspektem je však charakter člověka (rodiče) a jeho životní priority, které předává svým dětem. A právě na dětech je, aby se k této získané zkušenosti postavily čelem a dokázaly toho využít ve prospěch svého osobnostního rozvoje.

1.6 Poruchy hudebních schopností a jejich příčiny

Pro jedince, který trpí poruchou hudebních schopností, to znamená obrovskou újmu, obzvláště díky ztrátě možnosti jeho většího osobnostního rozvoje. Je ochuzen o hlubší emocionálnější prožívání světa.

Mezi nejzávažnější poruchu hudebních schopností patří amúzie. Tato porucha není mezi psychology jednotně vymezena, ale v nejrozšířenějším spektru ji pojal Wellek (1963), podle kterého vykazuje amúzie tyto charakteristické příznaky¹⁴ :

- extrémní nehudebnost
- jedinec trpí nedostatkem hudebního nadání, nízkým zájmem o hudbu
- projevuje se u něj dysfunkce hudebního sluchu nebo motoriky, čili není schopen vnímat nebo reprodukovat hudbu

Nejčastějším příznakem, se kterým se můžeme setkat, je neschopnost rozeznávání tónové výšky a vztahy mezi jednotlivými tóny, s čímž souvisí neschopnost vnímání tonality (hluchota pro tonalitu). Při poruše hudebních schopností může mít jedinec potíže s rozeznáváním i známých melodií, není schopen určit, o jakou konkrétní píseň či skladbu se jedná (hluchota pro melodii). Méně často se stává, že díky poruše funkce jednoho ucha dojde k rozdílnému vnímání tónu, tzn., že jedno ucho vnímá tón níž nebo výš, než druhé ucho, čili dojde k jakémusi „rozladění“. Tato porucha se nazývá parakusie (falešné slyšení). Další možnou poruchou může být neschopnost vnímání metrické či rytmické stránky ve skladbě, tudíž člověk nemůže například synchronizovat tělesný pohyb s hudbou při tanci, pochodu, apod. Tyto poruchy se týkají především vnímání hudby.

Další stránkou poruch hudebních schopností jsou takové poruchy, při kterých je jedinec schopen správně vnímat hudbu, rozlišovat tónovou výšku nebo rozeznávat melodie, avšak není schopen hudební reprodukce, tzn., není schopen zazpívat či zahrát melodii nebo hudební motiv. Tyto poruchy se mohou projevovat různě. Dítě je kupříkladu schopno přijatelně zazpívat nějakou píseň, avšak nedokáže přesně dodržet její rytmus nebo dokáže správně reprodukovat jednotlivé tóny, ale už je nevládne spojit v jeden celek.

¹⁴SEDLÁK, F., *Psychologie hudebních schopností a dovedností*, nakladatelství Supraphon Praha 1989, s. 35.

Dle neurologických výzkumů jsou příčiny amúzie způsobeny obvykle dědičnými, vrozenými nebo v průběhu života získanými vadami, jež vznikly onemocněním centrálního nervového systému, zánětem mozku nebo poškozením vnitřního ucha. Často se stává, že pedagogové chybně zařadí některého žáka do amúzického spektra, přestože se může jednat pouze o hudebně nerozvinuté dítě, které je však schopno zcela normálního a plynulého hudebního rozvoje v sensorických i motorických úkonech. Poznat rozdíl mezi amúzickým a hudebně nerozvinutým žákem je náročný úkol, proto by se na takového žáka měl učitel obzvláště zaměřit a použít metody (pozorování či testování), díky kterým by byl schopen více rozpoznat problém, kterým žák trpí a to dříve, než provede závěr, jímž žáka zařadí mezi amúzické děti.¹⁵

¹⁵Srov. SEDLÁK, F., *Psychologie hudebních schopností a dovedností*, nakladatelství Supraphon Praha 1989, s. 34-39.

2 Hudební nadání a talent

Podle psychologie je nadání součástí osobnosti jedince, díky které je člověk schopný dosahovat výkonů v určité činnosti. Když však hovoříme o nadaném jedinci, představíme si člověka, jenž dosáhl vyššího stupně a vyšší úrovně ve vykonávání činnosti, díky které se odlišuje od ostatních. Dle mého názoru se jedná o souhrn vlastností hudebních schopností, které se svojí kvalitou a úrovní rozvinuly více, než u ostatních. Hudební nadání a talent představují výjimečnou rozdílnost od většiny jedinců, u kterých se schopnosti rozvinuly na běžné úrovni.

Pro nadané jedince je charakteristické nejen rozvinutí oblasti hudebních schopností, ale i oblasti představující celou strukturu osobnosti. Patří sem emocionální, intelektuální složka a vysoká hladina motivace spojená se zájmem vzdělávat se i v ostatních druzích umění nebo vyšší potřeba širších zájmů.¹⁶

2.1 Hudebně zázračné děti

Nadání se zpravidla projevuje už v raném věku (v předškolním), což je období, kdy dítě disponuje velkým zájmem o hudbu. Také plasticita jeho mozku je na vysoké úrovni, tudíž je dítě schopno rychle vsřebat a naučit se nové hudební poznatky. Dítě s velkým hudebním nadáním se projevuje mnohem vyšší rychlostí hudebního vývoje a rychlejším zpracováváním hudebních úkonů, než je tomu například u dětí bez výraznějšího hudebního nadání. Velmi nadané děti disponují i hlubším emocionálním propojením s hudbou a vyšší intelektuální úrovní. Jako pedagog na ZUŠ jsem neměla možnost se setkat s nadprůměrně nadaným žákem, ale jako korepetitorka (klavírní doprovazečka) s takovým žákem a jeho učitelem spolupracuji a mám možnost sledovat rychlost jeho hudebního vývoje. Co mě okamžitě upozornilo na skutečnost, že se bude jednat o nadprůměrně nadaného žáka, byla vysoká náročnost skladby, jež jsme měli zkoušet. Hudební díla, která tito žáci studují, se ani v nejmenším nerovnají úrovni náročnosti skladeb, které běžně hrají děti stejného věku. Naopak, tato díla jsou srovnatelná se skladbami, jež hrávají studenti na konzervatořích či hudebních akademiích. Technicky náročná místa zvládal žák s absolutní přesností a na svůj věk byl schopen hudbu opravdu citově prožívat.

¹⁶Srov. SEDLÁK, F., *Základy hudební psychologie*, Státní pedagogické nakladatelství Praha 1990, s. 124-125.

Je běžné, že se nadprůměrně nadaní žáci zúčastňují interpretačních soutěží, aby získali nové zkušenosti a ověřili si, zda jsou schopni obstát v dnešní době v tak velké konkurenci nadaných dětí, jako jsou ony samy. I na tyto soutěže jsem žaka jako jeho korepetitorka doprovázela (konkrétně např. na Kociánovu houslovou soutěž v Ústí nad Orlicí, které se zúčastňují i žáci ze zahraničí). Je jasné, že před tak náročným výkonem, jsou žáci velmi nervózní. Ale všimla jsem si, že tréma u těchto nadaných dětí není tak velká, i přesto, že se jedná o mnohem více stresující situaci, než jsou klasické třídní přehrávky nebo koncerty. Žáci byli schopni naprosté koncentrace, možná i proto, že u některých dětí jsou účasti na interpretačních soutěžích běžnou událostí, čili se pro ně nejedná o tak psychickou zátěž. Tyto nadané děti už od raného věku vystupují na veřejnosti právě proto, aby si zvykly hrát před publikem, tudíž netrpěly velkou trémou ve chvílích, kdy je nutné, aby se maximálně soustředily a jejich výkon byl za to náležitě oceněn.

I přesto, že je pro rodiče obrovskou radostí, když jejich dítě takto vyniká nad ostatními, je důležité, aby si zachovali zdravý rozum, totéž platí i pro pedagoga. Je pochopitelné, že učitel očekává žakovo umístění, čímž se oběma zúročí jejich vynaložený čas a úsilí. Rodiče pro změnu cítí potřebu být na své dítě pyšní, a to především za získanou cenu a přední umístění. Často však zapomínají na potřeby dítěte a důsledkem toho je jeho nadměrné přetěžování jak ze strany pedagoga, tak přehnaně ambiciózních rodičů. Je sice pravdou, že úspěch v tomto oboru přichází obzvláště tehdy, je-li člověk smířen s tím, že bude většinu svého volného času obětovat a věnovat především zdokonalování svých hudebních dovedností a rozvíjení nadání. Ale i tento fakt je nutno brát s rozvahou, neboť rodiče a pedagog by neměli zapomínat, že se jedná především o dítě, které má právo na své dětství, s čímž souvisí i věnování se aktivitám, jež nemusí být spjaty pouze s hudbou.

2.2 Činitelé ovlivňující rozvoj hudebního nadání

Aspektů, jež ovlivňují či urychlují hudební vývoj, je několik a jsou ve vzájemné interakci. Jedním z nejdůležitějších činitelů je *motivace*. Děti, které už v raném věku projevují zájem o hudbu, mají obvykle potřebu se spontánně vyjadřovat pomocí prvních hudebních experimentů. V momentě, kdy nastoupí na základní uměleckou školu, se setkávají s pedagogem, jenž začíná jejich hudební projevy a celkový hudební vývoj pedagogicky vést a usměrňovat, čímž v podstatě potlačuje dětskou spontaneitu a

v některých případech to vede k nechuti vůči výuce na hudební nástroj a postupně mizí i zájem o hudbu.

Bohužel je pro pedagoga velice těžké najít kompromis mezi výukou a zábavou. Jak vést žáka k tomu, aby se při výuce na hudební nástroj naučil novým dovednostem a zároveň neztratil chuť k dalšímu zdokonalování? Na tuto otázku nelze najít konkrétní odpověď, nýbrž pouze přibližný návod a směr správné cesty. Základem je neustálé navozování zajímavých situací, které musí žák řešit, čímž získá učitel žákův zájem a soustředění. Během mé pedagogické činnosti se mi osvědčila metoda, při které část hodiny věnujeme se žáky skladbám potřebným ke splnění učebních osnov (stupnice, etudy, vybrané přednesy) a část hodiny zase hudbě, která zajímá žáky. S těmi menšími se zabývám lidovými či umělými písněmi, s těmi většími se věnujeme hudbě z filmů či populárním písním, popřípadě vytváříme jejich úpravy, čímž se rozvíjí tvořivé schopnosti žáka. Čas věnovaný této hudbě je pro žáky jakýmsi odreagováním od skladeb z oblasti klasické hudby, jež vyžadují mnohem větší soustředění, než u hudby populární. Mám tedy jistotu, že díky této volnější části výuky, kterou mají žáci za odměnu, se budou na hodiny klavíru těšit. Tento pozitivní přístup se pak promítá i do práce na ostatních skladbách v repertoáru žáka. Pracuji ale též se žáky, jež projevují nechuť i vůči populárním písním. To už je však otázka týkající se vztahu k hudebnímu nástroji a k hudbě jako takové. Pokud tento vztah není pozitivní a žák nevykazuje sebemenší snahu k jeho zlepšení, tak ani pedagog neovlivní žákův hudební rozvoj a jeho posun vpřed.

Dalším činitelem, jenž ovlivňuje rozvoj nadání, je *žákova pile*. Jelikož má každý žák pouze jednu vyučovací hodinu týdně, je velice důležité, aby jeho domácí příprava byla opravdu poctivá. Jako pedagog mohu žáky pouze navést určitým směrem a během výuky zkontrolovat a upevňovat jeho návyky, ale velkou část práce musí vykonat převážně žák pomocí opakování při cvičení a postupné automatizaci, kdy už veškeré hudební úkony nebude muset kontrolovat tak, jako tomu bylo na počátku osvojování, ale budou už prováděny přirozeně bez vědomého řízení. Žáci velice často zaměňují pojem *cvičení* a *přehrávání*. Během cvičení by se měl žák zaměřit na technicky problémová místa a měl by je zdokonalovat pomocí neustálého opakování, dokud nedocílí plynulosti.

To ale vyžaduje žákovu trpělivost a maximální soustředění, čehož žáci v domácím prostředí nejsou úplně schopni, jelikož se v tomto prostředí nachází spousta rušivých elementů odvádějících jeho pozornost (televize, počítač, sourozenci atd.). Často se tedy stává, že žáci skladby pouze přehrávají od začátku do konce se stejnými chybami. Bohužel tím nedocílí žádného zlepšení, ale pouhé stagnace, jejímž důsledkem je, že dítě ztrácí motivaci, jelikož nevidí žádný posun vpřed.

Proto od žáků vyžaduji, aby se mi pokusili podrobně popsat průběh svého domácího cvičení, a společně se pak snažíme najít důvod, proč se onen očekávaný krok vpřed stále neobjevuje. Díky tomuto společnému řešení problému jsem přišla na tento, ne zrovna vhodný, způsob „cvičení“ a snažím se vést žáky ke skutečnému řešení obtížností ve skladbách pomocí opakování. Důležitou roli tu však opět hraje vlastní motivace žáka, protože pokud bude on sám opravdu chtít, podaří se mu vyřešit jakýkoliv problém (nejen ve skladbě), v opačném případě se vytouženého výsledku ani nemusí dočkat.

Pro rozvoj hudebního nadání je v neposlední řadě důležité *prostředí*, ve kterém dítě vyrůstá a *podpora ze strany nejbližších*. Pozitivní rodinné prostředí je nesmírně důležité nejen pro rozvoj hudebního nadání a hudebních schopností, ale pro celkový duševní rozvoj dítěte, od kterého se odvíjí všechny jeho dovednosti. S tím souvisí již zmiňovaná podpora ze strany nejbližších (rodičů, příbuzných či přátel) a to i v případech, kdy dítě ztrácí potřebnou motivaci pro rozvoj a objevuje se i náhlá nechuť k hudebnímu nástroji a ke cvičení. V takových situacích pak musí nastoupit rodiče či nejbližší přátelé a pomoci dítěti nalézt ztracenou sebedůvěru a dodat mu odvalu při zvládání dalších náročných úkolů. Každý občas ztrácíme „pevnou půdu pod nohama“ a pro dítě tyto pocity nastupují obzvláště v jeho kritickém věku (puberta), kdy začíná být velice citlivé na podněty z jeho okolí. O to více musí pociťovat podporu svých rodičů a přátel, kteří mu pomohou znovu nalézt ztracený směr cesty.

2. 2. 1 Příčiny stagnace hudebního rozvoje u dětí bez hudebního vzdělání na ZUŠ

Vlivů, jež zásadním způsobem ovlivňují průběh rozvoje jak hudebního vývoje jedince, tak i jeho nadání, je opravdu mnoho a zmínit všechny je v podstatě nemožné. Proto se zaměřím jen na ty nejzákladnější, které se týkají dětí, jež se s hudební výchovou setkávají pouze během vyučovacích hodin hudební výchovy na ZŠ, ale

nebylo jim umožněno rozšíření svého hudebního vzdělávání (např. navštěvování hodin na ZUŠ) a dětí, které se naopak hudebně vzdělávají na ZUŠ.

Aby došlo u dítěte k plynulému rozvoji hudebních schopností a hudebního nadání, je nutný kontakt s hudbou již od raného věku. Proto hraje v tomto rozvoji důležitou roli rodinné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Jedinou možností dítěte, jak se seznámit s hudbou, je právě zájem ze strany rodičů, kteří by se po této stránce měli dítěti aktivně věnovat. A to tím způsobem, že s dítětem budou pravidelně zpívat a učit ho písničkám, jež budou adekvátní k jeho věku (např. lidové či umělé písně nebo deklamace říkanek). V opačném případě bude v této oblasti dítě velice zaostávat a tyto zanedbané hudební začátky se poté těžko dohání. Jedním z řady primárních faktorů, které by mohly mít za následek stagnaci hudebního vývoje, je tedy nedostatek zájmu o rozvoj této oblasti ze strany rodičů neboli nepříznivé rodinné prostředí.

Velkým problémem je i pojetí a přístup k hudební výchově na základních školách. Tento předmět je dle mého soudu stejně důležitý jako ostatní. Hudební výchova totiž plní několik základních funkcí a těmi je nejen doplnění všestranného vzdělání žáka, odreagování od ostatních předmětů (stejnou funkci plní např. i výtvarná výchova), ale rozvíjí v něm kreativní myšlení, což se odráží nejen v dalších předmětech, ale i v chování žáka. Oproti jiným předmětům má však hudební výchova i přes svou důležitost nejnižší stanovenou minimální časovou dotaci, konkrétně 12 hodin týdně pro celý 1. stupeň ZŠ (uvedeno společně i s výtvarnou výchovou), což je v podstatě jedna vyučovací hodina týdně pro každou třídu. Pro jiné předměty činí minimální časová dotace až 35 hodin týdně pro 1. stupeň. Je nutné si uvědomit, že se jedná pouze o minimální časovou dotaci, tzn., že tato hranice nesmí být nižší, může však být překročena, což je ovšem jen hypotetická možnost.

Předměty	1. r.	2. r.	3. r.	5. r.	6. r.	ZŠ Juventa dotace
Čj	9	9	8	8	8	42
Mat	4	5	5	5	4	23
Hv	1	1	1	1	1	5

Tabulka 1

Na tabulce 1 je pro bližší představu konkrétní zobrazení časových dotací (počty hodin týdně pro 1. stupeň stanovených pro každý předmět), které si škola určuje sama na základě svých rozpracovaných rámcových školních vzdělávacích programů učebních plánů (na tabulce jsou zobrazeny dotace ZŠ Juventa v Milovicích). Můžeme si všimnout obrovského rozdílu mezi počtem hodin pro český jazyk, matematiku a hudební výchovu. Zatímco český jazyk nebo matematika se v každém ročníku vyučuje každý den, dokonce po dvou hodinách výuky, pro hudební výchovu se stanovuje pouze jedna hodina týdně!

Během tak krátké doby je v podstatě nemožné obsáhnout ve výuce to, co je v hudební výchově podstatné, a tím je osvojení základního přehledu hudebně historického vývoje s jeho nevýznačnějšími osobnostmi, ukázkami jejich stěžejních děl, stejně jako praktickým dovednostem, zejména základům pěvecké výchovy i elementárnímu osvojení používání orffovského instrumentáře. Poznatků, jež by si měli žáci během výuky hudební výchovy osvojit je samozřejmě mnohem více, ale vzhledem k této časové indispozici je jejich obsáhnutí prakticky nemožné. Důležité je, že tento minimální počet vyučovacích hodin pro každý ročník je pro žáky signálem, že předmět není důležitý, a proto k němu budou i benevolentně přistupovat. Základní umělecké školy mají sice možnost vykompenzovat strádání těchto poznatků a rozvíjet žakovu osobnost mnohem více, než je tomu na základních školách, bohužel ne každý má tu možnost stát se žákem ZUŠ (z časových či finančních důvodů nebo nedostatečného rozvinutí hudebních schopností, díky čemuž by pro žáka bylo obtížné splnit veškeré požadavky uměleckých škol). Proto by měla být úroveň hudební výchovy na základních školách povznesena na vyšší úroveň, aby dostal každý žák možnost kvalitního hudebního vzdělání, a současně i jako prevence proti různým sociopatologickým nástrahám dnešní doby.

Dnešní moderní svět sebou přinesl vlnu nejnovějších technologií (TV, PC) s všudy přítomným internetem, čímž se dostávám k dalšímu problému, jehož následkem vzniká stagnace hudebního rozvoje: tím je silný vliv médií, které z velké části řídí dění dnešní doby. Média šíří nejnovější informace (mnohdy i zkreslené), určují styl oblékání, jak má vypadat symbol krásy i co je nejnovějším trendem v oblasti hudby. Do popředí se dostávají hudební styly, jako je rap, hip-hop, techno, apod. Zcela mizí poctivá a aktivně provozovaná hudba a vše se vytváří pomocí technologií. I pěvecké výkony ztrácí na své poctivosti. Zpěváci se spoléhají na možnosti techniky a tato

„pohodlnost“ se projevuje čím dál častějším využíváním tzv. playbacků, bez ohledu na to, že v podstatě dochází k ošizování posluchače o skutečný hudební požitek. Hudba se odedávna vytvářela poctivě. Aby získala svou konečnou podobu, předcházelo tomu obrovské množství práce. Dnešní hudební trend ztrácí na nápaditosti, jakoby veškeré hudební myšlenky již byly vyřčeny, ale chybí snaha o vytvoření něčeho nového. Média uvádějí nejaktuálnější hudební novinky, ale ve své podstatě nic nového nepřinášejí. Rap a hip-hop stále předvádí své vulgární texty, kde jsou použité pouze jiné formulace, avšak stěžejní „myšlenky“ zůstávají stejné. Techno staví svou image zase na stále opakujícím se dunivém rytmu, přičemž je vše dotvářeno počítači. Hudební myšlenky buď úplně chybí, nebo jsou vypůjčeny z jiných písní. Častým úkazem je dokonce použití hudebního tématu ze skladeb klasické hudby a její následné zpracování do stylu techna, čímž podle mého názoru dochází k zneuctění původního díla, to vše jen díky nedostatku či úplné absenci hudební fantazie. Je tedy zcela jasné, že poslech takové hudby nemůže příznivým vlivem působit na osobnost jedince. Ale jelikož je tato hudba médií považována za nejaktuálnější trend, dochází jejím prostřednictvím a silným vlivem k dalšímu šíření mezi děti a mládež. Ve svém důsledku jde vlastně o převrácení tradicí se utvářejících hodnot ve smyslu artifiální a non artifiální hudby.

2. 2. 2 Negativní vlivy na rozvoj hudebního nadání u dětí a mládeže během procesu vzdělávání na ZUŠ

Příčiny stagnace hudebního vývoje, které jsem popisovala v předchozí kapitole, se samozřejmě mohou zčásti dotýkat i žáků, jež se vzdělávají na uměleckých školách (zejména vliv médií), ale u nich jsou tyto následky zmírněny právě vlivem kultivace na ZUŠ, které napomáhají systematickému a kvalitnímu hudebnímu rozvoji a formování osobnosti. Proto se následující negativní faktory budou týkat méně závažnějších problémů, se kterými se každý žák během studia na umělecké škole setká.

Jedním ze základních vlivů, jenž negativně ovlivňuje rozvoj hudebního nadání, je zanedbávání pravidelného cvičení na hudební nástroj. Pro upevnování hudebních dovedností získaných během výuky je důležité právě jejich systematické opakování, díky kterému budou tyto úkony zautomatizovány. Negativním vlivem je i nevhodně zvolený způsob cvičení, jako je pouhé přehrávání skladeb. Velkým problémem je také přecvičenost. Někteří instrumentalisté cvičí i několik hodin denně, avšak bez zjevných výsledků, jelikož si nevytvořili promyšlený systém, jenž by vedl k efektivní práci. Toto

cvičení je většinou stereotypní a strojené, zaměřené výhradně na technické problémy ve skladbě, avšak ne na emocionální stránku hudby. Důležité je, aby si instrumentalista dokázal cvičení správně rozvrhnout a zavedl si během něho i pravidelné přestávky. Cvičení na nástroj totiž vyžaduje velkou míru soustředěnosti, což sebou přináší i rychlejší únavu nervových buněk, jejímž důsledkem je snížení pozornosti, tím pádem i zhoršení motorických dovedností při hře.¹⁷ Dalším z negativních vlivů je nervozita či tréma. Jedná se o psychický stav jedince, jenž se dostavuje často před nějakým výkonem (např. před koncertem). Důvodem, proč jedinec trpí trémou, je převážně strach z neúspěchu při výkonu na vystoupení a strach z publika. Projevuje se většinou bušením srdce, pocitem staženého žaludku, pocením, třesem rukou, atd.

Když jsem připravovala třídní besídku se svými žáky, byla nervozita z nepovedeného výkonu problémem celé moje třídy. Všimla jsem si, že každý žák pociťuje různě vysokou míru nervozity. Někteří ten večer trpěli velkou trémou, která je značně omezovala během jejich výkonů. Toto psychické vypětí mělo za následky například časté výpady paměti nebo častější výskyt chyb, než když hráli žáci zadanou skladbu při běžné výuce. Další žáci trpěli nižší formou nervozity, při které pociťovali mírný strach (např. z výskytu chyb při hraní, z výpadku paměti), avšak výskyt těchto nedostatků během hry byl minimální. Tento typ trémy je spojen s pocitem vlastní odpovědnosti za vystoupení, ale obvykle se i při této nervozitě dokáže žák soustředit a leckdy je vybuzen k lepšímu výkonu, než při běžné vyučovací hodině.

O tom, jak by bylo možné vyrovnat se s trémou před nebo při vystoupení, by mohla pojednávat celá má práce, jelikož se jedná o aktuální a rozsáhlé téma. Je nutné si uvědomit skutečnost, že pro dítě je obrovským pokrokem už jen to, že se odhodlá na podium byť jen vstoupit, jelikož i tento první krok vyžaduje velkou míru odvahy. Co se bude na podiu dít dále, už je záležitostí mnoha faktorů. Primárním faktorem je momentální psychický i fyzický stav jedince. Pokud má žák podat úspěšný výkon při vystoupení, je nutné, aby se po celkové stránce cítil dobře. Několikrát jsem byla nucena řešit situaci, kdy bylo přáním žáka a především rodičů vystoupit na besídce i po čerstvém odeznění žakovy nemoci. I přes mé upozornění na možné následky si rodiče nenechali tento požadavek vymluvit a žák byl tedy zařazen do večerního programu. Bylo jasné, jak takové vystoupení dopadne, jelikož dítě potřebuje i po odeznění nemoci

¹⁷Srov. SEDLÁK, F., *Základy hudební psychologie*, Státní pedagogické nakladatelství Praha 1990, s. 246-248.

(byť jen obyčejného nachlazení) čas na úplné zotavení, ale vystavení žáka této, jak fyzicky tak i psychicky, vypjaté situaci, bylo nad jeho síly. Výsledkem bylo, že si žák z vystoupení odnesl především dlouhodobé trauma a následně odmítal jakákoliv veřejná vystoupení. Dlouho jsme museli pracovat na opětovném navrácení jeho sebevědomí. Jelikož se jedná o důležitou událost v životě žáka, je nutné, aby jeho celkový stav byl v naprostém pořádku a tím se zvýšila jeho odolnost vůči takto vypjatým situacím. V opačném případě nebude žák schopen soustředit se na svůj výkon, ale především se zaměří na nepříjemné pocity před i během svého vystoupení, spojenými s jeho aktuálním stavem. Dalším z faktorů, jež ovlivňují úspěšné zvládnutí trémy, je osobnost dítěte. Souvisí to především s jeho charakterovými vlastnostmi. Každé dítě je jiné a prožívání vypjatějších situací je individuální záležitostí. V mé třídě se nachází žáci extravertního typu, pro které veřejná vystoupení nepředstavují žádnou překážku, naopak se cítí výjimečněji, protože mohou být středem celého dění a nevádí jim ani větší publikum. Pracuji ale i s introvertními žáky, pro které bylo náročné zvyknout si i na to, že jsou ve třídě sami jen s učitelem a měli problém např. při zodpovězení mnou položených dotazů. Tudíž pro překonání strachu před veřejným vystoupením museli vynaložit obrovské úsilí, jelikož míra jejich nervozity byla hodně vysoká, než u výše zmiňovaných žáků. Avšak i v případě extravertních a introvertních žáků je možné nalézt značné rozdíly. Introvertní žák si může časem zvyknout na publikum, čímž se zvýší jeho odolnost pro zvládnutí vypjatých situací a dokonce je schopen i lepší koncentrace než extrovert. U extravertního žáka zase hrozí snížení kvality vystoupení právě díky jeho roztržitému myšlení. Mám tím na mysli, že především záleží na schopnosti žáka se maximálně soustředit na svůj výkon. Významnou roli tu hraje i úroveň připravenosti žáka. Pokud bude na veřejném vystoupení hrát skladbu, které se aktivně věnoval během cvičení na nástroj, podstatně se tím sníží i míra nervozity, jelikož bude žák při hraní jistější, než např. u skladby, které nevěnoval potřebný čas pro její úspěšné zvládnutí.

Tréma je problém, s nímž měl možnost se každý člověk alespoň párkrát za život setkat. A nemuselo se jednat o trému před veřejným vystoupením. Člověk může být nervózní prakticky z jakékoliv neočekávané změny ve svém životě a každý jedinec se s trémou také vyrovnává podle svého. Někdo vykonává svůj osobní „rituál“, jiný člověk potřebuje k vyrovnání se s nervozitou samotu, někdo naopak přítomnost svých přátel. Podle mého je důležitý především pocit, že člověk není sám, ale stojí za ním jeho nejbližší

2. 3 Druhy nadání v hudebních činnostech

Druhy hudebního nadání, které budu podrobněji popisovat, se mohou současně rozvíjet u jednoho člověka. Většinou se ale stává, že jeden druh výrazně převyšuje nad těmi ostatními, což záleží na typu hudební činnosti, které se chce umělecký adept věnovat a tudíž ji nejvíce rozvíjet. Podle typu zaměření rozlišujeme nadání v těchto hudebních činnostech¹⁸ :

- *Interpretační nadání*, jež se projevuje v instrumentální či pěvecké činnosti. Toto nadání tkví v reprodukci vybrané skladby, přičemž se interpret snaží co nejvíce přiblížit původnímu záměru a myšlenkám vloženým do skladby. Vedle dodržení charakteristických skladatelských rysů vkládá interpret do skladby i kus své osobnosti. Pro tuto tvořivou hudební činnost musí interpret disponovat vysokou mírou fantazie a citlivosti pro hudební výraz.
- *Kompoziční nadání*. Toto nadání je jedním z nejnáročnějších typů hudební činnosti. Vyžaduje nejen vysoký cit pro hudební výraz, ale i tvořivé myšlenkové operace s hudebními ideami, podpořené teoretickými hudebními znalostmi. Umělec musí disponovat vysokou úrovní tvořivého myšlení, kam patří i nevědomé procesy, jako je fantazie, imaginace nebo intuice.
- *Dirigentské nadání*. Druh tohoto nadání spočívá v propojení hudebních schopností s hudebně motorickými dovednostmi, jelikož pomocí pohybu se v této činnosti tvoří hudební výraz. Umělec musí disponovat vysokou mírou hudební inteligence a představivosti a vedle těchto hudebních dovedností, dle mého názoru, i organizačními schopnostmi, jelikož na něm spočívá organizace souboru o velkém počtu hudebníků a řízení jejich součinností.
- *Nadání teoretické* spočívá v hloubkovém přemýšlení o hudbě a v dispozici vysoké úrovně teoretických znalostí spojených s obecnou inteligencí.

U každého jedince se může projevit jiný druh hudebního nadání nebo dokonce kombinace několika druhů (například spojení kompozičního nadání s dirigentským). Jedná se o nadání v činnostech, které se objeví až v průběhu rozvoje hudebních schopností. Záleží i na samotném jedinci, které z těchto schopností chce nejvíce

¹⁸SEDLÁK, F. *Základy hudební psychologie*, Státní pedagogické nakladatelství Praha 1990, s. 126-127.

rozvíjet, jelikož nadání v konkrétní hudební činnosti může jednou tvořit i jeho budoucí profesní zaměření.

3 Hudební vývoj dítěte a jeho průběh

V této kapitole se budu snažit přiblížit jednotlivé vývojové etapy dítěte se zaměřením na vývoj hudební. V počátcích výuky při hře na hudební nástroj začíná dítě nejprve těmi nejlehčími hudebními úkony, které si osvojuje často formou hry, protože tento způsob je nejbližší jeho myšlení a vnímání. Postupem času přechází k úkonům složitějším, nejen v oblasti techniky, ale i v oblasti psychiky, jež vyžadují schopnost hlubšího prožívání a vnímání hudby. Průběh hudebního vývoje závisí na několika důležitých aspektech. Patří sem *funkční vlastnosti nervového systému*. Pro plynulost rozvoje a urychlení těchto vlastností je nutné systematické a pedagogické vedení. Mezi důležitou stránku rozvoje považují i *motivaci ze strany rodičů a pedagoga*. Možnost k motivování dítěte mají větší prostor jeho rodiče než pedagog, už jen z toho důvodu, že učitel se setkává se svým žákem pouze 1 den v týdnu. Na základních uměleckých školách připadá na každého žáka pouze 1 vyučovací hodina, což není tak velký prostor na to, aby učitel vedl žáka systematickou prací a ještě našel čas pro jeho motivování. Žáka může motivovat k práci pomocí ohodnocení a možnosti si zahrát například na veřejných koncertech, které umělecká škola pořádá. Velká část motivace by měla přijít ze strany rodičů, kteří mají možnost své dítě nejvíce podpořit, ale tou největší a nejdůležitější úlohu tvoří právě *sebmotivace dítěte*. Pokud se žák nebude chtít sám od sebe rozvíjet ve svém hudebním vývoji, ani sebelepší pedagogické vedení ho v tomto rozvoji nepodpoří. Naopak, dítě bude v této oblasti stagnovat a ze hry na hudební nástroj se vytratí radost. Velkou úlohu zde hrají *charakterové vlastnosti dítěte*. Během výuky na nástroj se bude žák neustále setkávat s překážkami, jejichž překonání může trvat i delší dobu (např. obtížná technická místa ve skladbě, odbourávání špatných návyků). Pokud nebude mít dítě dostatečně velkou trpělivost a vůli, nebude schopno tyto překážky úspěšně zvládnout. Výuka hry na nástroj tyto vlastnosti neustále rozvíjí a dovoluji si tvrdit, že dítě zároveň připraví i na skutečný život, ve kterém se též bude setkávat s náročnými situacemi a bude nucen si s nimi nějakým způsobem poradit. Je to neocenitelná příprava na realitu, kterou dítě v mnoha překážkách využije.

3.1 Periodizace hudebního vývoje

Mezi nejčastěji užívanou periodizací patří *pedagogická periodizace*, jelikož se nejvýrazněji uplatňuje v životě dítěte. Zachycuje nejdůležitější úsek jeho života, od narození až do 22. roku, v němž se nejvíce projevují vlivy různých institucí (školy, umělecké školy, kroužky).

Tato periodizace je pouze orientační, protože každé dítě je jiné a jeho vývoj je individuální záležitostí.¹⁹

3.1.1 Období předškolního věku (od fáze nemluvněte a batolete)

Již několik dní po narození se rozvíjí funkčnost zvukového analyzátoru, který dítěti umožňuje rozeznávání zvuků. Florence Emma Gouldová, matka Glenna Goulda (jednoho z nejslavnějších klavíristů 20. století), v době těhotenství často poslouchala klasickou hudbu, protože ze svého syna chtěla mít hudebníka. Věřila, že tím podpoří dispozice pro jeho uměleckou dráhu a vzhledem k profesní činnosti Glenna je možné, že vlivem poslechu hudby během těhotenství došlo k rozvinutí jeho hudebních schopností. Je jasné, že velkou roli v případě Glenna Goulda hrály dědičné vlivy, jelikož pocházel z muzikantské rodiny, tudíž předpoklad, že i on půjde ve šlépějích svých rodičů, byl velký. Dítě je skutečně schopno vnímat hudbu ještě před narozením (v 7. měsíci života), což bylo i vědecky dokázáno na mnoha studiích. Mezi 2. – 5. měsícem života je kojeneček schopen reagovat na hlas nebo zpěv matky více než na jiné zvuky. Z toho důvodu se maminkám podaří lépe uklidnit své plačící dítě. V tomto období také vzniká silná vazba (*attachement*) na jednu osobu – matku, čímž se začíná rozvíjet základ sociálních vztahů. Tato fáze je pro dítě velice důležitá, protože její kvalita určuje duševní rozvoj dítěte. Pokud se dítě setká s hudbou už v raném věku (zpívání matky), přinese tato zkušenost pozitivní výsledky v oblasti jeho hudebního rozvoje. Na hudební rytmus je dítě schopno tělesně reagovat ještě dříve než na melodii. Tyto vlastnosti se rozvíjí už v počátcích vývoje díky funkčnosti organismu (srdeční tep, dýchání). Tělesné pohyby dítěte (kývání hlavou, pohyby rukama i nohama) nejsou ve spojitosti s rytmem zpočátku přesné, ale díky opakování se tyto pohyby časem zpřesňují.²⁰

¹⁹SEDLÁK, F., *Základy hudební psychologie*, Státní pedagogické nakladatelství Praha 1990, s. 295-296.

²⁰Tamtéž

Ve věku 4 – 6 let dítěte se nejvíce uplatňuje kolektivní výchova v mateřských školách, jež mohou též velkým dílem přispět k hudebnímu rozvoji dítěte, obzvláště pak, je-li tento rozvoj podpořen i ze strany rodičů. V tomto věku se utváří i hlasový orgán, posiluje se svalstvo hlasivek a tvorba tónu se zpřesňuje, čímž dochází k upevňování a zpřesňování pěvecké reprodukce. Zlepšuje se a zpřesňuje též koordinace tělesných pohybů, jejímž důsledkem vzniká i předpoklad pro začátek výuky hry na hudební nástroj.

Učitelky Z. Janžurová a M. Borová, jež vytvořily nejpoužívanější školu hry na klavír pro děti předškolního věku Klavírní školičku, potvrzují, že při výběru vhodného postupu pro dítě je možné s výukou hry na hudební nástroj (klavír, housle) začít už od 4let věku dítěte. V počátcích výuky hry na hudební nástroj je nesmírně důležité, aby tuto výuku mělo dítě spojenou s něčím pozitivním a především, aby získalo pozitivní vztah k hudbě, což bude mít obrovský vliv na jeho další hudební vývoj. Se svými žáky v předškolním věku pracuji jen s výše zmíněnou učebnicí, která je krásně ilustrovaná, je v ní spousta říkanek a veškeré poznatky, jež si dítě musí osvojit, jsou vysvětleny formou hry (např. přesnost rytmu pomocí deklamace říkanek, apod.), tudíž je dítě velice snadno pochopí.

3. 1. 2 Období mladšího školního věku – prepubescence

Toto období začíná souběžně s nástupem do 1. třídy základní školy. Tento nástup je pro dítě důležitým okamžikem v jeho životě a má velký vliv na budoucí sociální rozvoj dítěte. Jelikož je do předmětů na základních školách zavedena i hudební výchova, je podmíněn a urychlen jeho hudební vývoj, pokud je hudební výchova vedena kvalitním způsobem. V tomto věku se rozvíjí i hudební paměť, tudíž je žák schopen si zapamatovat a následně reprodukovat i jednodušší hudební nápěvy. Jeho bezděčná pozornost zároveň přechází v pozornost záměrnou, takže je schopen provádět o něco složitější hudební úkony a zároveň se i na okamžik soustředit a kontrolovat jejich provádění. Jeho dříve spontánní hudební projevy jsou nyní usměrňovány a řízeny pedagogem, čímž dochází k mírnému narušení této spontaneity.²¹ Proto by se měl pedagog snažit žáka neustále motivovat a vytvářet pro něj zajímavé situace, což je pro učitele dalším náročným úkolem – učit žáka hrou.

²¹SEDLÁK, F., *Základy hudební psychologie*, Státní pedagogické nakladatelství Praha 1990, s. 302.

Je důležité, aby mělo dítě výuku hry na hudební nástroj spojenou s pozitivními podněty a se zábavou. Veškeré úkony by měly být vysvětleny a provázeny hrou a zvládnutí těchto úkonů by mělo být odměňováno. Abych své žáky motivovala k větší pílì a radosti ze hry, odměňuji je nejen známkami do žákovské knížky, ale i samolepkami s nejrůznějšími dětskými motivy, které si mohou za aktivitu v hodině sami vybrat. Samolepky do svých žákovských knížek totiž nedostávají na každém předmětu ve škole, takže se pro ně jedná o odlišnou a méně dostupnou formu odměny.

3. 1. 3 Období středního školního věku (pubescence)

Toto období nastupuje u chlapců a dívek odlišně (u dívek po 10. roce věku, u chlapců po 11. roce věku). Puberta je charakteristická akcelerací anatomicko-fyziologických změn, jež jsou vyvolány zvýšenou činností endokrinních žláz, které produkují hormony do krevního oběhu. Veškeré tyto změny mají vliv i na psychiku dítěte a jeho chování. Jedinec se projevuje zvýšenou citlivostí na vnější podněty, výkyvy nálad, vnitřním neklidem, což může vyústit v buřičství a k hrubému chování. Toto období je náročné jak pro rodiče, tak i pro pedagogy.

Změny v duševním životě dítěte mají vliv na jeho priority, záliby i na hudební vnímání. Výzkumy zaměřené na zjištění zájmů pubescentů prokázaly převažující zájem o sportovní aktivity a hned za nimi následovaly zájmy hudební. Hudební záliby se však týkaly především poslechu populární a taneční hudby, poslech klasické hudby byl až na posledním místě.²² A právě tento nezájem o klasickou hudbu představuje velký problém pro pedagogy hudební výchovy na ZŠ a především pedagogy na ZUŠ, jelikož učební osnovy na uměleckých školách jsou složeny převážně z literatury obsahující hudbu klasickou. Jako pedagog na ZUŠ z vlastní zkušenosti vím, že toto období bývá v některých případech i rozhodujícím okamžikem určujícím, zda bude žák nadále navštěvovat vyučovací hodiny hry na nástroj nebo naopak studium přeruší. Je to způsobeno náhlou žákovou revoltou a nechutí vůči hudebnímu nástroji. Tato ztráta motivace, jejíž vznik zapříčinilo kritické období středního školního věku, může vést k přerušení vzdělávání v oblasti hudební výchovy a tím ohrozit i rozvoj hudebních schopností.

²²SEDLÁK, F., *Základy hudební psychologie*, Státní pedagogické nakladatelství Praha 1990, s. 304-305.

Období pubescence prožívá každý žák individuálně. U některých se toto období nijak zvlášť neprojevuje, ale setkala jsem se i se žáky, na nichž měla pubescence obrovský vliv. Práce s takovým žákem byla pak velice náročná a jeho chování bývalo mnohdy i nepředvídatelné. Během výuky vykazoval žák zřetelný nezáměr o jakoukoliv práci, jeho domácí příprava byla nedostačující a nepřinášela potřebné výsledky. Na mé projevy nelibosti vůči takové práci reagoval žák buď absolutním nezáměrem, vysmíváním a setkala jsem se i s chvilkovým výbuchem vzteku. Jednalo se o žáka, který nedostal během studia nikdy jakýkoliv kázeňský postih, jeho školní prospěch byl dokonce nadprůměrný. Během této situace si žák sice uvědomil svou přehnanou reakci a podařilo se mu svůj vztek utlumit, ale dokazuje to fakt, že citlivost a výkyvy nálad jsou v tomto věku opravdu velké.

Během tohoto období je nutné, aby se pedagog „obrněl“ velkou trpělivostí vůči žákovi, protože pro oba představuje pubescence jednu z nejnáročnějších životních etap. Pro dítě je velice obtížné zpracovat veškeré změny, jež se odehrávají ve vývoji jeho těla i myšlení a pro pedagoga bývá spolupráce s takovým dítětem obtížná, jelikož musí jeho hudební vývoj směřovat neustále dopředu. Pokud žák stagnuje a odmítá spolupracovat, bývá to i pro učitele demotivujícím faktorem, jehož důsledkem je ztráta trpělivosti vůči žákovi.

Mojí metodou (o které jsem se zmiňovala už v předchozích kapitolách), jak docílit žákovo přetrvávajícího zájmu o hudbu a hudební nástroj, je zařazení populárních a filmových skladeb do jejich repertoáru. Akcelerace hudebního vývoje žáka a rozvoj jeho hudebních schopností je bezpochyby hlavní náplní výuky hry na hudební nástroj. V období pubescence se však hlavním úkolem stává zvýšení motivace žáka, čímž je možné předejít vyhrcovaným situacím, jako je jeho touha po ukončení studií na ZUŠ. V pozdějším věku, kdy období pubescence skončí a fyziologické a psychické změny se urovnají do normálu, by totiž svého rozhodnutí mohl žák litovat.

3. 1. 4 Období staršího školního věku (postpubescence)

Období staršího školního věku nastává mezi 15. – 20. rokem věku jedince, jedná se v podstatě o stupeň před dospělostí. Postpubescence je charakteristická ukončením bouřlivého anatomicko-psychického vývoje dítěte, tento vývoj dospěje do své konečné podoby a citová labilita se urovná. Díky získaným zkušenostem během jednotlivých životních fází jedince dojde k jeho citové vyzrálosti, zesílí intelektuální složka a

prohloubí se i hudební emocionální prožitek. Člověk v tomto věku si začíná více uvědomovat sám sebe a získá větší sebedůvěru, která byla v období pubescence kolísavá. Jedinec si uvědomuje své potřeby a svá přání, čímž se mu odkrývá např. cesta k jeho budoucímu povolání a seřazují se jeho priority.

V tomto věku jsou žáci zařazeni do druhého cyklu na ZUŠ. Práce s těmito žáky bývá většinou bezproblémová a stejně tak jejich domácí příprava, jelikož se prohlubují jejich rozumové schopnosti a především cit pro vlastní odpovědnost. Emocionální hudební prožitek je silnější, což se odráží v jejich hudebním projevu. Do skladeb jsou schopny promítnout své vlastní životní zkušenosti a na základě získaných poznatků během výuky hry na hudební nástroj dokážou sami vycítit agogické změny ve skladbě. Také se více posílí vztah mezi učitelem a žákem. V tomto období si jedinec uvědomí, na jaké úrovni se chce hudbě věnovat. Některým bude hra na nástroj sloužit jako odreagování od stereotypního života a jako rozšíření svých zájmů, jiní se rozhodnou hudbě a hře na hudební nástroj věnovat na profesionální úrovni studiem odborných středních škol (konzervatoře), čímž se jejich hudební schopnosti ještě více prohloubí.

4 Působení hudby na člověka

Silný vliv hudby je patrný už v dobách tzv. paleolitu před 40 000 lety, kdy byla hudba často spojována s nejrůznějšími magickými rituály, díky kterým lidé věřili, že zaženou silnou moc zlých duchů a že jim vykonání rituálu zajistí ochranu a úspěch při lovu. Hudba tedy vytvářela jakési duchovní spojení mezi nebem a zemí. Postupem času získávala čím dál významnější postavení a její funkce už nebyla pouze magická, ale převážně estetická a dokonce morálně výchovná. Podle Platóna dokázala hudba očistit a zušlechtit duši člověka a především ho pobízela ke konání dobra. Hudba byla v průběhu času čím dál oceňovanější, sloužila člověku k pobavení a odreagování od všedních starostí a byla uměleckým vyjádřením lidských emocí.²³

O tom, jak moc hudba dokáže působit na psychiku člověka, ovlivnit jednání a sociální chování dokazují mnohé experimenty (o kterých se budu podrobněji zmiňovat v následujících kapitolách), které přinesly jasné výsledky poukazující na změny chování při jejím poslechu.

Každý z nás už měl jistě tu možnost poznat, že v situacích, kdy nám nebylo nejlépe, stačilo poslechnout si svůj oblíbený typ hudby a po chvíli jsme si všimli výrazného zlepšení v oblasti naší psychiky a pocítovali jsme nový příliv energie, která nás opět nabudila. Ve chvílích, kdy jsme si potřebovali utřídit nebo uspořádat myšlenky, jsme si pustili oblíbenou hudbu a nechali se unášet na vlnách relaxace.

Pro někoho hudba slouží jen jako občasné zpestření, jiný cítí natolik silnou potřebu hudby, že se stane i jeho budoucí profesí. Záliba v poslechu hudby je úzce spjata i s momentálně vykonávanou činností. Pokud člověk potřebuje vyřešit nějaký náročný úkol, pro který jsou důležité složité myšlenkové operace, může mít poslech hudby spíše rušivý charakter, ovšem při vykonávání fyzické činnosti se poslech hudby dokonce doporučuje, protože v tomto případě nás může vybízet k lepšímu výkonu, má motivační charakter. Je tedy zřejmé, že si člověk vnitřně uvědomuje potřebu hudby. Tato potřeba je u každého člověka individuální.

Hudbě se kromě výše zmíněných funkcí přisuzuje i léčivý charakter. Ve 2. polovině 20. století se začala formovat vědní disciplína - muzikoterapie. Je však důležité si uvědomit, že hudba neslouží jako samotné léčení, nedokáže vyléčit konkrétní

²³Srov. NAVRÁTIL, M. *Dějiny hudby*, nakladatelství Votobia s.r.o. Praha 2003, s. 15-21.

zdravotní problém či handicap. Lze ji ovšem použít jako součást léčebné metody, protože pozitivně působí na psychický stav pacienta. Díky muzikoterapii dochází ke zmírnění bolestí, depresí a negativních pocitů, které by jinak mohly nepříznivě ovlivnit zdravotní stav pacienta. Muzikoterapie využívá i muzikoterapeutické hry ve skupinách, díky kterým jedinci získají pocit vzájemného souznění, což opět působí žádoucím vlivem na psychiku člověka.

Pro bližší představu uvedu pár konkrétních metod, které muzikoterapie využívá. Každý jedinec má za úkol představit si své jméno, jaký by mohlo mít tvar, jakou barvu, jakou vůni by mohlo vonět a jak by mohlo chutnat. Poté si má jedinec představit několik tónů, na nichž by bylo možné své jméno zaspívat a každý si ho následně polohlasem zpívá. Jednou z metod je také poslech nějaké hudební ukázky a oddání se představám, myšlenkám či vzpomínkám, jež v člověku hudba probouzí. Pro umocnění pozitivních pocitů se má jedinec v myšlenkách přemístit do oné situace, kterou si představuje a ve které se bude cítit bezpečně. Vedoucí muzikoterapie poté hudbu ztlumí a pacienti ještě několik minut leží a nechávají se oddávat svým myšlenkám a představám. S poslechem hudební ukázky a působením fantazie je spjatá i následující metoda, kdy jedinci po ukončení hudební ukázky mají za úkol vytvořit kompozici v prostoru z jakýchkoliv předmětů. Způsob, jakým člověk seřadí svou kompozici a z jakých prvků, je zcela v jeho režii. Svou kompozici utváří jen na základě svých momentálních pocitů a představ. Na konci terapie si pak členové mohou povídat o svých dojmech vztahujících se k jednotlivým úkolům.²⁴

Ačkoliv je vliv hudby na člověka velice silný, nedokáže člověka úplně změnit, obzvláště pak pokud se s hudbou neseťkává od raného věku. Tento vliv je podmíněný jeho charakterem, životními postoji a názory na svět. Hudba má velikou moc, ale ani ta není nekonečná. Její role je však velmi důležitá, protože dokáže člověku ulehčit jeho mnohdy strastiplnou cestu životem.

²⁴Srov. LINKA, A., *Kapitoly z muzikoterapie*, nakladatelství Gloria Rosice u Brna 1997, s. 60-80.

4. 1 Emoce v hudbě

*Hudba je unikátní sbírkou lidských pocitů a emocí zapsaných notami. Každý skladatel pro nás zaznamenal svůj životní příběh. Hudba v sobě nese i povahové rysy autora.*²⁵

Tento úryvek je malým důkazem toho, jak úzce jsou spjaty emoce s hudbou. To si uvědomujeme z naší každodenní zkušenosti. Poslech hudby v nás dokáže vyvolat jevy, které se projevují výrazovými a fyziologickými reakcemi (mrazení, chvění, slzení). Každý člověk je schopný rozpoznat, zda je hudba veselá či smutná a jak na něj působí. Mezi psychology se ve spojitosti s emocemi a hudbou objevuje spor, zdali jsou emoce při poslechu hudby skutečně prožívány či nikoliv. Příznivci emočního prožívání (emocionalisté) tvrdí, že hudba v nás skutečně vyvolává opravdový hudební prožitek. Tímto úhlem pohledu se zabýval např. výzkum Slobody (1991), a to pomocí dotazníků, do kterých měli posluchači zapisovat své emocionální reakce na hudební ukázky. Druhá skupina, kognitivisté, jsou odpůrci tohoto tvrzení a zastávají názor, že emoce v hudbě je možné pouze rozpoznat, ale skutečný emoční prožitek v nás nevyvolává. To znamená, že pokud v hudbě identifikujeme smutek, nemusí to nutně znamenat, že smutek skutečně prožíváme. Tuto teorii se pokusil přiblížit kupříkladu výzkum Meyera (1956), který zásadně popírá skutečné emoční prožívání. Zastává názor, že posluchač je pouze schopen identifikovat a popsat emoci, o které usuzuje, že ji určitý úsek hudby vyvolává. Přestože byly u posluchačů zachyceny i fyziologické reakce (husí kůže, bušení srdce, chvění), vysvětluje to Meyer tím, že posluchač identifikoval konkrétní emoci, která je doprovázena příslušnými fyziologickými reakcemi (např. smutek – pláč, radost – smích), tudíž tímto způsobem na hudbu také reagoval.

Emoční reakce na hudbu mohou být objektivního charakteru, tzn., u většiny posluchačů dochází ke stejným nebo hodně podobným emočním reakcím na různé hudební okamžiky, které jsou do díla zakomponovány. Intenzita emočního prožívání úzce souvisí i s dynamickou linií obsaženou v hudebním díle. Skladatelé svá díla vždy komponovali tak, aby během hudby docházelo k vystupňované gradaci, čímž se v posluchači zvýšilo emoční napětí, očekávání toho, co se bude dít dále a poté k následnému uvolnění vnitřního neklidu. To vše může být doprovázeno již zmiňovanými fyziologickými projevy, jako je mrazení, chvění, zvláštní pocit v žaludku, atd. Dále je možné rozlišit emoční prožívání subjektivního charakteru, které se více dotýká osobní

²⁵STEJSKALOVÁ, M., *Orchestr bez dirigenta*. Psychologie dnes, 2007, roč. 13, č. 2, s. 38-41.

stránky posluchače. To znamená, že během poslechu si může člověk vybavit vzpomínky či asociace, které se blíže vztahují k situacím, při kterých posluchač danou hudbu slyšel, vnáší si do ní svůj vlastní osobní význam, kterému může rozumět jen on sám.

Davies (1978) přišel se zajímavou teorií emočního prožívání, kdy si člověk dokáže nějakou skladbu (píseň) propojit s konkrétní životní událostí, která se ke skladbě přímo vztahuje, tzn., udála se během poslechu skladby. Tato událost se pojí se vzpomínkami a pocity, které člověk v danou chvíli prožíval a i po letech, kdy zaslechne onu skladbu, je schopen si veškeré pocity z minulosti znovu vybavit. Tento jev nazval *Darling, they're playing our tune* (v překladu: Miláčku, hrají naší píseň).²⁶

Jak na nás hudba působí a jak na ní jako posluchači reagujeme, je značně individuální záležitost vztahující se ke každému člověku jinak. Důležitou úlohu zde hraje několik možných faktorů, od zkušenosti posluchače, až po jeho osobnost. Pro někoho je emoční reakce na hudbu každodenní a ničím výjimečná událost. Může se však objevit taková reakce, která se bude zcela odlišovat od běžného prožívání hudby, bude mít zcela jinou intenzitu a hloubku. Jedná se o tak mimořádné emoční reakce, které může člověk prožít jen párkrát za život. Takový zážitek nemůžeme nijak předpovídat, vliv na tento fenomén má mnoho faktorů, které nemůžeme moc ovlivnit. Silný hudební prožitek se může objevit při výjimečné intenzitě pozornosti během poslechu hudby, kdy se člověk octne zcela mimo realitu, je natolik ponořen do hudby, že si přestane uvědomovat čas a prostor kolem sebe a dostane se až do stavu transu. Reakce na tento silný hudební zážitek jsou podobné jako při běžném poslechu hudby, ovšem jejich intenzita je mnohonásobně vyšší, tzn., člověk pocítuje mrazení, stažení hrdla nebo žaludku, chvění, slzení, ale vyskytnou se i takové reakce, které mohou mít pozitivní vliv na osobnost člověka. Díky těmto prožitkům může jedinec dojít až k jakési katarzi, kdy získá zcela jiný pohled jak na sebe, tak i na okolní svět, získá pocit posílnění a touhu změnit svůj dosavadní způsob života

Osobně si myslím, že při poslechu hudby jsme každý z nás schopný identifikovat a popsat emoce, o kterých usuzujeme, že skladba vyjadřuje. Ovšem to neznamená, že tyto emoce nejsme schopni skutečně prožívat. Každá emoce vyjádřená v hudbě a kterou jsme schopni rozpoznat, v nás může vyvolat pocity, myšlenky či vzpomínky z minulosti, jež v nás probudí skutečné city. Tyto pocity prožívá každý z nás jinak. Při vzpomínce na smutnou událost vynořující se na povrch při poslechu nějaké

²⁶Srov. FRANĚK, M., *Hudební psychologie*, nakladatelství Karolinum Praha 2007, s. 170-189.

ponuré skladby, skutečně prožíváme smutek nebo potřebu se vyplakat, vnímáme pocity, které se v nás mísily ve chvíli, kdy se nám onen incident stal. Nebo naopak, veselá a hravá skladba nám může připomenout epizodu stejného charakteru a v ten okamžik zase pocítíme touhu se smát, protože se nám vybaví ty samé pocity.

Je tedy zřejmé, že hudba má neuvěřitelnou moc probouzet vzpomínky a s nimi spojené city, o nichž jsme si mysleli, že jsou ukryty někde hluboko v nás. Samozřejmě, že existují lidé, kteří hudbě ani zdaleka nepřikládají takový význam, jaký se snažím přiblížit já ve své práci. Osobně znám i lidi, jež nemají žádnou potřebu si hudbu pouštět, ale spíše jí vnímají jako rušivý element. V takovém případě se však musím ptát, zda se dá život obohatit i něčím jiným? Něčím, co bude stejně tak výjimečné, jako je právě hudba, co bude schopno nás motivovat k lepším výkonům, dokáže nás rozesmát i rozplakat, a dá průchod našim citům tak, že pomůže vyléčit a povznést naši duši. Existuje vůbec podobný fenomén, jakým je hudba? Je život bez ní skutečně bohatý a smysluplný?

4. 2 Vliv hudby na změny chování

O tom, jak moc působí hudba na člověka, jsem se zmiňovala už v předchozích kapitolách. V této podkapitole se blíže zaměřím na to, jak dokáže ovlivnit sociální chování jedince. Jako konkrétní příklady uvedu i nedávné výzkumy, které dokazují rozdílné výsledky při poslechu excitační (agresivní) a uklidňující hudby, a díky kterým bylo dokázáno, že důležitým faktorem pro chování jedince je i typ hudby, kterou poslouchá.

Využití změn v chování člověka je středem zájmu učitelů, vychovatelů, lékařů nebo obchodníků.²⁷ Mohu uvést pár konkrétních příkladů z vlastní zkušenosti. Když jsem se ptala svých žáků, který předmět mají na ZŠ nejraději, většinu odpovědí tvořila hudební, výtvarná nebo tělesná výchova. Čili předměty, kde mohou tvořit něco vlastního nebo kde se mohou nejvíce odreagovat. Tyto aspekty se velice odrážejí v chování žáků a tím pádem i v jejich prospěchu (z těchto předmětů získají žáci skoro vždy hodnocení jako výborné, protože se zde známkuje nejen jejich schopnost, ale především snaha. Alespoň tak by tomu mělo být). Jedná se de facto o předměty podporující tvořivé schopnosti žáka, které jim umožní si na chvíli odpočinout od předmětů vyžadující náročnější myšlenkové operace (matematika, fyzika, chemie).

²⁷FRANĚK, M., *Hudební psychologie*, nakladatelství Karolinum Praha 2007, s. 189.

Učitel může žáky motivovat k většímu nadšení i tím, že jim v hodinách hudební výchovy umožní výběr písní podle jejich zájmů, což má opět pozitivní vliv na jejich chování a aktivitu v hodinách. Mohou totiž během výuky zpívat a dělat to, co se jim opravdu líbí, což v ostatních předmětech není úplně možné.

Využití zájmu lékařů tkví především v uklidnění pacientů prostřednictvím meditativní hudby, čímž dojde k naprostému tělesnému i duševnímu uvolnění člověka. Tento jev je žádoucí především při různých rehabilitacích nebo terapiích. Člověk se najednou dokáže oprostít od hektického tempa běžného života, přizpůsobí se pomalému tempu uklidňující hudby a je schopný úplné relaxace.

I komerční společnost obchodníků využívá změn chování člověka pomocí hudby. Pozitivní a příjemné obchodní prostředí totiž ovlivňuje postoj zákazníka, příznivě působí na jeho nákupní chování, což může zajistit zvýšení tržby danému obchodu nebo dokonce věrnost zákazníka. V obchodním prostředí má hudba charakter jemné zvukové kulisy, kterou by zákazník neměl příliš vnímat, ale má mu navodit příjemné pocity během nakupování.²⁸

4. 2. 1 Rozdílné vlivy uklidňující a excitační hudby

V této kapitole se konkrétně zaměřím na důležitost výběru typu hudby a následnou demonstraci na prokázaných výsledcích v experimentech. Výzkumem týkající se vlivu uklidňující a excitační hudby se zabývala Hallamová. Ve své první studii (Hallamová a Katsarou, 1998) prokázala, že uklidňující hudba působila silným vlivem na ochotu pomáhat. V případě druhého typu hudby byla tato tendence prokazatelně menší. V dalším experimentu (Hallamová, 2000) měly děti během poslechu excitační hudby napsat slohovou práci. Výsledky prokázaly, že během poslechu této hudby obsahovaly práce mnohem více situací s agresivní tematikou obsahující násilí, než když psaly slohové práce za úplného ticha.

Další oblastí výzkumu byl vliv dlouhodobého poslechu konkrétního typu hudby. Předmětem diskuzí byl v tomto případě heavy metal, rock a rap. Experimentem se zabývali Took a Weisse (1994), kteří zkoumali chlapce a dívky s psychickými problémy ve věku 12-18 let. Příznivci rockové, heavy metalové hudby a rapu měli ve škole prokazatelně horší prospěch, problémy s chováním, měli více zkušeností s drogami a

²⁸FRANĚK, M., *Hudba v obchodním prostředí*. Psychologie dnes [online], 2002/ 8, s. 16-17, dostupný z [www: https://is.muni.cz/auth/el/1423/podzim2007/ZUR258/um/Franek_-](https://is.muni.cz/auth/el/1423/podzim2007/ZUR258/um/Franek_-).

dříve začali se sexuální aktivitou, než adolescenti, kteří tento typ hudby neměli příliš v oblibě. Toto chování bylo prokázáno více u chlapců než u dívek. Změnami chování vlivem rapové hudby se zabýval výzkum Mirandy a Claese (2004), jehož výsledky prokázaly v podstatě stejné chování u adolescentů, jako ve studii Tooka a Weisse, tzn. sklony k deviantnímu chování (násilí, drogy, krádeže).²⁹

Už jednou jsem se ve své práci zmiňovala o tom, že síla hudby není všemocná a totéž platí i v tomto případě. Opět zde hraje velkou roli osobnost člověka, jeho postoj k životu a ochota respektovat druhé. Není plně prokázáno, že poslech agresivní hudby člověka najednou změní k horšímu. Tendence k nepřizpůsobivému chování musela být v jedinci již hluboko zakořeněná a je možné, že poslech excitačního typu hudby v člověku toto chování jen podnítil. Výzkumy prokázaly pouze to, že lidé se sklonem k deviantnímu chování inklinovali k tomuto druhu hudby, protože její charakter podněcuje člověka k agresivnějšímu chování. Už když se blíže zaměříme třeba na obsah textů, kupříkladu rapové hudby, nalezneme v nich většinou jen vulgarismy, násilí, respektování pouze svých „hodnot“, vyvyšování své osobnosti a ponižování ostatních ve společnosti. Právě takové texty ve spojení s oblíbeným typem hudby mohou nepříznivým vlivem působit na člověka, protože význam obsažený ve slovech může jedinec pojmout za své nové životní „hodnoty“.

Studie Gardinera (2000) přinesly výsledky poukazující na chování hudebně aktivních lidí, u kterých podle výzkumů existuje jen malá pravděpodobnost výskytu deviantního chování.³⁰ Důvod tohoto závěru je diskutabilní, protože zde hraje roli mnoho aspektů, jež ovlivnily jedince v jeho osobnostním rozvoji. Jedním z aspektů může být příznivé rodinné prostředí, jež se stalo vzorem pro budoucí chování jedince, nebo možnost smysluplného využití jeho volného času. Problém mladistvých v dnešní době je právě nedostatečné využití času ve spojení s technickým pokrokem, který se neustále posouvá dopředu. Žijeme v době počítačů, notebooků, „chytrých“ telefonů, tabletů a většina dětí a adolescentů se předhání v tom, kdo získá nejnovější modely z této technologie. A s tím, co vše tyto modely obsahují, je v podstatě výplň volného času považována za vyřešenou záležitost. Dalším kamenem úrazu je to, že rodiče svým dětem tyto „hračky“ ochotně obstarávají. Bohužel nic z této technologie nepomůže dítěti rozvinout svou osobnost, zjistit, co ho skutečně baví, v čem vyniká a v čem by se

²⁹FRANĚK, M., *Hudební psychologie*, nakladatelství Karolinum Praha 2007s. 189-193.

³⁰Tamtéž

mohl nadále zlepšovat. Dítě zakrní v kyberprostoru, ze kterého se odmítá vymanit a v některých případech dochází i k zásadnímu ovlivnění jeho života, jehož důsledkem je opomíjení plnění svých povinností a dítě je na nejlepší cestě vypěstovat si na komunikačních technologiích závislost. Proto je třeba omezit dítěti čas, který stráví s těmito technologiemi a dát mu možnost navštěvovat zájmové kroužky, které si třeba sám vybere nebo ho přihlásit na základní uměleckou školu, aby mohl rozvíjet své hudební schopnosti.

4.3 Mozartův efekt

„Tam, kde končí slova, začíná hudba.“ W. A. Mozart

Už v dobách Pythagora se lidé zajímali o působení hudby na lidskou inteligenci. Počátkem devadesátých let 20. století se zejména v anglosaských zemích začal šířit tehdejší neaktuálnější jev, jenž byl nazván jako *Mozartův efekt*. Jednalo se v podstatě o kampaň, která šířila přesvědčení, že Mozartova hudba dokáže ovlivnit lidskou inteligenci. Hudební průmysl tento projekt podporoval, tudíž se mohl dále šířit pod heslem: *„Hudba tě učiní chytřejším“*.³¹ Jednou z metod propagace bylo kupříkladu vydávání kazet nebo CD s Mozartovou hudbou, jež měly příznivým vlivem působit na rozvoj dětské inteligence a zvýšit zájem rodičů o klasické hudební vzdělání.

Než však tato kampaň vznikla, zabývala se nejprve F. Rauscherová a její kolegové výzkumem tohoto fenoménu a vytvářela experimenty, jež by potvrdily vliv na rozvoj inteligence. Studie prokázala, že při poslechu Mozartova Klavírního koncertu A dur KV488 došlo u vysokoškolských studentů k dočasnému zlepšení prostorové inteligence. Tento jev trval v podstatě 10-15 minut a poté se úroveň prostorového myšlení vrátila zpět do původního stavu. Testování probíhalo formou obrázků, které zaznamenávaly průběh skládání a prostřihávání papírové skládačky, jež se testované osobě předložily spolu s několika obrázky možných výsledků. Jedinec měl poznat, který výsledný obrázek je správný. Prostorově časová inteligence spočívá v tom, že jedinec si musí představit u každého možného výsledku průběh skládání a jeho výsledný tvar a na základě toho vybrat ten správný, který souhlasí s obrázkem, jež zaznamenávaly průběh

³¹FRANĚK, M., *Hudební psychologie*, nakladatelství Karolinum, Praha 2007, s. 165.

skládání. Testovaní jedinci byli rozděleni do třech skupin – první skupina před začátkem testu poslouchala výše zmiňovaný klavírní koncert, druhá relaxační hudbu a třetí skupině nebyl vyhraněn žádný poslech. Experiment prokázal, že u skupiny, jež poslouchala Mozartovu sonátu, došlo k onomu dočasnému zlepšení prostorově-časového myšlení, než u zbylých dvou skupin.

Mozartův efekt je dodnes předmětem neustálých vědeckých sporů. Některé výzkumy se snaží dokonce existenci tohoto fenoménu zcela popřít, protože během snahy o zopakování experimentu F. Rauscherové nedošlo k žádnému zlepšení prostorového chápání, nicméně některé výzkumy naopak opět potvrdily výsledky studie Rauscherové a jejích kolegů. V roce 1998 Rauscherová, Robinson a Jens rozšířili tento pokus i na zvířata, konkrétně na potkany. I v tomto pokusu prokázal Mozartův efekt zlepšení prostorového chápání. Potkanům byla 3 týdny před narozením a 60 dní po narození přehrávána Mozartova hudba, a díky tomu se pak lépe orientovali a obratněji pohybovali v bludišti, než testovaná skupina potkanů, kterým nebyla přehrávána žádná hudba

Vědci se pokusili vysvětlit existenci Mozartova efektu tím, že člověk na poslech jeho hudby reaguje radostným vzrušením, což v něm vyvolává silný příliv pozitivních emocí, jež aktivují kognitivní systém na vyšší stupeň. To je pak provázeno lepšími výsledky v některých kognitivních úkolech. Je zajímavé, že toto zlepšení dokáže vyvolat pouze Mozartova hudba. Rauscherová (2000) se zajímala o působení hudby na člověka i pomocí jiného uměleckého slohu, konkrétně romantismu (F. Mendelssohn-Bartholdy). I přes to, že na testovaných osobách vyvolávala hudba Bartholdyho silnější emocionálnější prožitky, lepší výsledky v prostorovém chápání neprokázala. To se povedlo opět při poslechu Mozartovy hudby. Čím je tato hudba tak výjimečná a jak je možné, že vyvolává tyto účinky je zatím nevysvětlitelná oblast, která je předmětem častých vědeckých sporů. Nicméně i přesto, že se vědci snaží zpochybnit tento fenomén a hledají spíše racionální vysvětlení, nikdo z nich plně nepopírá, že jedinečnost Mozartovy hudby může příznivým vlivem působit na člověka a tím u něho prokázat i zlepšení výsledků v některých požadovaných úkolech.³²

³²CAMBELL, D., *Mozartův efekt*, nakladatelství Eminent, Praha, 2008/05.

5 Osobnost učitele jako činitele pro realizaci výuky

Jelikož se ve své práci zabývám působením hudebních institucí (uměleckých škol, hudebních kroužků) a hudby jako takové na osobnost dětí a mládeže, považuji za důležité věnovat kapitole i osobnosti učitele, bez něhož by realizace výuky na těchto institucích nebyla možná.

O tom, jaký by měl učitel být, pojednával výzkum V. Holečka z roku 1997 na základě australské posuzovací škály, jež obsahovala 3 druhy vlastností, kterými by měl podle žáků úspěšný učitel disponovat. Patří sem osobnostní vlastnosti (charakterové, temperamentové), didaktické dovednosti (odborná připravenost, zájem o rozšiřování svých znalostí, schopnost srozumitelného a zajímavého výkladu) a v neposlední řadě musí mít učitel k žákům vztah, měl by umět přistupovat ke každému žákovi individuálně a měl by být schopný odhalit jeho osobnost a jeho možnosti, což už v podstatě spadá do oboru psychologie.³³

Je samozřejmostí, že z těchto teoretických znalostí, které získáme během vzdělávání, budeme v praxi vycházet, ale realita je poněkud jiná. Nakonec si každý začínající učitel bude muset najít svůj vlastní způsob výuky, neustále ho pozměňovat a sledovat, zda přináší očekávané výsledky. V této kapitole bych se ráda podělila o své zkušenosti, které jsem získala při svých začátcích jako pedagog. Když jsem začala vyučovat hru na klavír na Základní umělecké škole v Horšovském Týně, vždy jsem dbala na to, abych měla pečlivě připravený učební plán. Během jednoho týdne jsem pochopila, že při výuce hry na klavír je tvoření učebních plánů z velké části orientační. Z jednoho prostého důvodu. Často se stávalo, že žák vlivem různých okolností nestihl cvičit na klavír. Proto jsem velkou část hodiny musela věnovat opakování látky (opětovné pročitání not, zpřesňování rytmu), která se probírala v předešlé hodině a to i přesto, že opakování nebylo v mé plánované náplni vyučovací hodiny. Avšak tento krok zpět byl nutný, protože žák si získané znalosti už nepamatoval. Vždy jsem se snažila čas v hodině využít na sto procent. Během chvíle jsem poznala, že takových hodin bude opravdu málo. Tím, že se každému žákovi věnuji individuálně, bylo zapotřebí, abych si k němu vypěstovala vřelejší vztah než je tomu například při hodinách kolektivní výuky, jinak by mé vystupování působilo neosobně a studeně, což by zlepšení atmosféry

³³PRŮCHA, J., *Moderní pedagogika*, nakladatelství Portál, 4. aktualizované a doplněné vydání Praha, s. 60-61.

v hodině nijak nepomohlo. Je proto důležité zajímat se i o to, jak se žák momentálně cítí, co nového se mu přihodilo, a to i za cenu toho, že se tímto dialogem ztratí kus času z vyučovací hodiny. Nejednou jsem se setkala se situací, kdy žák řešil nějaký osobní problém, a při našem společném povídání o problému jsem poznala, že byl upřímně vděčný za to, že se může někomu svěřit. I přesto, jak banální se nám, učitelům, může problém zdát, nemusí to však znamenat, že žáka onen problém skutečně netrápí. Proto si myslím, že není důvod ho jakýmkoliv způsobem zlehčovat. Dítě je velice citlivé a pozná naši neochotu mu pomoci, což by mohlo negativním vlivem působit na vztah mezi učitelem a žákem. Právě dobrý vztah je základem pro úspěšnou spolupráci a získávání pozitivních výsledků této interakce.

Když jsem jako dítě navštěvovala hodiny výuky hry na klavír na ZUŠ, měla jsem velice přísnou učitelku. Jako začáteční pedagog jsem si byla jistá, že své žáky budu vést jen pomocí vlídného přístupu, budu dávat pouze výborné hodnocení a budu mít všechny stejně ráda. Bohužel, i tento původní záměr byl nespílitelný. Žáci mají někdy sklony k nicnedělání a u některých se dokonce nejedná pouze o sklony, ale o běžný přístup. Pokud bych po nich vyžadovala aktivitu jen s pomocí vlídnosti, ovšem bez zjevných výsledků, nikdy bych u žáků nezískala potřebnou autoritu, opadl by jejich zájem a motivace k tomu se jakkoliv snažit. Někteří žáci doslova potřebují přísnost k podnícení svojí aktivity, jen tehdy jsou schopni dosahovat požadovaných výsledků. Samozřejmě, že na každého žáka tento přístup neplatí, ale během pěti let, při kterých aktivně vyučuji, se mi ještě nestalo, abych na nějakého nemusela ani jednou uplatnit ráznější postoj, i za cenu mírného zvýšení hlasu nebo snížení hodnocení v hodině. Pokud budeme žákovi dávat jen samé jedničky, jak pozná rozdíl ve své práci? A proč by se měl jakkoliv více snažit, když pokaždé tu jedničku dostane? Je nutné, abychom rozdíl jeho aktivity v hodině nebo kvality domácích úkolů diferencovali, z čehož žák nejsnáze pozná, na čem lze ještě více zapracovat, aby byl výsledek lepší. Jen tím ho můžeme vést k větší aktivitě. Abych své žáky více motivovala, dávám jim kromě známek i samolepky s dětskými motivy. I přesto, že se jedná o maličkost, všimla jsem si výrazného pokroku u většiny žáků. Znamky do žákovské knížky dostávají na základních školách denně, ale samolepka s kombinací dobrého hodnocení přeci jen vypadá docela jinak, proto se jejich snaživost výrazně zvýšila, jelikož se žáci těšili na to, až si za svůj výkon budou moci vybrat další samolepku. Tuto metodu lze samozřejmě aplikovat jen na děti předškolního, mladšího a středního školního věku. Se

svými staršími žáky jsem se zaměřila na jiný druh motivace, a tím je možnost hraní populárních či filmových melodií v hodinách klavíru.

Pokud žáci pilně cvičí mnou zadané skladby z oblasti klasické hudby, za odměnu si v hodinách uděláme čas i na skladby zcela jiného charakteru, pro zpestření jejich repertoáru a hlavně udržení či posílení motivace do další výuky a k hudbě vůbec. I při aplikaci této metody jsem si všimla výrazného pokroku v jejich domácí práci i v aktivitě v hodinách. Ale ani tento způsob není aplikovatelný na všechny žáky. Pokud sám nevyvine snahu a zájem o naučení skladeb klasické hudby, nepodníí aktivitu ani při nácviku populárních písní, i přesto, že mu jsou dobově i charakterově blíže. Avšak ani učitel není všemocný a nemůže zaujmout každého žáka, to bohužel není v jeho moci. Podobně jako není v jeho moci mít každého žáka stejně rád. Tak, jako dospělý jedinec nemusí mít v oblibě všechny osoby ve svém okolí, tak nemusí mít v oblibě ani všechny žáky. Totéž platí i naopak – každý učitel nemusí být stejnou měrou oblíben u všech žáků. Důvodů je v tomto případě několik. Odlišné názory, priority, jiné charakterové a temperamentové vlastnosti, atd. Je to věc, která se může stát každému učiteli a i když se to ode mne může zdát jako neprofesionální a nepedagogické tvrzení, skutečnost je ale právě taková. Vysoce neprofesionální by však bylo, kdyby učitel dával své antipatie vůči svému žákovi najevo. Je to postoj, který by měl profesionální pedagog uchovat ve svém nitru, neměl by nikdy dovolit, aby vinou názorového či charakterového nesouladu mezi žákem a jeho osobou, zneužil svého postavení vůči němu.

Praktická část práce

Jsem plně přesvědčena, že aktivní věnování se hudbě prostřednictvím základních uměleckých škol nebo hudebních kroužků má velký vliv nejen na školní prospěch dítěte, ale i na jeho charakterové vlastnosti. Děti dostanou možnost smysluplně využít svůj volný čas a zároveň rozvíjet svou osobnost. Hra na nástroj zahrnuje nejen vykonávání několika úkonů najednou, ale i náročné myšlenkové operace, což podporuje a zároveň rozvíjí mozkovou činnost. Díky této hudební aktivitě se děti naučí píli, trpělivosti a pocitu vlastní odpovědnosti, což má pozitivní vliv jak na další stránky jejich osobnosti, tak na životní priority. Abych podpořila svou hypotézu, vytvořila jsem dotazníky, které vyplňovaly děti navštěvující ZUŠ a děti, jež nejsou žáky ZUŠ. Věkové rozmezí se pohybovalo od 10 – 16 let, čili se jednalo o žáky navštěvující oba stupně ZŠ nebo 1. ročník SŠ.

1 Cíl dotazníků

Jak už jsem naznačila v úvodu praktické části, cílem dotazníků byla snaha o diferencování žáků aktivně věnujících se hudbě a žáků, jež nemají k hudbě žádný vztah. Otázky obsažené v dotaznících se týkaly nejen vztahu žákova k hudbě, ale zjišťují i jeho další zájmy, školní prospěch, vztah k sobě samému a ke svému okolí. V následující části jsem získaná data z dotazníků vyobrazila (pomocí grafů, aby byly výsledky co nejzřetelněji vyobrazeny).

1. 1 Rozbor získaných poznatků z dotazníků a zobrazení pomocí grafů

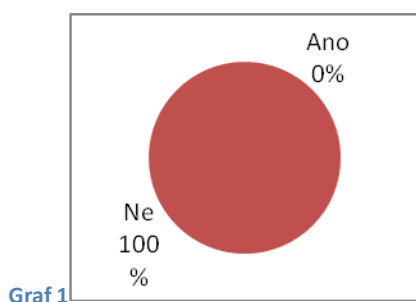
V následujícím rozboru budou použity vždy dva grafy znázorňující odpovědi na otázky v dotaznících. První graf bude znázorňovat výsledky žáků navštěvujících ZUŠ a druhý nenavštěvujících ZUŠ. Graf se bude týkat všech ostatních žáků navštěvujících oba stupně ZŠ nebo SŠ.

1. Jsi dívka či chlapec?



V této otázce jsem měla v úmyslu pouze znázornit počet dotazujících dívek a chlapců. U obou grafů si můžeme povšimnout převažujícího počtu dívek. Graf 1 znázorňuje dokonce vyšší převahu dívek navštěvujících ZUŠ než Graf 2.

2. Navštěvuješ nějaký hudební kroužek nebo základní uměleckou školu (ZUŠ)? Pokud zaškrtněš ano, odpověz i na otázku č. 3.

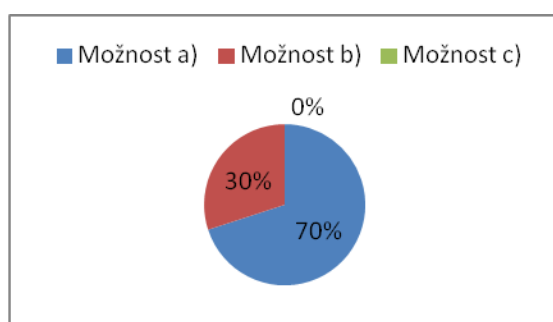


Graf 1 znázorňuje pouze skupinu dětí ze ZŠ a SŠ. Na tomto vyobrazení můžeme vidět, že mezi dotazovanými žáky se nevyskytl jediný, jenž by navštěvoval třeba jen hudební kroužek. A to i přesto, že nároky na žáka na hudebních kroužcích nebývají tak vysoké,

jako je tomu na ZUŠ. Následující otázky se budou týkat jiných zájmů, kterými tito žáci vyplňují svůj volný čas.

3. Chtěl(a) jsi začít navštěvovat ZUŠ či hudební kroužek?

- a) Ano, sám(ama) jsem přišel(a) s tím nápadem
- b) S nápadem přišli mí rodiče a já jsem bez problémů souhlasil(a)
- c) Ne, nezajímalo mě to, spíše jsem uposlechl(a) rodiče



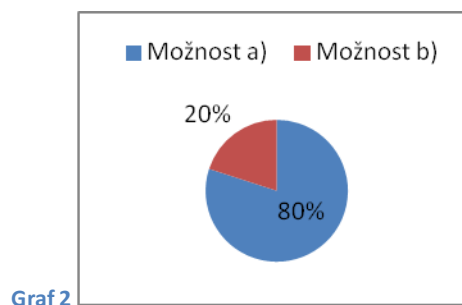
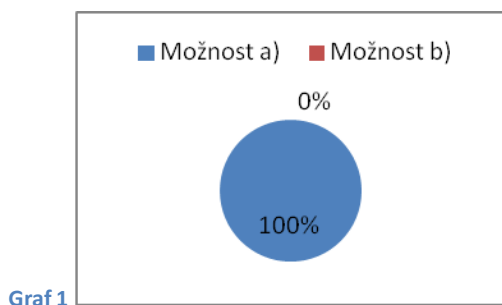
Graf 1

Graf 1 se týká pouze dětí zařazených mezi žáky ZUŠ. V této otázce mě zajímala především jejich vlastní potřeba pro studium na umělecké škole. Podle grafu je zřejmé, že většina dětí prokázala velkou iniciativu podmíněnou především vlastním nadšením pro hudbu. Zbytek dotazovaných se týkal skupiny žáků, u nichž byla sice větší iniciativa ze strany rodičů, ale jelikož se předpokládá kladný vztah žáka k hudbě, nevyskytly se pro zahájení studia na ZUŠ žádné překážky. Možnost c), která znamenala především podřízení se rodičům, nebyla žádným žákem zvolena.

4. Máš rád(a) hudbu?

a) Ano, dokážu si u ní odpočinout a odreagovat se

b) Hudba mě příliš nezajímá



Odpověď na tuto otázku u žáků ZUŠ byla v podstatě snadno předvídatelná, což dokazuje i znázornění grafu 1. Na druhém grafu znázorňující výsledky žáků ZŠ a SŠ si můžeme povšimnout, že část z nich zvolila možnost b), čili že o hudbu nejeví přílišný zájem. Ostatní žáci, jež zvolili možnost a), se hudbě aktivně nevěnují, ale upřednostňují spíše její poslech, např. ve svém volném čase. Další otázka je věnována typu hudby, kterou mají žáci nejvíce v oblíbě.

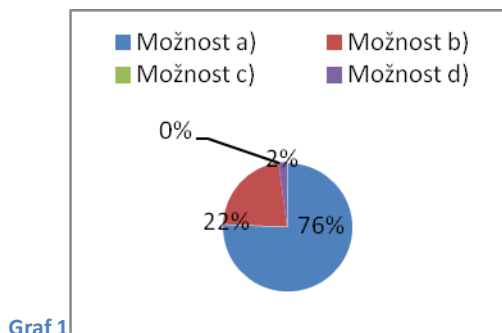
5. Jaký typ hudby nejraději posloucháš? (Zvol maximálně 2 možnosti).

a) Nemám oblíbený hudební styl, poslouchám to, co se běžně hraje třeba v rádiích (např. pop, apod.)

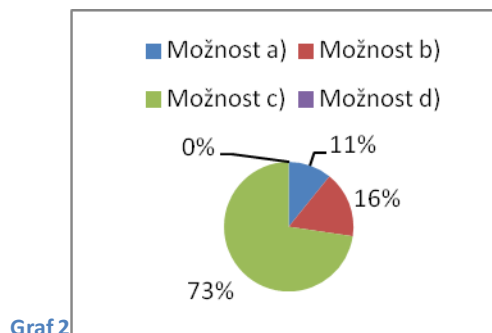
b) Mám raději tvrdší muziku (rock, metal, punk, apod.)

c) Poslouchám převážně rap, hip-hop

d) Občas si poslechnu i klasickou hudbu



Graf 1



Graf 2

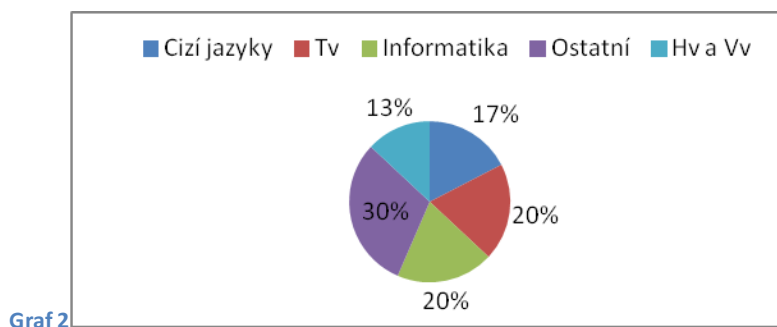
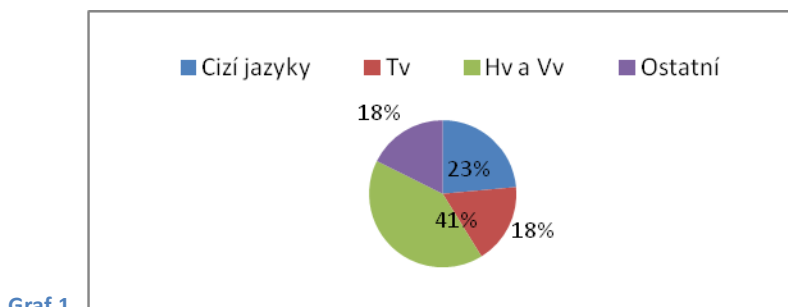
Na těchto grafech je patrné, který typ hudby je mezi mládeží nejvíce oblíben. U grafu 1, čili u žáků ZUŠ, je nejčastěji poslouchána běžná hudba hraná v rádiích. Žáci se většinou nepřikláněli k žádnému konkrétnímu hudebnímu stylu a někteří do dotazníku připsali i vlastní poznámku, že poslouchají od všeho něco, podle toho, co se jim zrovna líbí a na co mají momentálně chuť. Někteří žáci využili i volbu druhého výběru a spolu s první možností se přiklonili i k možnosti d), kam patřil poslech klasické hudby. Tuto možnost zvolilo z celého počtu dotazovaných 22%, což považuji za příjemný výsledek, vzhledem k tomu, že zájem o tuto hudbu začal v posledních letech bohužel upadat. Je nutné si také uvědomit, že se jedná o děti a mládež, pro které je klasická hudba velice vzdálená a na poslech také rozhodně náročnější než nonartifciální hudba. Důležité je brát v úvahu i to, že tito žáci se pohybují v kolektivu, v němž je klasická hudba považována především za „nemoderní a nudnou“ (což dokazuje i výsledek grafu 2 u žáků ZŠ a SŠ).

A jelikož hlavním mottem dnešního světa je, že *co není dobové, to je vlastně nezajímavé*, může se stát, že tato myšlenka ovlivní osobnost jedince, počínaje jeho stylem (např. styl oblékání) a sociálním chováním konče.

U grafu 2 nejvíce převládala rapová hudba a hip-hop, potom tvrdší muzika, běžná popová hudba a klasickou hudbu nezvolil z počtu dotazovaných ani jeden. Když jsem zpracovávala získaná data z dotazníků, všimla jsem si u některých dotazovaných jedinců vzájemné spojitosti mezi typem rapové hudby a postojem vůči učitelům, ke studiu a ke svému kolektivu. V kapitole nacházející se v teoretické části mé práce jsem se zabývala vlivem excitační hudby na osobnost člověka a jeho chování, ve které jsem se zmiňovala právě o rapové hudbě a textech rapových písní, jež obsahují, ba dokonce podněcují k násilí a k agresivnímu chování prostřednictvím vulgárních výrazů. Tyto postoje a názory, jež texty rapových písní obsahují, může jedinec snadno pojmout za

své. Přijetí těchto „hodnot“ se poté odráží v chování jedince vůči svému okolí a vůči plnění svých povinností. Na základě získaných dat z dotazníků se proto domnívám, že poslech excitační neboli agresivní hudby, má velký vliv na chování jedince a na určení jeho životních priorit.

6. Jaký je tvůj oblíbený předmět ve škole? (Může být i více možností)



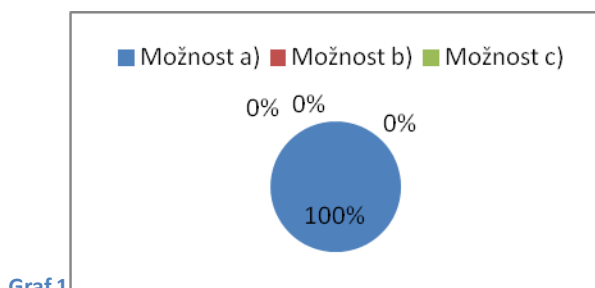
Následující grafy zobrazují předměty, které mají žáci nejvíce v oblibě. Tato otázka byla vypisovací, každý jedinec zvolil nejčastěji dva různé předměty. Do grafu jsem zařadila pouze ty, které byly v dotaznících nejčastěji zmíněny. Možnost v obou grafech, jež je zobrazena fialovou barvou pod označením Ostatní, představovala základní předměty, jako je např. matematika, český jazyk, zeměpis, přírodopis, atd. Dotazovaní však tyto předměty zmiňovali zřídka, jejich umístění do grafu v tak malém počtu jsem nepovažovala za nezbytně nutné. Proto jsem tyto předměty spojila do jedné možnosti, data jsem sečetla a následně vyhodnotila. U grafu 1 (dotazovaní ze ZUŠ) převládala hudební a výtvarná výchova. Avšak velká většina dotazovaných žáků měla, na základě jejich doplňovací poznámky, na mysli výuku hudební a výtvarné výchovy na ZUŠ, nikoliv na ZŠ nebo SŠ. Většina dotazovaných žáků nebyla z mé třídy, proto lze vyloučit možnost, že by žáci takto odpovídali úmyslně s ohledem na mě, jako na jejich

učitele, navíc byly dotazníky anonymní. U grafu 2 (žáci ZŠ a SŠ) si můžeme všimnout, že obliba těchto předmětů je na posledním místě, činí pouhých 13% z celkového počtu dotazovaných jedinců. Dle mého názoru tu narážíme na problém, o kterém jsem se zmiňovala v kapitole pojednávající o negativních vlivech na rozvoj hudebního nadání a tím je pojetí hudební výchovy na základních a středních školách. Nejednou jsem od svých žáků slyšela, že i přesto, že měli dle vyučovacího rozvrhu mít výuku hudební či výtvarné výchovy, byly tyto předměty nahrazeny výukou jiných předmětů (dle další vystudované aprobační učitele), a to z časových důvodů a potřeby dohnání zameškané látky, čili se místo hudební výchovy vyučoval například český jazyk. S tímto přístupem učitelů zásadně nesouhlasím, protože hudební a výtvarná výchova má sloužit nejen k odreagování žáka od běžných předmětů (jako je zrovna český jazyk nebo matematika), ale i k všestrannému vzdělávání žáka, kam patří i základní hudební vzdělání – schopnost intonačně čisté reprodukce písně a znalost hudebních dějin na základní úrovni. Nejenom, že minimální časová dotace činí pro *hudební i výtvarnou výchovu* pouhých 12 hodin týdně pro 1. stupeň³⁴ (na každý ročník připadá 1 vyučovací hodina týdně, jak už bylo zmíněno v předešlých kapitolách, tím by odkaz 34 mohl zmizet, protože tato informace už byla dříve poskytnuta), tak se i tento chudý počet vyučovacích hodin vlivem rozhodnutí učitele sníží na nulu! Co ale tímto „gestem“ dávají učitelé žákům (ať už vědomě či ne) najevo? Pouze to, že když může být hodina hudební nebo výtvarné výchovy nahrazena jiným předmětem, znamená to, že daný předmět musí být zákonitě důležitější než Hv nebo Vv. Proto je zbytečné se podívat nad zdůrazněním žáků, jaký typ Hv mají na mysli nebo nad nízkým výsledkem oblíbenosti těchto předmětů u žáků ZŠ nebo SŠ. Žáci v podstatě přestávají vidět smysl v tom, proč se podobné předměty vůbec vyučují, když je jim podvědomě vštěpováno, že větší smysl mají podle učitelů všechny ostatní předměty. Je smutné, že se klade obrovský důraz na dějiny českých a cizích zemí jen s ohledem na válečné konflikty a politickou situaci, ale zapomíná se, že i hudba byla spolutvořitelem.

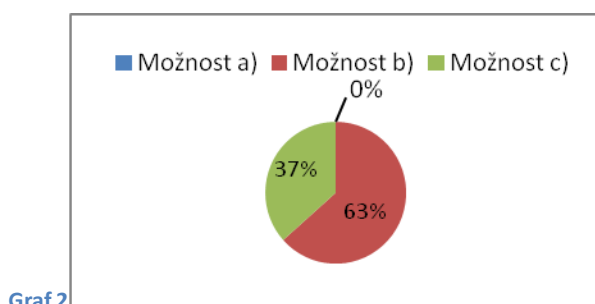
³⁴Pro srovnání: minimální časová dotace činí pouze pro český jazyk a literaturu 35 hodin týdně pro 1. stupeň

7. Jak trávíš čas po škole? (Odpověď zvol podle toho, co více převažuje).

- a) Chodím na kroužky
- b) Jdu ven s kamarády
- c) Jdu domů a většinou zapnu počítač, televizi nebo si hraju na mobilu



Graf 1



Graf 2

Na těchto grafech je vyobrazena obvyklá náplň dne dotazovaných žáků. Na grafu 1, jenž zobrazuje výsledky žáků ZUŠ, vidíme 100% převahu v docházce na různé kroužky. Graf 2 u ostatních žáků znázorňuje z větší části trávení volného času s kamarády a poslední část představuje absenci jakýchkoliv zájmů nebo zábavy v kolektivu. U žáků ZUŠ je v současné době čím dál více častějším problémem účast na nadměrném počtu nejrůznějších kroužků. Žáci nejsou schopni se i přes své vytížení některých vzdát a pokračují v docházce. Výsledkem je však (jak už jsem zmínila) nadměrné přetížení, z čehož vyplývá únava a mnohdy i stres díky neschopnosti zvládnout veškeré požadavky na kroužcích nebo ve hře na nástroj na ZUŠ. Dalším problémem je nadměra sportovních aktivit. V mé třídě se nachází žáci, kteří se věnují několika sportům. Bohužel, ač je fyzická aktivita zdraví prospěšná, mají tyto záliby nepříznivý vliv na hrací aparát, který bývá během hry na nástroj velice ztuhlý (např. při tenisu je důležité pevné sevření rakety, z čehož vzniká silné napětí v ruce a žáci toto napětí přenášejí i do hry na nástroj). S tímto napětím hracího aparátu souvisí i tvorba kvalitního a měkkého nasazení tónu, kterého nejsou tito žáci schopni. Proto je nutné,

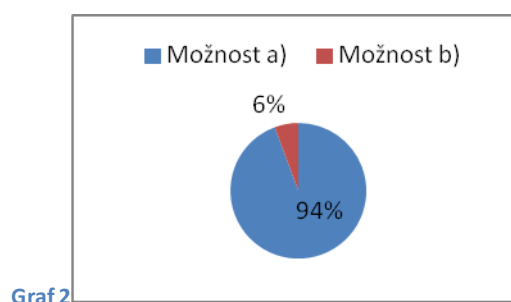
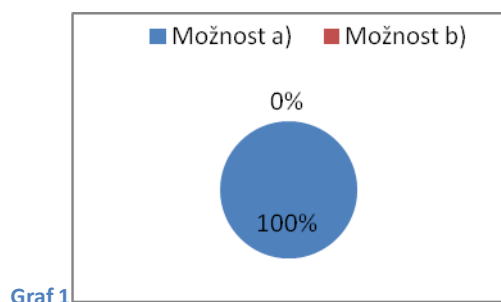
aby rodiče zvážili, které záliby a sportovní aktivity jsou vhodné pro kombinaci s hrou na nástroj a na tomto základě se s dítětem domluvili, ve kterých kroužcích bude žák nadále pokračovat a kterých se pro změnu vzdá.

Na grafu 2 u ostatních žáků si můžeme povšimnout převažující části trávení volného času s přáteli a zbytkovou část tvoří záliba v IT technologiích. I o tomto problému jsem se zmiňovala v předchozích kapitolách teoretické části, která pojednávala o výrazném technickém pokroku a jejím vlivu na život člověka. Díky přemíře těchto komunikačních technologií se stává, že děti a mládež mezi sebou udržuje kontakt pouze prostřednictvím kyber prostoru, čímž dochází k výraznému omezení přímého sociálního kontaktu mezi jedinci a možnosti zažívání společných zážitků. Dítě se v podstatě izoluje od okolního světa a uzavře se do světa her, internetu a sociálních sítí, díky čemuž je schopen zanedbávat své povinnosti vůči škole nebo rodině.

U této otázky jsme tedy narazili na dva možné extrémy a těmi jsou buď přemíra různých aktivit, s čímž je spojena vyčerpání a neschopnost zvládnutí všech požadavků nebo naopak nedostatek aktivit, díky čemuž se jedinec uchyluje k strávení většiny svého času na komunikačních technologiích. V obou případech mají možnost zasáhnout rodiče a dát svému dítěti na výběr z různých zálib a kroužků nebo naopak se s ním rozumně domluvit, kterých kroužků, vzhledem ke své vyčerpání, raději zanechá.

8. Záleží ti na dobrém prospěchu ve škole?

- a) Ano, snažím se učit tak, abych měl(a) dobré známky
- b) Moc ne, zajímám se více o jiné věci (doplň o jaké, např. zájmy či jiné aktivity).

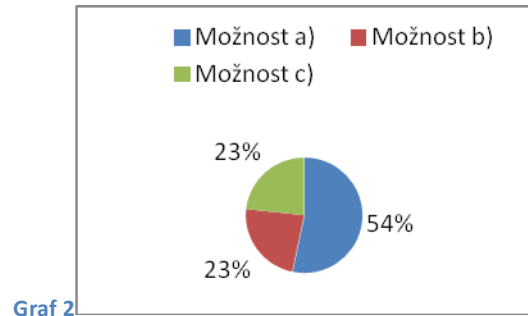
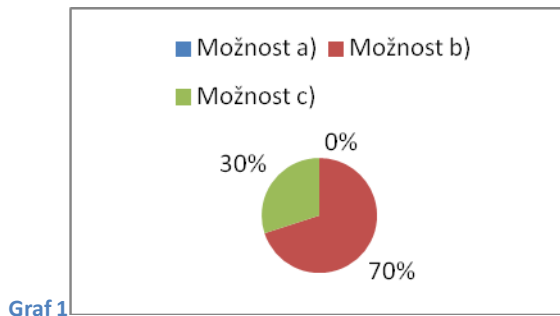


Tato otázka poukazuje na jednu z priorit dítěte, a tím je kvalita výsledků jejich vzdělávání ve škole. V obou grafech si můžeme povšimnout převažující možnosti a), tedy že žákům záleží na tom, aby měli co nejlepší studijní výsledky. U grafu 2 (žáci bez ZUŠ) je z menší části vyobrazena možnost b), podle které je možné usoudit, že kvalita studia je podle některých žáků nebo studentů druhořadou záležitostí. Žáci měli následně vypsat, které věci považují vedle studia za důležitější. K nejčastějším odpovědím patřil zájem o druhé pohlaví a trávení volného času s přáteli. Podle odpovědí usuzuji, že se jednalo o žáky středního školního věku. Pro toto období je v podstatě charakteristické, že se zájem mládeže přesouvá na své okolí, především tedy na druhé pohlaví. Díky tomu je dopad na studijní výsledky buď větší, nebo pouze nepatrný. Především však záleží na samotném žákovi či studentovi, do jaké míry ho zájem o jiné priority ovlivní v jeho vzdělávání, zda bude tento zájem přetrvávat a převyšovat vše ostatní nebo se jeho priority týkající se osobnostního rozvoje během staršího školního věku opět srovnají.

U některých dotazovaných jedinců jsem si všimla výrazné spojitosti mezi typem oblíbené hudby (výše zmíněná otázka) a postojem vůči studijním výsledkům. V dalších otázkách byla patrná i spojitost ke vztahu k okolí nebo učitelům. Tento výskyt nebyl viditelný u všech dotazovaných jedinců, ale někteří, jež zvolili jako svou oblíbenou hudbu hip-hop a rap, nejevili zájem o dobré studijní výsledky, nenavštěvovali žádné kroužky a svůj čas trávili buď u komunikačních technologií, nebo s kamarády. Spojitost se objevila i v následujících otázkách.

9. Považuješ se za „vůdce“ své party kamarádů?

- a) Ovšem, jsem rád(a) středem pozornosti, a když mě ostatní poslouchají
- b) Jsem součástí party, ale nepovažuji se za jejího „vůdce“.
- c) Snažím se vycházet se všemi, nepotřebuji být v čele party

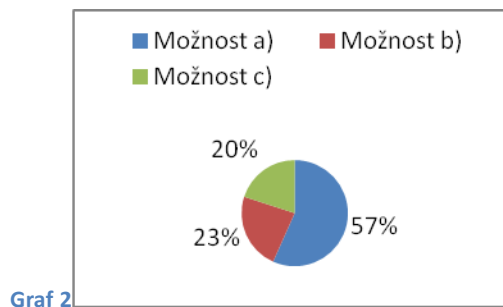
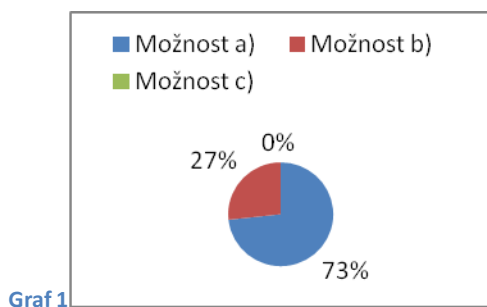


Jelikož jsem výše zmínila výskyt spojitosti s hudbou a postojem jedince vůči svému okolí, přešla bych rovnou ke grafu 2 zobrazující výsledky žáků nenavštěvujících ZUŠ, na němž vidíme z velké části zvolenou možnost a). Jedinci, jež zvolili tuto možnost, mají silnou potřebu vůdcovství a rozhodování o dění ve své partě. U této otázky se z velké části také jednalo o jedince, pro něž byl oblíbenou hudbou rap a hip-hop. Je samozřejmé, že samotná hudba, ať už jakkoliv agresivní nebo s vulgárními texty, nemá ve své moci měnit charakter člověka. Co však nelze na základě výsledků vyplývajících z dotazníků popřít, že lidé inklinují k hudbě stejného charakteru, jako je jejich samotné chování vůči okolí a vůči respektování společenských pravidel.

Mezi další možnosti patřilo buď pouhé členství v partě s absencí vůdcovského chování, nebo snaha vycházet se všemi v kolektivu.

10. Jak vycházíš se svými učiteli?

- a) Dobře, nemám s nikým problém
- b) Jen s některými si rozumím
- c) Nevidím důvod, proč je respektovat, často se s nimi dostávám do konfliktu



Na obou grafech zobrazujících výsledky odpovědí této otázky vidíme převažující část možnosti a), podle které žáci respektují své učitele. Výsledky druhé možnosti mi potvrdily mou domněnku, o které jsem se zmiňovala v kapitole Osobnost učitele jako činitele pro realizaci výuky, a to, že každý učitel nemusí být stejně oblíben u všech svých žáků. Je to dáno především velkou rozdílností povah, názorů, ale také nedostatkem respektu jak ze strany žáka, tak někdy i učitele. Pokud by nemělo dojít k narušení vztahů mezi žákem a učitelem, je nezbytně nutné, aby se oba tyto činitele výuky vzájemně respektovali. Jestliže bude například žák během vyučovací hodiny neustále narušovat průběh výuky svým nevhodným chováním pro potřebu být středem pozornosti, vysílá tím směrem k učiteli signály značící neúctu vůči němu, nemůže tedy očekávat, že z tohoto chování učitel nevyvodí důsledky. Nejčastějším výsledkem těchto vyvozených důsledků je pocit ukřivdění ze strany žáka, který však není schopen si přiznat a uvědomit, že velká část chyby je právě na jeho straně, tudíž pocit ukřivdění není na místě. Stejně tak jako učitel, který může (vědomě či ne) dávat najevo svou nadřazenost vůči žákům a v některých případech i využít svého vyššího postavení, nemůže očekávat, že se mu od žáků dostane dostatek respektu, jenž očekává. Proto se domnívám, že i když si učitel se žákem nemusí povahově rozumět, je nutné, aby se i přes své antipatie přenesli a snažili spolu rozumně vycházet, čímž prokážou vysokou míru profesionality.

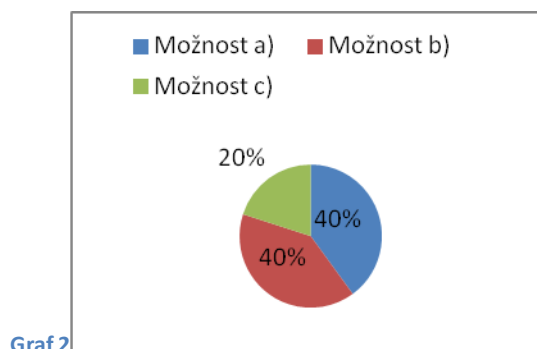
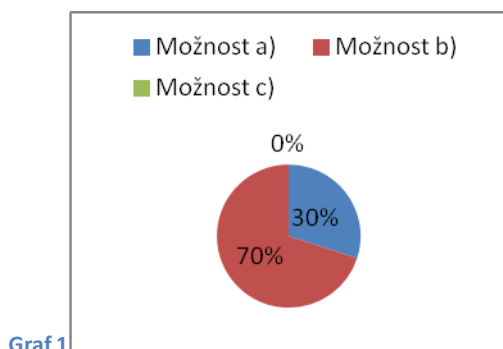
Další část viditelná na grafu 2 zobrazuje možnost c), která značí naprosté odmítnutí respektu vůči učitelům a v podstatě i vůči dodržování jakýchkoliv pravidel. Při zpracovávání dat z dotazníků jsem si všimla, že se jednalo převážně o jedince se sklony k vůdcovskému chování, potřebou být středem pozornosti a kteří vyžadují poslušnost od svého kolektivu. Jednalo se tedy o jedince, jež v předchozí otázce zvolili možnost a), a tou byla potřeba být vůdcem své party a středem pozornosti. Tito jedinci vyžadují respekt od ostatních, ovšem oni sami ho nejsou schopni. Řídí se podle svých

vlastních pravidel a hodnot. Pokud se s takovým žákem učitel setká, nastávají pro něj opravdu náročné chvíle, protože zmírnit, mnohdy až deviantní chování takového žáka, je v podstatě nemožné. V kolektivní výuce navíc hrozí riziko, že toto nepřizpůsobivé chování přijmou za svou normu i ostatní, lehce zmanipulovatelní jedinci a začnou se chovat podobným způsobem ve snaze získat uznání od svého „vůdce“. Výsledkem je, že se v jedné třídě vyskytne víc žáků vykazujících podobné chování, což bývá pro učitele velmi demotivujícím faktorem a velkou psychickou zátěží.

Individuální výuka, která se provozuje např. na ZUŠ, má velkou výhodu v tom, že žák je na vyučovací hodině sám, tudíž postrádá vnější podněty, díky kterým může být plynulý průběh hodiny narušen. Žák je díky tomu schopen se v podstatě lépe soustředit a zvládnout více úkolů, než je tomu třeba u kolektivní výuky.

11. Dostal(a) jsi někdy ve škole poznámku, napomenutí, důtku či jiný kázeňský postih?

- a) Ano, ale jen jednou nebo dvakrát za drobnost (zapomenutí školních pomůcek, apod.)
- b) Ne, nikdy
- c) Ano, podobné postihy dostávám často

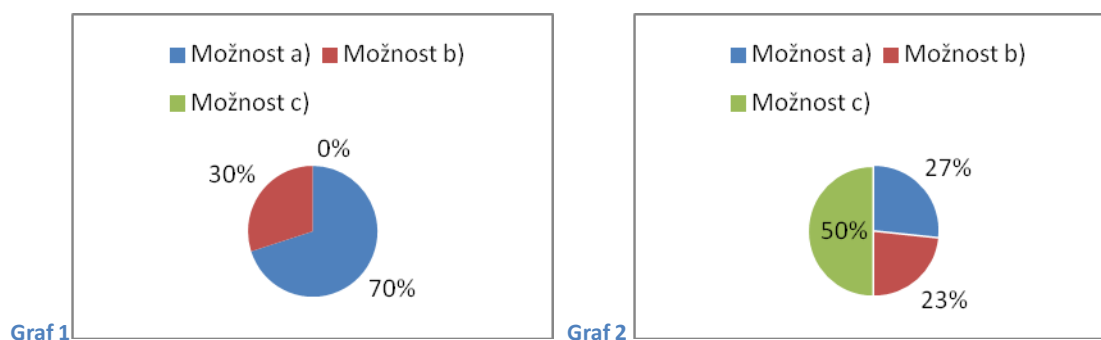


Myslím si, že více se rozepisovat k výsledkům těchto grafů je zcela zbytečné. U grafu 1 vidíme převahu možnosti b), tedy že žáci ZUŠ během svého studia na ZŠ nedostali nikdy jakoukoliv poznámku či napomenutí učitele. Do možnosti a) jsem zahrнула drobné kázeňské postihy za zapomínání školních pomůcek, apod. I v mé třídě se nachází žáci, kteří často zapomínají především svou žakovskou knížku nebo noty na

skladbu, kterou se právě učí. Nevyvozují z toho však nějaké závaznější důsledky, spíše se snažím žákovi domluvit, aby si své pomůcky připravoval včas, nikoliv ve spěchu, díky čemuž se obvykle stane, že na některou z pomůcek snadno zapomene. U grafu 2 máme možnost vidět rovnocennou převahu možnosti a) i b), zbývající část tvoří možnost c), které byly přiřazeny časté kázeňské postihy. Nemusím jistě dodávat, že se opět jednalo o nepřizpůsobivé žáky či studenty, pro které jsou studijní výsledky a celkové záležitosti okolo školy naprosto nedůležité.

12. Zkusil(a) jsi někdy cigaretu nebo alkohol?

- a) Ano, ale jen jednou nebo dvakrát ze zvědavosti
- b) Ne, nikdy mě to nelákalo
- c) Ano, pravidelně si zapálím cigaretu, připadám si pak výjimečněji

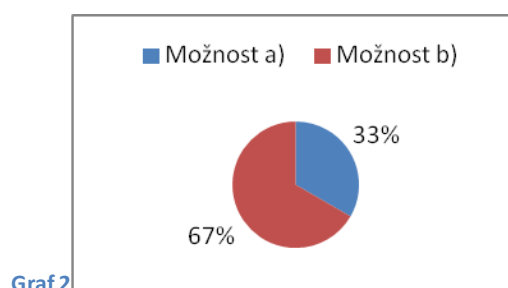
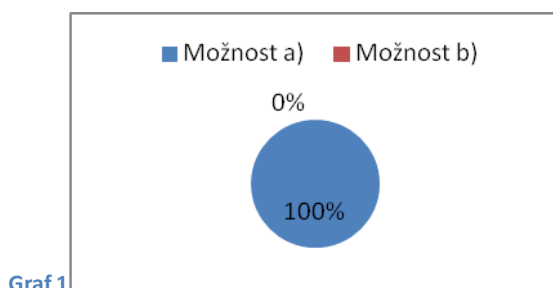


Na grafu 1, jež znázorňuje výsledky žáků ZUŠ, si můžeme povšimnout, že dotazovaní volili z velké části možnost a), tedy že pro ukojení své zvědavosti vyzkoušeli cigaretu či alkohol, avšak nadále u těchto zlovyků nezůstali. Zbytková část grafu tvoří možnost b), podle které žáci necítili žádnou potřebu něco z toho vyzkoušet. Na grafu 2 (žáci, kteří nenavštěvují ZUŠ) vidíme převahu možnosti c), což znamená, že si někteří z dotazovaných pravidelně zapálí cigaretu. Pár jedinců připsalo do dotazníků i vlastní poznámku, že si nepřipadají nijak zvlášť výjimečně, ale kouří z toho důvodu, že prostě chtějí nebo dokonce musí, protože cítí daleko větší potřebu zapálit si pravidelně cigaretu. Jde tedy zřejmě o prvopočátkový pocit výjimečnosti při vyzkoušení prvních cigaret, který v průběhu času postupně mizí a z žáků se stávají aktivní kuřáci. U většiny dotazovaných, jež zvolila tuto možnost, byla také spojitost mezi přístupem k učitelům

(někteří žáci ve výše položené otázce zvolili, že nemají důvod, proč učitele respektovat), většina byla buď členy nějaké party, nebo dokonce jejími vůdci a nejevili ani zájem o dobrý školní prospěch. Také jejich trávení volného času bylo jednostranně zaměřené, žáci obvykle volili mezi možnostmi, které označovaly trávení volného času s kamarády nebo čas trávený na IT technologiích.

13. Požíváš při své mluvě hodně vulgarismů (sprosté výrazy, apod.)?

- a) Ne. Je nevhodné takhle mluvit, vše se dá vyjádřit slušně
- b) Často. V dnešní době takhle mluví každý a lépe tím vyjádřím, co si myslím

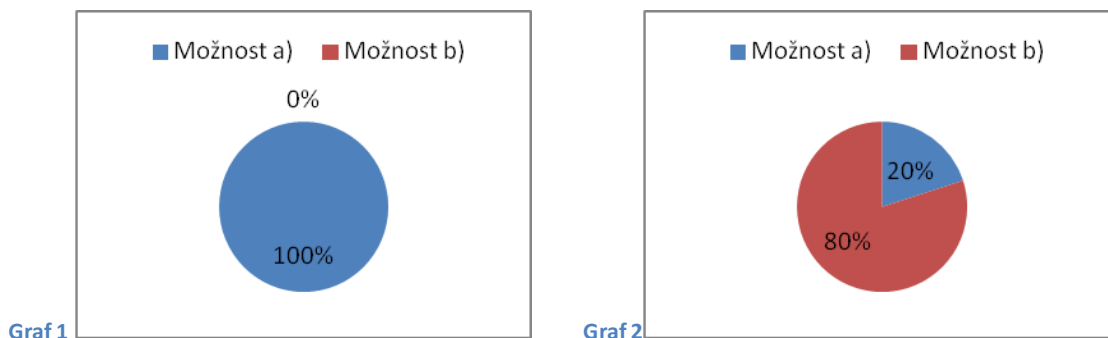


Tato otázka se týkala obvyklého způsobu vyjadřování mezi dětmi a mládeží. Graf 1 opět znázorňuje děti navštěvující ZUŠ, na němž vidíme absolutní převahu možnosti a), tedy že se ve své mluvě vyhýbají vulgarismům a podobným nevhodným výrazům. Na druhém grafu je tato převaha o něco menší, graf vyobrazuje z části i druhou možnost. Opět je nutno dodat, že se jednalo převážně o žáky s méně přizpůsobivým chováním, nedostatkem respektu vůči svému okolí a s oblibou rapové hudby. Dá se říci, že i tyto výsledky potvrdily mou hypotézu o tom, že jedinci poslouchající podobně agresivní hudbu, inklinují i k chování stejného charakteru. Texty rapové hudby obsahují převážně vulgární výrazy, tudíž jedinec pouze přijal „hodnoty“ obsažené v této hudbě.

14. Máš hodně zájmů?

a) Ano, chodím na několik kroužků, baví mě to a rád(a) se učím novým dovednostem

b) Ne, vystačím si s počítačem a hraním her (na PC či na mobilu)



Mým záměrem v této otázce bylo poukázat na silný vliv moderních komunikačních technologií a na to, jaký mají dopad na život dětí a mládeže. I tímto tématem jsem se již zabývala v teoretické části své práce. Na zobrazení výsledků žáků ZUŠ na grafu 1 vidíme úplnou převahu možnosti a), čili že žáci tráví většinu svého času na různých kroužcích, zdokonalují své dovednosti nebo si osvojují zcela nové. S tímto výsledkem souvisí i častý problém přetíženosti žáků, kteří obvykle vedle docházky na ZUŠ navštěvují i několik sportovních či jiných kroužků, čímž dochází k silné redukci časových možností dítěte a následnému výskytu problému plnit veškeré požadavky jak na ZUŠ, tak i na ostatních kroužcích (viz hypotéza otázky č. 7).

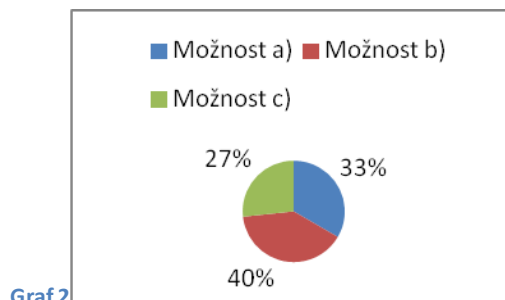
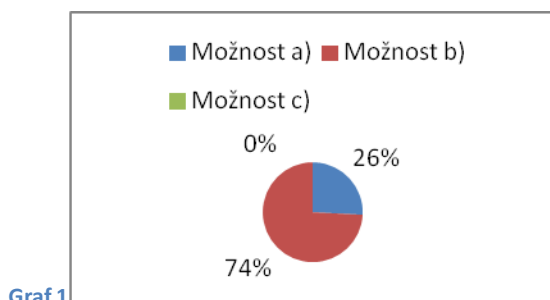
Na grafu 2 vidíme vysokou převahu možnosti b), podle které žáci nenavštěvující ZUŠ tráví většinu svého času na počítači ve společnosti sociálních sítí nebo počítačových her. Ač je tento technický pokrok jistě obdivuhodný, zastávám názor, že pro jedince, jenž není schopen určit optimální strávenou dobu na PC (nebo na tabletu, mobilu, apod.), představuje tento pokrok velké nebezpečí, se kterým souvisí závislost, neschopnost plnění svých povinností (vůči škole i rodině) a celkové narušení chodu jeho běžného života. Nehledě na to, že takto jednostranně strávený čas má velký vliv na osobnost jedince, v podstatě nedochází k jejímu rozvoji. Jedinec se uzavře do kyber prostoru, což považuje za dostatečně smysluplně využitý čas. S časem stráveným na sociálních sítích souvisí i způsob navazování nebo udržení sociálních vztahů.

Velká většina dětí a mládeže udržuje komunikaci pouze prostřednictvím PC a skutečná komunikace „face to face“ je snížena na minimum, čímž dochází k omezení

možnosti prožití společných zážitků. Další hrozbou jsou také nejnovější, snadno přenosné modely elektroniky (tablety, apod.), které spolu s internetem umožňují připojení na sociální sítě v podstatě kdekoli, což znamená další vzednutí časové vlny strávené na těchto technologiích. Je zřejmé, že se dítě uchyluje k takto trávnému času především z nedostatku jiných aktivit. Ve zmíněných případech by měli tedy zasáhnout především rodiče a snažit se o snížení času, který bude dítě trávit na PC a to tím, že mu dají možnost volby z několika možných kroužků, jež by mohly v dítěti vzbudit zájem.

15. Víš, čím chceš být, až budeš dospělý(á)?

- a) Ano, mám svůj cíl a za tím si jdu
- b) Tak přibližně tuším, čím bych se chtěl(a) v životě stát, ale to se může změnit
- c) Ne, nemám žádnou představu a zatím mě to nezajímá



Tuto otázku jsem do dotazníku vložila především pro její funkci vhodného zakončení. I zde si však můžeme všimnout malého rozdílu mezi oběma grafy. Graf 1 zobrazuje malou část možnosti a), podle které jsou si žáci zcela jisti, čím by se chtěli v budoucnu stát. Možnost b), jež dominuje tomuto grafu, zvolili žáci s přibližnou představou své profese. I u druhého grafu byla tato možnost nejčastěji zvolena, hned po ní možnost a) a poslední vyobrazený díl patří možnosti c), dle které žáci nepovažují za nezbytné se zabývat svojí budoucností. Je pravdou, že cesty osudu jsou nevyzpytatelné a i u žáků, kteří si jsou naprosto jisti, čím by v životě chtěli být, může dojít k náhlému odklonu od jejich původního rozhodnutí. Budoucnost však přijde, ať je žák či student připraven nebo ne a mít alespoň určitou představu o svém profesním životě není nikdy na škodu. Nechávat tedy takto důležitá rozhodnutí na poslední chvíli, není zrovna rozumné.

Pokud se jedinec zamýšlí nad svojí budoucí profesí, má možnost se v daném oboru začít co nejdříve vzdělávat a ulehčí mu to i výběr střední školy. Zároveň tím získá prostor k uvědomění, zda ho konkrétní profese bude v budoucnu naplňovat, protože pouze zaměstnání, které je pro nás nejen zdrojem obživy, ale i koníčkem, můžeme vykonávat opravdu dobře.

Závěr

Prostřednictvím své bakalářské práce jsem chtěla poukázat na důležitost hudby a uměleckých škol v životě dětí a mládeže. Mojí stěžejní myšlenkou není tvrzení, že by žáci navštěvující ZUŠ byli lepší než žáci, kteří na ZUŠ nechodí. Je samozřejmé, že i žák, jenž se hudbě sice aktivně nevěnuje, avšak i přesto je jeho čas vyplněný různými zálibami či kroužky (sportovní kroužky a jiné), k tomu ještě s kombinací pevného rodinného zázemí, se bude projevovat stejným způsobem jako žák umělecké školy. Tzn., bude jevit snahu o dobré studijní výsledky, respektovat své spolužáky i učitele a vyhne se vulgárním projevům nebo nepřizpůsobivému chování. Já však věřím ve všestranné vzdělávání a především věřím zušlechtujícímu vlivu hudby, díky kterému se rozvíjí kreativní myšlení a osobnost jedince, což se projevuje v jeho dalších činnostech nebo v jeho chování. Cítila jsem potřebu zabývat se tímto tématem a zahrnout do něj i problematický postoj vůči hudební výchově na základních školách, protože zájem o klasickou hudbu bohužel velice upadá a poklesl i počet žáků navštěvujících ZUŠ. Proto jsem se pokusila vyzdvihnout co nejvíce pozitivních aspektů hudby, aby se tento pokles a nezájem o hudební vzdělání zastavil. Základní umělecké školy nepřipravují pouze budoucí adepty konzervatoří, ale především žáky, jež se budou i po absolvování ZUŠ věnovat aktivně hudbě pro své uspokojení a třeba se i sami nadále vzdělávat.

Také si myslím, že by hudební výchově na ZŠ měla být přikládána větší důležitost, než je tomu doposud. Cítím velkou zlobu, když od svých žáků slychávám, jakým způsobem se přistupuje k tomuto předmětu na základních školách. Především zásadně nesouhlasím, když se, i přes pevně stanovený rozvrh hodin, vyučuje místo hudební výchovy jakýkoliv jiný předmět z důvodu dohnání zameškané látky. O to více nerozumím tomu, proč si učitelé za dob svých studií vybrali jako aprobaci hudební výchovu, když jí v podstatě ani nezvládají, ba dokonce odmítají vyučovat! O tomto jevu slyším od svých žáků během školního roku častokrát, z čehož vyplývá, že se tato „flikovací metoda“ používá bohužel velice často. Je tedy zbytečné se podívat nad tím, že se zájem o klasickou hudbu zredukoval na minimum a zbylý zájem se omezil pouze na „všeobjímající masmédia“. Je skandální, že prvotní signál značící, že hudební výchova nepatří mezi důležité předměty, je vyslán právě od vzdělávacích zařízení a učitelů, kteří by měli zastávat právě komplexnost ve všech předmětech. Vždyť i hudba byla tvořitelem a nositelem kulturní vyspělosti národů, potažmo dějin celého lidstva.

Seznam zdrojů

Literární zdroje

SEDLÁK, F.: *Základy hudební psychologie*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha, 1990. ISBN 80-04-20587-9.

SEDLÁK, F.: *Psychologie hudebních schopností a dovedností*. Editio Supraphon, Praha, 1989. ISBN 80-7058-073-9.

FRANĚK, M.: *Hudební psychologie*. Nakladatelství Karolinum, Praha, 2007. ISBN 978-80-246-0965-2.

NAVRÁTIL, M. *Dějiny hudby*. Votobia s. r. o. Praha, 2003. ISBN 80-238-0440-5.

SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H., *Hudební psychologie pro učitele*. 2. přepracované a rozšířené vydání, nakladatelství Karolinum Praha, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.

CAMBELL, D., *Mozartův efekt*. Nakladatelství Eminent, Praha, 2008. ISBN 978-80-7281-336-0.

LINKA, A., *Kapitoly z muzikoterapie*. Nakladatelství Gloria Rosice u Brna, 1997. ISBN 80-901834-4-1.