

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

Bakalářská práce

Filip Kratochvíl

Faktory ovlivňující motivaci ke hře na hudební nástroj u dětí a dospívajících.

Factors influencing children and adolescents' motivation for playing a musical instrument.

Praha 2018

Vedoucí práce: PhDr. Eva Šírová, Ph.D.

Rád bych poděkoval PhDr. Evě Šírové, Ph.D., za její vstřícnost a podnětné připomínky.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 26. 4. 2018

.....
Filip Kratochvíl

Abstrakt:

Tato bakalářská práce se zabývá faktory, které ovlivňují motivaci ke hře na hudební nástroj u dětí a dospívajících. Tyto faktory vyplývají z obecných teorií motivace. Ukazuje se, že jednotlivé faktory spolu navzájem interagují a dohromady tvoří dynamický systém faktorů, které ovlivňují motivaci ke hře na hudební nástroj a ta často ovlivňuje je. Návrh výzkumu je zaměřen na porovnání míry motivace žáků s edukačním stylem jejich učitele hudby. Zároveň bude porovnána míra motivace žáků ZUŠ a konzervatoří. Pro výzkum bude použit náš vlastní dotazník motivace ke hře na hudební nástroj a dotazník „Žák o učiteli hudby“.

Klíčová slova:

motivace, hra na hudební nástroj, hudební vývoj

Abstract:

The topics of this bachelor thesis are factors which influence children and adolescents' motivation for playing a musical instrument. These factors follows general theories of motivation. It seems that individual factors create a dynamic system of factors which influence motivation for playing a musical instrument, which often also influences these factors at the same time. The proposed research aims at comparing motivation for playing a musical instrument of pupils to an educational style of music teacher. At the same time extent of motivation of pupils of public elementary musical schools and students of conservatories will be compared. Our own Questionnaire of motivation for playing a musical instrument and a modified questionnaire „Pupil about teacher of music“ will be used for a purpose of our research.

Keywords:

motivation, playing a musical instrument, musical development

Obsah

Seznam použitých zkratek	Chyba! Záložka není definována.
Úvod	6
I. Literárně přehledová část	7
1. Motivace ke hře na hudební nástroj	7
1.1. Motivace	7
1.2. Hra na hudební nástroj	7
1.3. Teorie motivace a hra na hudební nástroj	10
2. Faktory ovlivňující motivaci ke hře na hudební nástroj	13
2.1. Rodiče	13
2.2. Učitel	16
II. Návrh výzkumného projektu	29
1. Předchozí výzkumy	29
Předchozí výzkumy	29
2. Cíle výzkumu	29
Výzkumné hypotézy	30
3. Metody	30
Výzkumný soubor	31
Sběr dat	31
Etika výzkumu	32
Návrh zpracování dat	32
4. Diskuze	33
Závěr	35
Seznam použité literatury	36
Přílohy:	43

Úvod

Téma motivace žáka je jedním z velkých témat pedagogické psychologie obecně. Je na něj kladen důraz jako na jeden z hlavních faktorů úspěšnosti vzdělání vůbec. Přesto v hudebně-pedagogické literatuře toto téma není zdaleka tak akcentované. Často zde jsou vyzdvihována témata jako: efektivita cvičení na hudební nástroj, talent, vliv rodičů, nebo osobnost učitele, které s motivací také samozřejmě souvisí, ale přímo o motivaci zde slyšíme relativně málo.

Z pohledu hudebně-pedagogického je právě přehled faktorů ovlivňujících motivaci ke hře na hudební nástroj u dětí a dospívajících přínosný, jelikož znalost těchto faktorů se dá využít v praxi hudebně-pedagogického působení. Zaměření na děti a dospívající jsme si vybrali z toho důvodu, že právě rozvoj motivace ke hře na hudební nástroj u dětí a dospívajících má často určující vliv na to, jestli se nadále bude věnovat hře na nástroj, případně jestli se rozhodne hru na nástroj studovat a jak bude úspěšný. Motivace ke hře na hudební nástroj u dospělých má svoje vlastní specifika, jimiž se ale v této práci zabývat nebudeme. V naší práci se zejména zabýváme nejčastějším způsobem hudebního vzdělávání, tj. učení se hře na hudební nástroj pod vedením učitele na různých úrovních, ať už v instituci, nebo soukromě. Vycházíme ale hlavně z praxe v České republice, kde je nejvíce dětí a dospívajících hudebně vzděláváno na ZUŠ, případně později na konzervatořích.

V literárně přehledové části bude zprvu stručně definována *motivace ke hře na hudební nástroj* a zároveň nastíněna problematika hry na hudební nástroj. Chceme zde také popsat obecně některé teorie motivace s jejich implikací v hudebně-pedagogické oblasti, což nám umožní postihnout klíčové faktory k rozvoji motivace ke hře na hudební nástroj. Stěžejní částí práce pak bude podrobnější seznámení s vybranými faktory, podložené vědeckými výzkumy.

I. Literárně přehledová část

1. Motivace ke hře na hudební nástroj

U dětí a dospívajících je motivace ke hře na hudební nástroj jedním z klíčových faktorů, které ovlivňují hudební vývoj člověka. Dříve se v otázce vývoje hudebních schopností zdůrazňovala zejména důležitost vrozenosti hudebního talentu (Franěk, 2005). Následně však vědci začali zjišťovat, že nemenší roli hraje také domácí prostředí a výchova (Davidson, Howe, Moore & Sloboda, 1996). Na otázku motivace v této oblasti člověk narazí spíše skrz jiná témata, jako jsou: podpora rodičů, vrstevníci, učitel hudby, efektivní cvičení a jiné. Někteří výzkumníci se dnes však již obracejí i přímo na téma motivace a seberegulace ve spojitosti s hraním na hudební nástroj (Linnenbrink-Garcia, Maehr & Pintrich, 2011; McPherson & Zimmerman, 2011).

V této kapitole se letmo dotkneme tématu motivace obecně. V další části nastíníme, co vlastně chápeme hrou na hudební nástroj, jaké schopnosti si žák osvojuje a jaké cíle při tom žák i učitel sledují. V poslední části této kapitoly zmíníme několik vlivných teorií motivace a jejich poznatky využitelné v psychologii hudební pedagogiky, zároveň předpokládáme, že z nich vyplynou hlavní faktory ovlivňující motivaci u dětí a adolescentů ke hře na hudební nástroj.

1.1. Motivace

Dle slovníku Hartl, Hartlová (2010) je *motivace* vnitřní řídicí silou, která je odpovědná za zahájení, usměrňování, udržování a energetizaci zacíleného chování. Vzniká vnější i vnitřní stimulací. Stimulace mohou být *fyziologické* a *psychologické*.

1.2. Hra na hudební nástroj

V naší práci se zabýváme pouze hudbou instrumentální. To z toho důvodu, že „aktivní věnování se hudbě“ (*music making*) je velmi široký pojem, který může zahrnovat rozličné aktivity jako: hra na nástroj, zpěv, komponování hudby, rap, mixování hudby (DJ) a další. Tyto jednotlivé fenomény jsou příliš různorodé, než aby byly zahrnuty do jedné práce. Společným jmenovatelem těchto aktivit je, že všechny jsou spojeny s hudbou, která je často spojená nějakým způsobem s prací s emocemi (Mlejnek, 2016). *Hudebnost*, která je předpokladem k těmto aktivitám, ale i k „pasivnímu“ vnímání hudby, chápeme jako schopnost detekovat právě ony hudební emoce v hudbě (Levitin, 2012).

Skrz cvičení a hru na hudební nástroj si snažíme osvojit *hudební schopnosti*, které využíváme k vykonávání *hudebních činností*, nejen ke hře na hudební nástroj (Franěk, 2005). Tyto schopnosti mají podle Hodges & Sebalda (2011) tyto tři složky:

- **Motorické schopnosti** jsou pohybové dovednosti těla. U různých nástrojů jsou klíčové jiné svalové skupiny v závislosti na způsobu ovládnání nástroje. Motorické schopnosti jsou převážně to, co hudební pedagogové označují jako *techniku*. Jde také o nejvíce zjevný aspekt hry na hudební nástroj.

Dle mého názoru je někdy tento komponent hry přeceňován a někdy kladen jako hlavní cíl, k čemuž možná přispívají hudební soutěže na kterých člověk plně využije své technické dispozice.

- **Kognitivní schopnosti** se v hudbě uplatňují například v podobě hudební paměti či představivosti. Velkou roli hrají i ve *čtení not* a naučení se způsobu notace (Hodges & Nolker). Pomáhají hudebníkovi analyzovat strukturu skladby a zvolit vhodnou interpretaci opřenou o znalosti období, ze kterého skladba pochází. Jsou ale také důležité pro zhodnocení vlastního výkonu a vnímání účinnosti cvičení na hudební nástroj.

V praxi tyto schopnosti často učitelé a hudebníci zaměňují a označují za *inteligenci*, s níž tyto schopnosti zřejmě souvisí (Seashore, 1919; Ruthsatz, Detterman, Griscom & Cirullo, 2008). Kognitivní hudební schopnosti se projevují a učitelé je mohou vnímat skrz rychlost čtení not, reakce na instrukce, samostatnost při cvičení, systematickosti cvičení a další.

- **Výrazové schopnosti** jsou schopnosti, které umožňují projev *emocionality* při hraní na hudební nástroj. Holas (1998) používá pojem *emocionalita*, který je použitelný i pro sensorické vnímání hudby. Anglické *expressive* vyloženě implikuje vyjádření emoce pomocí hudby. Jako interpretační hudebnost se může chápat implicitní znalost zákonitostí působení hudby na člověka a následné přizpůsobení interpretace. Například zesílení dynamiky při vstupu na dominantu, kdy cítíme velké napětí, nebo zvýraznění melodie.

Otázka emocí a hudby je jedním z nejdiskutovanějších témat současné hudební psychologie a dosud nemá uspokojivou odpověď. Dnes se přikláníme k názoru, že hudební emoce nejsou zcela autentické. Spíše je to „hra“ na pravé emoce (Mlejnek, 2016).

Tato komponenta je běžně v hudebním světě označována jako *hudebnost nebo muzikalita*. Běžně se o ní mluví jako o vrozené záležitosti. Někdo je hudební a někdo ne. Domníváme se však, že i tyto schopnosti lze rozvíjet. To ilustruje i to, že existuje rozdíl u trénovaných hudebníků a ne-hudebníků ve vnímání emocionalitu hudby (Timmers, Marolt, Camurri & Volpe, 2006). Projev hudebnosti je vnímán například z interpretace skladby, z toho zda žák je sám schopen navrhnout dynamický průběh. Hudebnost může být odezírána i z *hry tělem* (gestika, posturika a mimika během hraní), tu však ovlivňují další proměnné jako třeba temperament.

Domníváme se, že v této klasifikaci je opomenuta důležitá složka hudebních schopností, která s těmi třemi předchozími úzce souvisí, ale zároveň by mohla být samostatně vyčleněna. Jsou to **senzorické schopnosti**. Schopnost vnímat vjemy důležité pro hru na hudební nástroj. Ať už vjemy senzo-motorické, anebo akustické. Žák pomocí senzoričských schopností vnímá hudbu, vnímá sebe při hraní a má možnost naslouchat tomu, co produkuje. Rozvoj této složky je důležitý pro rozvoj samostatnosti hudebníka a i pro „pasivní“ vnímání hudby. Vrozený nedostatek v této oblasti pak znesnadňuje další hudební rozvoj. Příkladem může být *senzoričská amúzie*, kdy je narušeno vnímání výšky tónu (Peretz, Champod & Hyde, 2003).

Pro různé hudební nástroje jsou jednotlivé aspekty hudebních schopností různě důležité. Odvíjí se také od druhu repertoáru pro daný hudební nástroj. Mezitím co pro hráče na bicí nástroje bude nejdůležitější vnímání rytmu (senzoričské-schopnosti), tak pro hráče na housle bude kritická kontrola intonace (výšky tónu). Intonaci v rámci jednoho tónu pak například nepotřebuje zas klavírista (Ben-Tovim & Boyd, 2007).

Hudebně vzdělávací systém v České republice je svým způsobem jedinečný. Považujeme proto za účelné, pro naši práci, stručně nastítnit institucionální systém hudebního vzdělávání v České republice. Existují tři úrovně hudebního vzdělání. Základní, to zajišťují základní umělecké školy (**ZUŠ**), střední a vyšší odborné zajišťují hudební gymnázia a konzervatoře a naposledy vysoké vzdělání, které zajišťují akademie. Vedle těchto institucí se může člověk hudebně vzdělávat jako samouk, anebo jako soukromý žák. Podrobněji přiblížíme ZUŠ a konzervatoře, neboť tvoří největší část hudebního vzdělávání ve hře na hudební nástroj v ČR.

ZUŠ tvoří základ hudebního vzdělávání v ČR. K dnešnímu dni je u nás 493 škol. Sít' a systém ZUŠ v ČR je evropským i světovým unikátem (Pejcha, 2010). Celkově se hudební

vzdělání na ZUŠ dělí na dva cykly (I. a II. stupeň). První cyklus trvá sedm let, druhý pak čtyři roky. Každý cyklus je zakončený absolventským koncertem. Jedna vyučovací hodina trvá 45 minut a zpravidla probíhá jeden na jednoho. Výjimkou je komorní hra (tedy souhra více nástrojů). Minimální vzdělání učitele na ZUŠ je maturita z daného oboru na střední umělecké škole, nebo absolutorium konzervatoře (titul DiS, diplomovaný specialista). Vzdělání na ZUŠ je relativně dostupné jednak díky tomu, že je dotované a rodič platí pouze malou část reálných nákladů, a jednak díky množství škol po území ČR. Žák dochází mimo hodiny hlavního oboru také na hudební nauku a později hodiny komorní hry (Pejcha, 2010).

Zvláštní typ středního vzdělání představují konzervatoře. Slouží k vzdělávání pro uměleckou a pedagogickou činnost. Důraz se klade zejména na praktické ovládnutí hry na hudební nástroj. Kompletní studium trvá šest let s tím, že první čtyři mají status střední školy a poslední dva Vyšší odborné školy (VOŠ). Celé studium je zakončeno absolutoriem. Časová dotace hodin výuky hry na hudební nástroj je vyšší v závislosti na studovaném oboru (obvykle tři 45-ti minutové vyučovací hodiny týdně) (Pejcha, 2010). Absolventi konzervatoří mohou pokračovat ve vzdělávání na vysokých školách.

Oba zmíněné typy hudebních institucí vychází hlavně z tradice klasické hudby. Na některých však vznikají jazzová a popová oddělení, která se zaměřují na interpretaci jiných hudebních stylů (Pejcha, 2010).

1.3. Teorie motivace a hra na hudební nástroj

Motivaci ke hře na hudební nástroj lze chápat z mnoha hledisek různých teorií, které lze dělit na behaviorální, kognitivní, sociálního učení a humanitní. Přestože se teoretici rozcházejí, jak přesně se motivace projevuje v akademickém prostředí, tak většinou se shodnou na typech charakteristik chování, které jsou projevem motivace. Příkladem těchto charakteristik chování mohou být: *výběr aktivity* (dítě se rozhodne hrát na klavír místo hraní karet), *intenzita aktivity* (míra soustředění na cvičení), *výdrž* (dítě pokračuje ve cvičení po příchodu domů z hodiny klavíru), *kvalita zapojení* (práce na těžkých pasážích skladby) (Linnenbrink-Garcia, Maehr & Pintrich, 2011). Motivace ke hře na hudební nástroj je tedy vnitřním faktorem, který zásadně ovlivňuje kvalitu i kvantitu chování i prožívání dítěte související s hraním na hudební nástroj.

Neklademe si za cíl vytvořit kompletní a systematický přehled teorií motivace. Z teorií motivace zmiňujeme pouze ty, které jsou zajímavé ve vztahu k našemu tématu. Některé teorie motivace jsou učiteli hry na hudební nástroj zřejmě více implicitně používané než jiné.

Z některých zároveň vyplývají faktory, které k motivaci ke hře na hudební nástroj přispívají. Ty pak podrobněji rozebereme v další kapitole.

Teorie operantního podmiňování (*reinforcement theory*) je jednou ze starších teorií chování. Nejznámějšími představiteli a průkopníky této teorie, která vznikla při výzkumu primitivního učení u živočichů, jsou E. Thorndike (1932) a B. F. Skinner (1953). Operantní podmiňování je způsob učení, při kterém je žádoucí chování odměňováno, čímž se zvyšuje pravděpodobnost jeho výskytu (Hartl & Hartlová, 2010).

Tato teorie se v různých formách dnes promítá do vzdělávání a domníváme se, že se již v nějaké formě dostala do povědomí většiny pedagogů. Jeden z důležitých poznatků je to, že odměna je zpravidla efektivnější než trest (Rachlin, 1991; Potts, 2011). Odměna však za určitých okolností může být velmi vzácně pro motivaci i škodlivá (Cameron & Pierce, 2002). Velkým tématem pramenícím z této teorie je pro pedagogické prostředí odměna a trest. Tato teorie zdůrazňuje vlastně roli toho, kdo se chování snaží z vnějšku ovlivňovat a tím je zejména **učitel a rodiče**.

Teorie vnitřní a vnější motivace je pro naše téma přínosná. Považujeme téma vnitřní (*intrinsic*) a vnější (*extrinsic*) motivace za užitečný konstrukt. Jako první s tímto dělením přišel R. S. Woodworth (1918). Rheinberg (2008) upozorňuje na nejednotnou terminologii, neshody a problémy pojmu vnitřní motivace.

Mezi nejznámější průkopníky problematiky vnitřní a vnější motivace patří Deci a Ryan (1980,1985). Ti definují **vnitřní** motivaci pomocí tří psychologických lidských potřeb: *potřeba kompetence*, *potřeba sebe-determinace* a později (Deci & Ryan, 1985) přidali i *potřebu sociální sounáležitosti* (*need for social relatedness*). Zprvu posuzovali Deci a Ryan (1980) zda je motivace vnitřní nebo vnější na základě prohlášení lidí, zda určitou aktivitu „dělají, protože chtějí“, tedy na základě sebehodnocení respondentů. Po přidání třetí potřeby však pásmo vnitřní motivace ještě rozšířili. Nyní pod ni spadá i chování na základě *zvnitřnění norem*, *identifikace* atd. Tím se jejich koncept vnitřní motivace přiblížil tomu, co zprvu nazývali vnější motivací a ukázali tím, jak je hranice mezi těmito kategoriemi nejasná a neostrá.

Uvedení autoři také zkoumali efektivitu učení, které bylo vnitřně motivované. Vnitřně-motivované učení zvyšovalo jeho efektivitu (Deci, Koestner & Ryan, 1999). Vnitřní motivace však neexistuje izolovaně a s vnější motivací se doplňuje a zčásti i konceptuálně překrývá v kategoriích vnitřní a vnější (Komárek, 2013).

Domníváme se, že jedním z cílů pedagogů hry na nástroj je, aby hraní dítě bavilo a aby si i jako dospělé občas na nástroj zahrálo a mělo z toho radost. Cílem je tedy rozvoj vnitřní motivace. Existují doklady o tom, že do určitého věku dítěte (u různých dětí variuje) potřebuje zdroje vnější kontroly a motivace (od učitele, rodičů...) (Komárek, 2013; McPherson & Zimmerman, 2011). V hudebním rozvoji dítěte lze moment, „kdy ho to začne bavit“ vnímat jako kvalitativní rozdíl, tak ho ostatně často vnímá i dítě (Komárek, 2013). Vysoká vnitřní motivace je i předpokladem k vysoké interpretační úrovni (McPherson & Zimmerman, 2011).

Dalšími faktory, které ovlivňují motivaci ke hře na hudební nástroj, tedy jsou **vlastní vnímaná účinnost** (*self-efficacy*), sebe-determinace (*self-determination*) a **přesvědčení o sobě** (*self-beliefs*) (McPherson & Zimmerman, 2011). Tyto faktory samozřejmě interagují a ovlivňují se navzájem s jinými proměnnými (rodina, učitel, sebevědomí...).

Teorie potřeb chronologicky předcházela teorii vnitřní a vnější motivace. My ji však zařazujeme zde, protože si na ní ukážeme, co předchází teorie zcela ze svého zájmu vypustila. Nejznámějším představitelem teorie potřeb je A. H. Maslow. Ten rozdělil potřeby na pět druhů: *fyziologické potřeby*, *potřeby bezpečí*, *potřeba lásky*, *potřeba úcty* a *potřeba sebeaktualizace* (Maslow, 1943). Pracuje tedy nejen s psychologickými potřebami, jako teorie vnitřní a vnější motivace, ale bere v potaz i potřeby fyziologické.

Přínosem této teorie v otázce motivace k hraní na hudební nástroj je navrácení se k „samozřejmostem“, které bychom jako psychologové neměli přehlédnout. Naši motivaci ke hře na hudební nástroj ovlivňuje to, v jakém prostředí cvičíme. Zda je pro nás prostředí příjemné, či nikoliv (zima, hluk...) (McPherson & Zimmerman, 2011). Z tohoto hlediska považujeme za velmi zajímavý i **výběr hudebního nástroje** pro dítě. Hudební nástroj je součástí prostředí, ve kterém dítě na hudební nástroj hraje. Lze předpokládat, že správný nebo nesprávný výběr může v řadě případů fatálně ovlivnit motivaci dítěte ke hře na hudební nástroj (Ben-Tovim & Boyd, 2007). To právě i v souvislosti s biologickými danostmi, pro drobné dítě bude nekomfortní hra na kontrabas, dítě s plnými rty bude mít potíže s hrou na hoboj atd.).

Teorie očekávání a hodnoty (Expectancy-Value Theory) je jedním z důležitých modelů snažící se objasnit motivaci našeho chování. Její aplikace nalezneme v pedagogice, zdravotnictví, sportu i ekonomii. Největší podíl má na jejím vývoji J. W. Atkinson (1957).

Teorie říká, že výše motivace k činnosti je funkcí *očekávání úspěchu a hodnoty tohoto úspěchu* (Linnenbrink-Garcia, Maehr & Pintrich, 2011).

Očekávání je naše přesvědčení nakolik, případně s jakou pravděpodobností, budeme ve své činnosti úspěšní. Toto očekávání je velmi ovlivněno naší **vlastní vnímanou účinností** (*self-efficacy*), což je psychologický koncept velmi blízký tomu, co se v této teorii uvádí jako očekávání. Hodnota pak vyjadřuje subjektivní důležitost a užitečnost dosažení cíle naší činnosti. Hodnota činnosti však není statická a s časem se může měnit. Hodnotu činnosti ovlivňuje náš hodnotový systém, **přesvědčení o sobě** (*self beliefs*) a ovlivňuje **ji** bezesporu i naše nejbližší okolí (**rodiče, učitel**) (Linnenbrink-Garcia, Maehr & Pintrich, 2011).

Učitel může očekávání úspěchu žáka korigovat vhodně zvoleným repertoárem, prací s trémou, obecnou podporou žákova sebevědomí a **vlastní vnímanou účinností** (*self-efficacy*).

Teorie fenoménu flow (*plynutí*) by se dala zařadit pod teorii vnitřní motivace. Jejím autorem je M. Csikszentmihalyi. Koncept flow vznikl při jeho studiu tvůrčí umělecké činnosti (Komárek, 2013). Sám autor, ho popisuje jako stav totálního zaujetí a pohroužení do činnosti, který je spojen s prožíváním pocitů štěstí (Csikszentmihalyi, 1988). Csikszentmihalyi upozorňuje, že fenomén flow není automaticky „dobrý“ v hodnotícím slova smyslu. Flow může prožívat i gambler, nebo zloděj (Csikszentmihalyi, 1996).

Domníváme se, že zkušenost s fenoménem flow má velká část aktivních muzikantů. Jedná se o prožitek, který může žáka motivovat k pokračování v hraní na hudební nástroj. Proto si myslíme, že se jedná o jeden z faktorů přispívajících k motivaci ke hře na hudební nástroj u dětí a dospívajících. Flow však mohou prožívat i učitelé při výuce žáka, což může mít pozitivní přínos i pro žáka (Delgado, 2017).

2. Faktory ovlivňující motivaci ke hře na hudební nástroj

V předchozí kapitole jsme odvodili několik faktorů, které hrají roli při ovlivňování motivace ke hře na hudební nástroj u dětí, kterými se budeme podrobněji zabývat v této kapitole. Jsou jimi: učitel, rodiče, vlastní vnímaná účinnost žáka, sebe-přesvědčení žáka, výběr hudebního nástroje, flow a věk.

2.1. Rodiče

Rodiče žáka ovlivňují jeho motivaci ze dvou úhlů pohledu. Jednak z čistě hudebně-specifického. Ovlivňují prvotní zájem dítěte o hudební nástroj a zároveň mu poskytují

podporu v této aktivitě, jak psychickou (morální povzbuzení, překonání nevole cvičit...), tak fyzickou (utvoření příznivého prostředí, zakoupení hudebního nástroje...) (Sailerová, 2011). Zároveň však dítě učí obecně sebe-regulaci a ovlivňují jeho práci se svou vlastní motivací (Warton, 1997). Obě zmíněné roviny jsou důležité pro rozvoj motivace dítěte a k jeho úspěšnému zvládnutí hry na hudební nástroj (Davidson, Howe, Moore & Sloboda, 1996; Uptis, Abrami, Brook, & King, 2016).

Role rodičů v rozvoji vůle a seberegulace dítěte je velice důležitá. Ukazuje se, že rodiče, kteří požadují po dítěti, aby se zapojilo a podílelo na chodu domácnosti každodenními povinnostmi, poskytují svým dětem dobrou průpravu, kterou využijí ve vzdělávání a to i v tom hudebním. Tento proces je součástí socializace v rodině a pomáhá dítěti si lépe uvědomit své vlastní kognitivní, motivační a emoční zdroje, které ve vzdělávání využívá (Xu, 2004). Tento vliv rodičů trvá až do adolescence (Warton, 1997).

Stejným principům se dítě učí i plněním domácích úkolů do školy, za podpory rodičů (Williams, Swift, Williams, & Van Daal, 2017). V rodinách, kde se klade důraz na domácí úkoly a rodiče se v jejich plnění angažují, se děti učí brát za úkoly odpovědnost a tím rozvíjet schopnost seberegulace. Ta je předpokladem k rozvoji motivace (Warton, 1997).

Způsoby zapojení rodičů do plnění domácích úkolů (do školy) jsou podle Dempseyho a Sandlera (1995):

1. modelování, názorná ukázka jak má dítě postupovat v plnění domácího úkolu
2. povzbuzování, připomínání úkolu
3. přímé instrukce, drilování, faktické vzdělávání

V těchto bodech nacházíme silnou podobnost možnosti zapojení rodiče do plnění domácích úkolů a hraní na hudební nástroj. Sám rodič by se rád angažoval ve všech třech rovinách, ale často k tomu nemá v hudební oblasti potřebné znalosti či dovednosti. Nejčastěji se tak omezuje na povzbuzování dítěte ke hře na hudební nástroj (McPherson & Davidson, 2006).

Prvotní kontakt s hudebním nástrojem často dítěti zprostředkovává rodič. Předchází mu často však také společné zpívání, poslouchání hudby, tancování a jiné hudební aktivity. Dítě má někdy samo možnost pozorovat rodiče při hudebních aktivitách a přebírat tedy hraní na hudební nástroj jako vzor. Podle jedné rozsáhlé polské studie (Manturzevska, 1990) 93% *profesionálních* hudebníků pochází z rodiny s muzikantskou tradicí (amatérskou, nebo

profesionální). Není tedy výjimkou, že prvním učitelem hry na nástroj je rodič svého dítěte. Takový rodič může mít i výhodu ve volbě vhodného hudebního nástroje a oslovení dobrého učitele hudby.

Doba zahájení hry na hudební nástroj je specifická vzhledem k druhu hudebního nástroje a zralosti dítěte. Podnětem k zahájení hry na hudební nástroj může být i to, že dítě, nebo dospívající slyšelo někoho na daný hudební nástroj hrát. Velkou roli zde hraje také dostupnost hudebního nástroje (je k dispozici doma) a učitele (Chen & Howard, 2004). Tato dostupnost je samozřejmě zpravidla vyšší právě v hudebních rodinách, ve formě přítomnosti hudebních nástrojů, ale i kontaktů a známostí učitelů hudby v okolí rodiny.

Podle Suzukiho metody (1968) je dítě schopno se učit hrát na hudební nástroj (tomu přizpůsobený) již ve velmi útlém věku. Podle ní se osvojení hudby podobá osvojení jazyku. Dítě se nejdříve učí prakticky používat hudbu a až později se učí „gramatiku“ hudby a notový zápis. Metoda výuky tak malého dítěte se tedy diametrálně liší od standardní výuky, která se hodně opírá o hraní z not. Obecně platí, že úspěšná, hudebně pedagogická metodika se diametrálně liší u předškolních dětí a školních dětí (Nohová, 2015).

Průběžná podpora k hraní na hudební nástroj je nesmírně důležitá. Málo které dítě mladšího školního věku je po odeznění prvotního nadšení z nové aktivity schopno se samo motivovat a pravidelně na hudební nástroj cvičit (McPherson & Davidson, 2006). Podpora rodičů sestává z připomínání a nabádání k cvičení, cvičení s dítětem, poslouchání hry dítěte, chození na lekce dítěte s učitelem, doprovod dítěte na hudebních soutěžích (McPherson & Zimmerman, 2011). Obecně děti s vyšší podporou rodičů dosahují lepších výsledků než děti bez této podpory, anebo s menší podporou rodičů (Zdinski, 1996; O'Neill, 1997; Davidson, J., Howe, Moore, & Sloboda, 1996).

Hra na hudební nástroj je v naší společnosti vnímána převážně pozitivně. V některých rodinách dokonce má velmi vysokou prioritu. V rodinách úspěšných žáků se cvičení na nástroj stává pro dítě „domácí prací“. Rodiče jsou k němu pak dokonce i shovívavější v otázce ostatních domácích povinností. Tyto rodiny se také naučí tolerovat hluk hudebního nástroje (Sosniak, 1987). Předpokládáme však, že se otázka domácích povinností dětí od roku 1987 změnila, a proto by si i tato zajímavá otázka zasloužila pozornost nových studií.

Důležitá studie Slobody a Davidsonové (1996) 257 britských žáků ve věku 8-18 let ukazuje vývoj míry angažovanosti rodičů v průběhu času. V této studii úspěšnější žáci měli rodiče, kteří je podporovali zejména na začátku jejich hudebního vzdělávání a s časem jejich

míra přímého zapojení (účast na lekcích, cvičení s dítětem...) klesala. Naopak, u žáků méně úspěšných byl trend opačný. V počátku dostávali jen málo podpory od svých rodičů a v období pubescence se jejich tlak na to, aby dítě hrálo na hudební nástroj, zvýšil.

S postupem času se nemění jen míra angažování rodičů v hudebním vzdělávání dítěte, ale také jeho způsob. V unikátní studii McPhersona a Renwicka (2000) kdy bylo 27 dětí po dobu tří let nahráváno na kameru při domácím cvičení na hudební nástroj, bylo 7 z nich vybráno k detailní analýze (ostatní děti cvičily nepravidelně, nebo byly viditelně ovlivněny přítomností kamery). V prvním roce učení se na hudební nástroj byl alespoň jeden rodič přítomen 65% všeho času v blízkosti dítěte, 81% času rodič poslouchal, 12% vedl dítě (např. ptaní se co dalšího dítě zahraje), 6% aktivně učil dítě a zbylé procento času dítě rozptyloval od cvičení. Ve třetím roce byl rodič přítomen již pouze 22% času a z toho 97% poslouchal hře dítěte na hudební nástroj. Byl tedy pozorován velký nárůst autonomie.

2.2. Učitel

Velice významným faktorem je hned po rodičích bezesporu učitel. Zatímco rodiče poskytují dětem hlavně oporu a zázemí, tak učitel je učí technice, hudebnímu projevu a poučené interpretaci (Sailerová, 2011). Důležitost role učitele a vztahu učitele a žáka dokládá výzkum Davidsonové (1998), ve kterém úspěšnější děti hodnotily své učitele jako přívětivější a více úkolově-orientované. Také v novějším výzkumu se předešlé výsledky potvrdily (Mantalvo, Mansfield & Miller, 2007). Je potřeba však mít na paměti, že interakce učitel-žák se účastní aktivně oba aktéři a že i žák ovlivňuje motivaci učitele daného žáka učit, což se následně odráží v jeho výuce.

Kromě rozvoje motivace žáka má na starosti učitel rozvoj jeho hudebních schopností. V našem hudebně-vzdělávacím systému dětí a dospívajících (ZUŠ, konzervatoře) má často na starosti i pořádání koncertů, objíždění hudebních soutěží, podporu žáka a svojí koncertní činnost. Z tohoto pohledu zajímavou a ojedinělou studií je mezinárodní studie, která byla vedena na šesti vysokých školách v pěti zemích světa (mezi nimi i HAMU v Praze) (Lennon & Reed, 2012). Jejím cílem bylo pomocí pozorování vytyčit hlavní kompetence, které by měl při studiu získat budoucí učitel hudby. Analýzou pozorování a rozhovorů s učiteli i žáky se ukázalo, že učitel hudby naplňuje ve vztahu k žákovi a jeho okolí následující role:

1. *Učitel jako vystupující umělec a vzor pro své žáky.* Učitel může být pro své žáky vzorem a tedy i motivační silou v technických schopnostech, hudebním přednesu, anebo v teoretických znalostech. Je vzorem pro žáky i ve vypořádání se s trémou.

2. *Učitel jako organizátor žákova studia.* Učitel určuje, případně spoluurčuje cíle žáka, dává vzdělávání formu. Dále vyhodnocuje efektivitu vzdělávacích metod, popř. efektivitu cvičení žáka. V rámci možností a vyspělosti žáka ho do tohoto procesu zapojuje.
3. *Učitel jako komunikátor a pedagog.* Samotná výuka. Udělování zpětné vazby. Komunikace s žákem a jeho nejbližším okolím. Rozvoj motivace žáka. Rozvoj žákových hudebních schopností.
4. *Učitel jako průvodce a tvůrce přívětivého prostředí.* Učitel se snaží mít pozitivní vztah s žákem. Poskytuje mu podporu. Je si vědom individuality svých žáků a jejich potřeb. Rozvíjí samostatnost studenta.
5. *Učitel jako reflektující sebe-hodnotitel.* Reflektuje své působení. Snaží se obměňovat podle potřeby své metody. Je schopen sebereflexe.
6. *Učitel jako součást kulturního dění.* Učitel se podílí na organizování koncertů, festivalů, workshopů, a masterclassů (mistrovské kurzy). Do tohoto dění zapojuje své žáky.

To co hraje významnou roli v otázce motivace ke hře na hudební nástroj u žáka, je vztah učitel-žák, který ovlivňují spíše osobnostní kvality učitele. Dále to pak jsou profesionální kvality učitele. Žák s tím, jak se stává více kompetentním, stále více rozlišuje tyto dvě roviny (McPherson & Zimmerman, 2011).

Vztah učitel-žák je vždycky specifický a jedinečný. U hudebně instrumentálního vzdělávání je specifické to, že hodiny zpravidla probíhají jeden na jednoho. Ve svém vývoji se i proměňuje s tím, jak dítě dospívá. Není výjimkou, že dítě k jednomu učiteli chodí na hudební nástroj více než 10 let (odabsolvování obou cyklů ZUŠ je 11 let). Pro ty, kteří se budou jednou hudbě věnovat profesionálně, se často stává učitel hudby tzv. „důležitým dospělým“. Tedy člověkem, který je pro dospívající jedince vzorem a dospělým, který je pro jeho dospívání důležitý (Galbo & Demetrulias, 1996).

Úspěšní žáci uvádějí pozitivní vztah k učiteli, kterého považovali za dobrého (Sailerová, 2011; Davidson, 1993). Učitel, který nenaváže s dítětem kladný vztah, může naopak dítě od hraní na hudební nástroj odradit.

Studie z minulého roku zkoumala chování a charakteristiky, které by žáci od svých učitelů hudby očekávali a posilují vzájemný vztah. Jsou jimi: důvěra žákům, smysl pro humor, přátelskost, zaujatost tím, co učitel učí, zájem o žáka, vysoké požadavky na žáka, brání

v potaz názor žáka (například při výběru repertoáru). Naopak nežádoucí jsou: přílišné rozčilování se, netrpělivost a manipulace, zastrašování, nechání dítěte se poflakovat při hodině, sarkasmus, nadřezování (Royston, 2017).

Míra toho, jak se žák podílí na výběru repertoáru, může ovlivnit i jeho motivaci k jeho následnému cvičení. V jedné studii byl pozorován dvanáctiletý klarinetista při cvičení. V období tohoto výzkumu nacvičoval zejména dvě skladby. Jednu, kterou vybral jeho učitel, a druhou, kterou si žák vybral sám. Zatímco u první strávil jejím cvičením 0,9 sekundy v přepočtu na jednu notu, v případě druhé to bylo jedenáctkrát více, tedy 9,8 sekundy v přepočtu na jednu notu (Renwick & McPherson, 2002).

Za přínosný a využitelný, v otázce vztahu učitele hudby a žáka, považujeme koncept **Edukačního stylu učitele**. Ten vychází z výzkumu rodičovských výchovných stylů. Tento edukační styl se skládá ze dvou dimenzí, z *dimenze edukačního vztahu* a *dimenzí edukačního vedení*. Vztah je charakterizován kladnou a zápornou složkou vztahu. Vedení je charakterizováno složkou požadavků a volnosti. Kombinací dimenze vztahu a požadavků získáme výsledný edukační styl. Tento styl je zjišťován dotazníkem Žák o učiteli, který vyplňuje žák. Výsledek je tedy spíše výsledkem vnímaného edukačního stylu žákem. V rámci intervence je možné jej porovnat s tím, jak svůj edukační styl vnímá sám učitel (Mertin, Krejčová, a kol., 2016). Podle již jednou zmiňované studie (Royston, 2017), by se dalo usuzovat, že nejvýhodnějším edukačním stylem z pohledu motivace žáka je styl tvořen kladným vztahem a velkou mírou požadavků.

Vztah mezi žákem a učitelem je jedinečný. Nelze chtít po všech učitelích hudby, aby byli co nejvíce vřelí, vtipní a komunikativní. Učitelé i žáci se liší ve svých osobnostních charakteristikách. Vztah učitele a žáka není jen nástrojem k zvýšení motivace žáka ke hře na hudební nástroj. Hodnota tohoto vztahu často přesahuje svět hudebního vzdělávání (Hlaváč, 2014).

Motivace učitele má přímý vztah k motivaci žáka. Pro žáka je velice motivující, když je sám učitel velmi motivován do učení (Lennon & Reed, 2012). Je však nutné si uvědomit, že míra motivace učitele a žáka se ovlivňují navzájem, nejen jednostranně. Pro učitelovu motivaci je naopak příznivé, pokud je žák motivován a práce s ním je smysluplná. Domníváme se, že šikovní a pilní žáci jsou jedním z největších zdrojů motivace učitele. S těmito žáky se zpravidla dostane k zajímavějším skladbám a více do hloubky. Tam pak

může využít řadu svých dovedností a znalostí, které by jinak zůstaly nevyužity (například artikule v baroku, ozdoby, pokročilé techniky...).

Pro vhled do motivů učitele k učení a toho, zda je učení primárním cílem budoucích učitelů, je užitečná studie, která byla provedena na 66 studentech klasických konzervatoří. Ve studii byli studenti dotazováni, jaké by si přáli ideální uplatnění za pět let. Téměř půlka studentů uvedla, že by nejraději vystupovali, 18% by nejraději vystupovalo a zároveň učilo, 9% by rádo využilo hudbu v jiné oblasti (např. muzikoterapie), 10% by svět hudby opustilo úplně a věnovalo se něčemu jinému. Pouze 2 studenti z 66 (3%) by nejraději učili hudební výchovu na střední škole. Velká část studentů však učení, hře na hudební nástroj, bere jako důležitou část svého portfolia a jako přirozenou součást toho být profesionálním hudebníkem (Welch, Purves, Hargreaves, & Marshall, 2010).

V našem prostředí přípravy profesionálních hudebníků, na konzervatořích a vysokých školách jsou žáci a studenti vychováváni zejména k sólovému vystupování, výhradně takto se však ve výsledku dokáže uplatnit pouze několik interpretů. Proto se domníváme, že část učitelů ZUŠ se stala učiteli hudby ne zcela cíleně. Učení se pak může stát „nutností“. Nebo plní funkci zabezpečení, nebo jistotou která umožňuje hráči další hudební aktivity. Učitel může nabýt pocitu, že nevyužívá potenciál toho, co se při studiu naučil.

Naopak pozitivně učitele motivují zejména právě šikovní žáci, se kterými mohou vykonávat smysluplnou práci s výsledky a využít větší část svého hráčského potenciálu.

V otázce **komunikace učitel-žák-rodíče** je výzkumníky občas vynecháván komunikační kanál učitel-rodíče. Jak jsme si výše ukázali, tak rodiče jsou právě jedním z nejdůležitějších faktorů rozvoje motivace, zvláště u dětí které nedosáhly pubescentního věku. Když je například ve výzkumech hodnocena komunikační schopnost učitele, tak většinou právě ve vztahu k dítěti (např. Royston, 2017). U některých učitelů ZUŠ (kde má komunikace s rodiči největší přenesený dopad na motivaci dítěte) probíhá komunikace pouze prostřednictvím žákovské knížky a prohozením několika vět po každoroční třídní přehrávce. V praxi ZUŠ v České republice se dnes lze setkat i s tím, že rodičům je vysloveně zakázáno se výuky účastnit.

Domníváme se, že komunikace s rodiči je nejdůležitější u těch, kteří nejsou sami muzikanti a nemají předchozí zkušenosti s výchovou dítěte hrajícího na hudební nástroj. Ta umožňuje, aby rodič mohl motivaci dítěte podporovat všemi třemi způsoby, které jsme již zmínili výše: 1) názorná ukázka, modelování 2) slovní podporování, morální opora 3) přímé

instrukce, drilování (Dempsey & Sandler, 1995). Nezkušený rodič skrz svou účast na hodinách a komunikací s učitelem může dostávat i instrukce, jak s dítětem cvičit a pomáhat mu v jeho hudebním vývoji, případně překonávat dílčí překážky a neúspěchy (Davidson, Howe, Moore & Sloboda, 1996). Pokud rodič dítě podporuje a ono se zlepšuje, tak se jedná o další zdroj motivace pro rodiče, proč hudební vývoj dítěte podporovat (Briscoe, 2016).

2.3. Vlastní vnímaná hudební účinnost (self-efficacy in music)

Vlastní vnímaná účinnost je přesvědčení člověka o sobě sama, že dokáže úspěšně provádět požadované úkony (Bandura, 1997). Je klíčovou komponentou sebevědomí. Žáci, kteří věří sobě a svým schopnostem, je spíše zvládnou. To dokládají výzkumy jak ze školního prostředí (Hutagalung, 2016), tak z prostředí hudebně-pedagogického (Egilmes & Engur, 2017). Žáci s vyšší vlastní vnímanou účinností dosahují lepších výsledků, než žáci stejné technické úrovně v psychicky a emočně náročných situacích, jako jsou například veřejná vystoupení, nebo zkoušky (McPherson & McCormick, 2006). Stevanović (2015) ve své práci využívá termínu *Vlastní vnímaná hudební účinnost*, který označuje vlastní vnímanou účinnost pro hudební činnosti.

Vlastní vnímanou účinnost může učitel ovlivnit správnou volbou přiměřeně obtížného repertoáru, který má žák šanci zvládnout. Dále ji může ovlivnit přiměřenou zpětnou vazbou. Také se snaží zprostředkovat žákovi zážitek toho, že dokáže daný repertoár nastudovat a následně veřejně zahrát (Linnenbrink-Garcia, Maehr & Pintrich, 2011).

Vlastní vnímaná účinnost a sebedůvěra je tedy důležitým faktorem při zvládnání **trémy** (*performance anxiety*). Tréma je chápána jako úzkost doprovázející výkon, někteří autoři vyčleňují specificky **trému z hudebního vystoupení** (*musical performance anxiety*). Terminologie však není jednotná a to přestože jednotliví hudebníci mají velice podobnou představu o hudební trémě (Stevanović, 2015). S tou má do určité míry zkušenost každý, veřejně vystupující instrumentalista (Zakaria, Musibb & Shariffc, 2013) a velká část z nich uvádí, že ovlivňuje jejich hudební kariéru (Stevanović, 2015).

V mezinárodní studii, která byla provedena na 170 studentech hudby napříč různými žánry (jazz, klasika, populární hudba), byl zachycen vztah mezi výší trémy a výší vlastní vnímané účinnosti. Studenti s vyšší mírou trémy měli nižší vnímanou účinnost. Pro kvalitu vystoupení studenta se jevila výhodně spíše vyšší míra vlastní vnímané účinnosti (Papageorgi, Haddon, & Creech, 2010).

Také však existuje rozměr vnímané účinnosti ve zvládnání trémy. Přesvědčení, že se dokáží úspěšně postavit trémě. Je součástí vlastní vnímané hudební účinnosti hudebníka. Úspěšné zvládnutí trémy posiluje žákovi vlastní vnímanou účinnost a naopak selhání z důvodů trémy může vlastní vnímanou účinnost podkopávat (Linnenbrink-Garcia, Maehr & Pintrich, 2011).

Strategie pro vypořádání se s trémou se různí napříč muzikanty (Kenny, 2005). Některé strategie jsou vhodnější než jiné, v závislosti na specifické situaci a jedinci. S nevhodnými strategiemi se můžeme setkat jak na straně žáků, tak na straně jejich učitelů v našem hudebně-vzdělávacím systému (Stevanović, 2015). Domníváme se, že zacházení a vyrovnávání se s trémou by mělo být součástí hudebního vzdělávání, mimo jiné proto, že tréma může být jedním z faktorů, které dítě odrazují od hraní, nebo při nejmenším od veřejného vystupování (Linnenbrink-Garcia, Maehr & Pintrich, 2011). Vybrali jsme několik možných způsobů jak se vypořádat s trémou:

- Jako nevhodný způsob vypořádání se s trémou vnímáme názor, že tréma je vrozený rys osobnosti, který člověk nemůže ovlivnit (Stevanović, 2015). V praxi se lze setkat, ať už z úst pedagogů nebo interpretů, s větami typu: „No jo, když on už prostě je trémista“. Takovýto determinismus je pro studenta i pedagoga demotivující a pro pedagoga může sloužit jako výmluva a racionalizace vlastního pedagogického neúspěchu. Postoj k trémě zřejmě je do určité míry ovlivněn naší osobností, domníváme se však, že s trémou lze pracovat.
- Důležitými aspekty pro vypořádání se s trémou je kvalitní příprava na vystoupení a přiměřeně obtížný repertoár. Tyto aspekty jsou bezesporu i učiteli vnímány jako důležité a jsou samozřejmou náplní hudebního vzdělávání (Stevanović, 2015).
 - Dalšími možnostmi zvládnutí trémy jsou například: správný způsob držení nástroje (Alexandrova technika), autogenní trénink, mentální trénink, vystavování se koncertním situacím, svalová relaxace nebo pozitivní sebevyjadřování (Brotsky & Sloboda, 1997). Helen Spielman (2009) mimo jiné zdůrazňuje důležitost přiměřeného sebehodnocení výkonu žáka. Ten mívá často nerealistické cíle (zahrát celý program bez jediné chyby a výrazově zajímavě), od čehož se odvíjí nepřiměřené sebehodnocení výkonu a může vést ke snížení sebevědomí a motivace žáka.

2.4. Přesvědčení o sobě (self-beliefs)

McPherson a Zimmerman (2011) uvádí přesvědčení o sobě jako jeden z faktorů přispívajících k vnitřní motivaci. Tento pojem vyjadřuje subjektivní přesvědčení o vlastních schopnostech a vlastnostech (McPherson & Zimmerman, 2011). Slovník Hartl, Hartlová (2010) obsahuje pouze příbuzné termíny jako *sebevědomí* nebo *sebejistota*.

Význam přesvědčení o sobě sama ilustruje longitudinální studie McPhersona (2001). V ní bylo 157 dětí pomocí dotazníku dotazováno těsně předtím, než začali chodit na výuku hry na hudební nástroj. Na konci dotazníku byla otevřená otázka, jak dlouho si dítě myslí, že u hraní na hudební nástroj vydrží. Následně byly tyto údaje porovnány s úrovní jejich hry po devíti měsících. Žáci, kteří byli přesvědčení, že na nástroj nebudou hrát příliš dlouho (např. odpověď „jen tento rok“), dosahovali horších výsledků, než žáci, kteří odpověděli, že se hře na nástroj budou věnovat až do dospělosti, případně celý život. Druhá jmenovaná skupina strávila cvičením také více času (McPherson, 2001). Lze tedy předpokládat, že děti, které viděly v hraní na hudební nástroj prioritu a dlouhodobější cíl, byly více motivovány a v důsledku strávily cvičením na hudební nástroj více času s lepším výsledkem.

Děti jsou tedy zřejmě do určité míry schopny posoudit, jakou prioritou a hodnotou pro ně hra na hudební nástroj bude. Přesvědčení o sobě sama v oblasti hudby je samozřejmě v interakci s výše uvedenými faktory. S tím jak se ke hře na hudební nástroj staví rodiče a okolí dítěte a to jak tuto aktivitu nahlíží vrstevníci dítěte (McPherson & Zimmerman, 2011).

2.5. Výběr hudebního nástroje

Výběr hudebního nástroje může být z jednoho důležitých faktorů ovlivňující motivaci ke hře na hudební nástroj (Ben-Tovim & Boyd, 2007). Ben-Tovim (2007) sestavila dotazník, který výběr vhodného nástroje rodiči a dítěti usnadňuje. Ten vychází z toho, že například společensky laděné dítě by mělo hrát spíše na nástroj, který lze uplatnit v orchestru či v komorní hře (fagot, housle). Děti, které jsou spíše introvertní, se budou více komfortně cítit u nástroje, který má hlavně sólové uplatnění (klavír, akordeon). Dalšími vlastnostmi dítěte, které by měly být brány v potaz, jsou jeho fyzické dispozice (např. pro hru na saxofon by měl být již plně vyvinut chrup). McPherson a Zimmerman (2011) vnímají hudební nástroj jako součást prostředí, ve kterém žák cvičí a které hraje roli v jeho vývoji.

Důležitým faktorem je také to, v jakém žánru se daný nástroj uplatňuje. I v tomto ohledu je třeba dbát na zájem dítěte. Dítě snící o kariéře v rockové kapele zřejmě nebude příliš

motivováno ke hře na fagot nebo hoboj. Nebo dítě, které nesnáší jazz, nebude spokojené se saxofonem (Ben-Tovim & Boyd, 2007).

Dalším rozměrem výběru hudebního nástroje je **gender**. Hallam, Rogers a Chreech (2008) na 150 studentech hudby ve Velké Británii zkoumali, zda pokračuje historický trend toho, že dívky obecně hrají spíše na menší hudební nástroje a vyšší frekvencí zvuku, než hudební nástroje na které hrají chlapci. Ukázalo se, že dívky převažovaly ve hře na harfu, flétnu, pikolu, klarinet, hoboj, housle a zpěv. Jako nejvíc chlapecké se ukázaly elektrická kytara, baskytara, bicí, tuba a trombón. Jako genderově vyvážený se podle dat jeví saxofon či francouzský roh. Důvodem této genderové polarizace mohou být rozdílné fyzické dispozice k jednotlivým nástrojům u dívek a chlapců. Dalším možným vysvětlením je to, že rodič při výběru hudebního nástroje vnímá gender daného nástroje a také podle něj hudební nástroj s dítětem vybírá. Poslední možností je rozdíl mezi preferencemi barev zvuků a obecně hudebních nástrojů mezi dívkami a chlapci, tedy i rozdílná úroveň motivace ke hře na jednotlivé hudební nástroje napříč pohlavími.

V jednom experimentu, kterého se účastnilo 105 tří až čtyřletých dětí (Marshall & Shibasaki, 2013), bylo ukázáno, že vizuální podoba nástroje může dramaticky změnit asociaci genderu s daným hudebním nástrojem, která byla vytvořena pouze na základě vnímání barvy zvuku. Také se ukázalo, že již takto malé děti jsou schopny rozeznat gender hudebního nástroje.

Důležitosti výběru nástroje jsou si pedagogové v ZUŠ často vědomi, proto při přijímacích zkouškách do ZUŠ učitel běžně zkouší dítě z různých úkolů zaměřených na různé oblasti (rytmus, intonace, zpěv). Podle nich pak doporučí dítěti vhodný nástroj. Domníváme se však, že tato „diagnostika“ a její výpovědní hodnota je omezená. Navíc v reálném světě hraje velkou roli ve výběru nástroje také dostupnost hudebního nástroje a možnost slyšet někoho na daný hudební nástroj hrát (Sailerová, 2013).

Motivaci hudební nástroj ovlivňuje ve dvou úrovních. První úroveň je fyzická. Hudební nástroj je součástí prostředí, ve kterém dítě cvičí a ovlivňuje fakt, jestli se dítě při hraní cítí komfortně, nebo při hraní pociťuje nepohodlí, či dokonce bolest. Druhou úroveň bychom označili jako psychologickou. Je to vhodnost nástroje pro osobnost žáka s ohledem na jeho zájem a osobnost. Domníváme se, že značnou roli zde hraje také způsob výběru hudebního nástroje- zda si dítě mohlo hudební nástroj vybrat, nebo na jeho výběru spolupracovalo

s rodičem, případně učitelem, nebo zda mu byl nástroj vybrán direktivně. Pro motivaci dítěte se jeví druhá jmenovaná možnost jako nejvhodnější (Ben-Tovim & Boyd, 2007).

2.6. Flow

Původním Czikszentmihalyiho (1996) termínem pro pojmenování fenoménu flow byla „autotelická zkušenost“ (auto = sám, telos = cíl). Jde tedy o prožitek, který je sám o sobě cílem. Z uvedeného je patrné, že má fenomén flow blízký vztah k vnitřní motivaci (Komárek, 2013). To ostatně ukazuje i vysoká korelace (0.75), která byla mezi oběma fenomény naměřena ve sportovním prostředí u plavců (Kowal & Fortier, 1999).

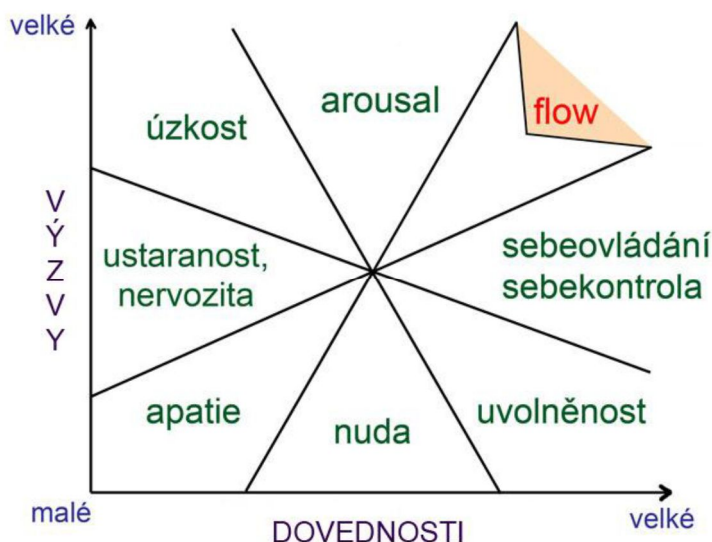
Pro stav flow jsou charakteristické následující rysy:

- *Splývání činnosti a vědomí.* Při stavu flow je všechna pozornost upřena na danou činnost, člověk je jí docela pohlcen (Czikszentmihalyi, 1996). Člověk „splývá“ s činností a jejím jasným cílem. Odtud také pochází termín flow (*plynutí*) (Komárek, 2013).
- *Kontrola nad děním.* Spíše než o vědomou kontrolu činnosti jde o pocit, že mám vše pod kontrolou. Snaha o podrobnou kontrolu paradoxně prožitek flow „kazí“ (Czikszentmihalyi, 1996).
- *Sebezapomnění a ztráta vnímání času* souvisí s pohlcením. Lidé prožívající flow si mohou připadat v jednotě s ostatními, což může být zneužito, a zároveň uvádějí, že jim čas plyne jinak než obvykle, zpravidla rychleji (Czikszentmihalyi, 1996).

Flow je příjemný prožitek a zážitek, který si žák pamatuje. Je zdrojem motivace žáka ke hře na hudební nástroj (Komárek, 2013). Proto je pro z hudebně pedagogického hlediska dobré vědět, co k tomuto stavu může vést. Bloom a Skutnick-Henley (2005) udávají pět znaků, jejichž přítomnost zvyšuje pravděpodobnost výskytu flow:

- Sebedůvěra při hraní
- Touha vyjádřit hudbou své pocity
- Touha získávat nové zkušenosti
- Schopnost soustředěné pozornosti při hře
- Hraní bez sebekritizování

Prožitok flow se vyskytuje při optimálním nastavením obtížnosti úkolu vzhledem k dovednostem žáka. Při příliš lehkých úkolech může nastat apatie a nuda, při příliš velké obtížnosti úkolu může docházet k úzkosti, nervozitě (Komárek, 2013).



Obr. č. 1 Závislost flow na výzvách a dovednostech (podle Csikszentmihalyi, 1997; převzato z Komárek, 2013)

Učitel může tedy flow žáka ovlivnit volbou přiměřeně obtížného repertoáru, pěstováním zdravého sebevědomí žáka skrz zpětnou vazbu a také pěstováním zdravého postoje k veřejnému vystupování.

2.7. Věk žáka

Hudební vývoj žáka probíhá skrz jeho různá vývojová období. Každé z těchto období má charakteristické rysy, které ovlivňují a podmiňují jeho motivaci ke hře na hudební nástroj (Sedlák, 2013). V naší práci vycházíme z periodizace F. Sedláka (2013). Jeho periodizaci jsme však doplnili o prenatalní období, které je podle našeho názoru v hudební psychologii diskutované natolik, že si zde své místo zaslouží. Jelikož se naše práce zaměřuje na děti a dospívající, tak do naší periodizace nezahrnujeme stádia dospělosti a stáří.

Zajímavostí je, že slovo „hudba“ je jedním z klíčových slov stále většího počtu článků v odborných časopisech zabývajících se vývojem jedince. Ukazuje se tak, že hudba je důležitým tématem pro vývoj jedince, zejména pak v některých jeho fázích (Miranda, 2012). To koresponduje s tvrzením, že člověk je tvor „hudební“ a téměř každé dítě je disponováno

k hudebním aktivitám (Sedlák, 2013, Mithen). Hudba může mít na jedince jak pozitivní, tak i negativní vliv (Miranda & Gaudreau, 2011).

Prenatální období je dnes již chápáno v obecné vývojové psychologii jako plnohodnotné vývojové stádium. V oblasti hudebního vývoje je však občas v populární literatuře přeceňováno a panuje kolem něj několik mýtů. Ilustrativním příkladem může být aplikace tzv. Mozartova efektu (který sám je jedním z největších mýtů hudební psychologie) na plod pomocí reproduktoru za účelem zvýšení muzikality plodu. Taková souvislost nebyla prokázána. (Franěk, 2004).

Sluchový systém plodu je plně funkční okolo tří až čtyř měsíců před narozením (Lecanuet, 1996). Od této doby, může plod vnímat zvuky z prostředí uvnitř těla matky ale i zvnějšku. Vnější podněty jsou však tlumeny tělem matky, nejvíce tak vnímá kromě dalších zvuků z jejího těla hlas matky. Hudbu, kterou plod zaznamená v devátém měsíci, je schopno si „zapamatovat“ (při jejím opakování vykazuje zvýšenou aktivitu). Na základě prenatální zkušenosti může novorozenec později preferovat určité zvuky před jinými (Franěk, 2004). Podle jedné dlouhodobější studie, ve které byli novorozenci testováni až po roce, je zapamatování hudby dlouhodobější, než se původně usuzovalo (Lamont, 2001).

Otázka, zda má prenatální stimulace rozhodující vliv na následný hudební vývoj, je zatím nezodpovězena. S ohledem na mýty, které kolem tohoto tématu panují, jsme spíše opatrní a domníváme se, že kromě běžné, přirozené zvukové stimulace plodu neexistuje cesta jak jeho hudební vývoj uspíšit. Možná také proto periodizace v knize F. Sedláka (2013), „Hudební psychologie pro učitele“, prenatální období vůbec neuvádí.

Raný věk chápeme v hudebním vývoji dítěte jako období od narození do nástupu do školy. Běžně formální výuka hře na hudební nástroj začíná až ve věku školním, ale existují metody (Suzuki, 1968), které propagují hru na hudební nástroj již v předškolním věku, výjimkou nejsou 2-3 roky. Obecně platí, že dítě je v tomto věku již připraveno k rozvoji hudebnosti. Dokáže rozlišovat výšku tónu, opakovat rytmické vzorce, rozpoznávat tónovou barvu. Rezervy však předškolní děti mají v kódování těchto hudebních aspektů a v exekuci hudebních úkonů (dítě například vnímá metrický puls, ale nedokáže ho reprodukovat kvůli horší reprezentaci a motorickým schopnostem) (Franěk, 2004).

Dítě nejdříve vnímá rytmus a melodii, pojetí tonality se objevuje až kolem 5. a 6. roku. Paměťové schopnosti dětí jsou dále rozvíjeny a jsou schopny si zapamatovat relativně

komplexní hudbu. Děti ve 3-4 letech ještě nedokáží rozpoznat emoční význam hudby (dur x moll, veselý x smutný) (Gregory, Worall & Sarge, 1996).

Z neurofyziologického hlediska je pro raný začátek hry na hudební nástroj argumentem vysoká plasticita mozku. (Franěk, 2004). Vzhledem však k některým omezením dětského pohybového aparátu a kognitivním schopnostem dítěte je třeba výuku předškolních dětí přizpůsobit danému období (Suzuki, 1968; Nohová, 2015). Překážkou je v tomto věku nedostatečná seberegulace žáka, a tak musí s žákem cvičit rodič. V tomto věku nelze očekávat samostatnou a systematickou práci žáka, vzhledem k neznalosti notového zápisu je potřeba kontroly ze strany dospělého (Linnenbrink-Garcia, Maehr & Pintrich, 2011).

Vhodným nástrojem k rozvoji hudebních schopností v tomto věku jsou zpěv, říkadla spojená s pohybovými aktivitami. Dítě se takto učí nejen zlepšovat své vnímání rytmu, melodie a harmonie, ale také se zlepšuje v motorických reakcích na hudbu (Nohová, 2015). Pokud se již dítě učí hře na hudební nástroj, tak se často ještě nepracuje s notací (Suzuki, 1968), žák hraje podle sluchu, nebo napodobuje svého učitele, případně „improvizuje“. Lze využít různých grafických znázornění, například délky not, nebo pohybu melodie. Nejedná se však o symboly typu, nota-tón (Nohová, 2015).

Mladší školní věk je etapa, která se kryje s povinnou školní docházkou prvního stupně základní školy. Vstup dítěte do této instituce je důležitým mezníkem v jeho bio-psycho-sociálním vývoji (Sedlák, 2013). U dítěte chodícího do školy se předpokládá již určitá úroveň samostatnosti, schopnosti sebeovládání a seberegulace. Tyto vlastnosti se rozvíjí ostatně i skrz plnění domácích úkolů a dítěti umožňují samostatné, systematické cvičení na hudební nástroj (Linnenbrink-Garcia, Maehr & Pintrich, 2011).

Důležitá pro chápání notace a čtení not je zkušenost se čtením a psaním. Tato práce se symboly, která často předchází čtení not, usnadňuje následné osvojení zápisu not (Hodges & Nolker, 2011). Také znalost začátku abecedy je pro začínajícího instrumentalistu nápomocná, neboť noty jsou pojmenovány podle prvních 7 písmen abecedy (A, B (v našem systému používáme H), C, D, E, F, G,). Psaní také rozvíjí jemnou motoriku, která je často využívána při hře na hudební nástroj (Hodges & Nolker, 2011).

U dítěte se rozvíjí cit pro emoční náboj hudby. Již ve věku 7-8 let je jeho vnímání Dur, nebo moll na stejné úrovni jako u dospělých (Gregory, Worall & Sarge, 1996). Nejvýraznější shoda reakcí mladších školních dětí na hudbu je právě v rozměru veselý-smutný (Franěk, 2004). Jev Dur a moll se navíc jeví jako kulturně nepodmíněný (Mlejnek, 2016).

Dalšími oblastmi, ve kterých se dítě rychle rozvíjí, jsou: hudební paměť, uvědomělá vokální intonace a jemná motorika (Sedlák, 2013). Dítě je v tomto věku zpravidla již plně zralé na to začít se učit hře na hudební nástroj. Domníváme se, že nástup do školy a rozšíření sociálního světa dítěte umožňuje i dětem z nehudebních rodin se setkat s hudbou, či někým kdo na hudební nástroj hraje a může tak získat motivaci ke hře na hudební nástroj.

Dospívání, které lze dále dělit na pubescenci a adolescenci, je charakteristické bouřlivými bio-psycho-sociálními změnami jedince v pubescenci. Následuje zklidnění a završení nejvýraznější části lidského vývoje v adolescenci (Sedlák, 2013). Teprve anatomicko-fyziologické změny v pubescenci usnadňují hru na některé hudební nástroje (stálý chrup-saxofon, kapacita plic-hoboj...) (Ben-Tovim & Boyd, 2007). Rozvíjí se také schopnost seberegulace a samostatnost (Linnenbrink-Garcia, Maehr & Pintrich, 2011).

Obecně lze říct, že změny v prožívání dítěte se často odráží v jeho hudebních zájmech, vnímání a postojích. Zvýšená citlivost a větší diferenciací emocí v běžném životě ovlivňuje a dále diferencuje emoční vnímání hudby (Sedlák, 2013). Poslech hudby se často stává u dospívajících (pubescentů i adolescentů) aktivitou, které během svého dospívání věnují i více než tři hodiny denně, což se při nasčítání může přehoupnout přes 10 000 hodin poslechu hudby za dospívání (Tarrant, North, & Hargreaves, 2010). Valná většina poslouchané hudby adolescenty není klasická, ta je poslouchána zejména žáky, kteří prošli institucionálním hudebním vzděláním (Mlejnek, 2016).

Dalším důvodem proč se v dospívání zvyšuje zájem o hudbu, je zřejmě tvorba identity, která je pro dospívání charakteristická. Hudba se nezdá stává nástrojem sociální normy dospívajících a způsobem jak se vymezit proti předešlým generacím (Miranda, 2011). Toto vymezování se je také hybatelem napříč všemi etapami dějin hudby (Michels, 2000). Pro etnické menšiny pak hudba je často způsob jak si udržet identitu dané menšiny (Phinney, 1990).

Podle našeho názoru poskytuje toto výsadní postavení hudby v životě dospívajícího velký potenciál pro jejich hudební vzdělávání, ať už instutucionalizované, nebo neformální. Hudební pedagog zde může nechat prostor žákovi vyjádřit svou identitu vlastní tvorbou písní či skladeb, nebo jej může podpořit i v hraní se svými vrstevníky v kapele či komorním tělesu (Komárek, 2013). Podle konkrétního zájmu dospívajícího by měl být učitel flexibilní v toleranci a pochopení jiných žánrů hudby než klasické. V tomto období, kdy předpokládáme, že základy hry na hudební nástroj již byly zvládnuty, by také již učitel měl

přizpůsobit repertoár tomu, zda a jaké hudbě se chce žák v budoucnu věnovat a učit jej samostatnosti.

II. Návrh výzkumného projektu

1. Předchozí výzkumy

Předchozí výzkumy

Za poslední dobu lze ve výzkumu získávání hudebních schopností zaznamenat dva proudy (McPherson & Zimmerman, 2011). První z nich je zaměřen na kvantitu a kvalitu cvičení na hudební nástroj jako nejdůležitější faktor umění instrumentalisty (Např. Sloboda, Davidson, Howe, & Moore, 1996; Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993). Ericssonovou studií je také inspirované popularizované a někdy špatně interpretované „pravidlo 10 000 hodin“ (Gladwell, 2008).

Druhý proud je zaměřen spíše na sebe-regulaci a motivaci (McPherson & Zimmerman, 2011). Tyto studie pokládají za klíčovou kvalitativní změnu motivace, kdy žák začíná cvičit „sám od sebe“, nemusí mu to být připomínáno. Tuto kvalitativní změnu popisují často jak učitelé, tak i žáci (Komárek, 2013).

V rozvoji žákovy seberegulace a motivace hraje často klíčovou roli jeho učitel. V některých studiích je dáván do souvislosti způsob přístupu k žákovi a míra motivace žáka (Davidson, 1998). Některé vlastnosti a rysy interakce učitel-žák ovlivňují pak motivaci negativně (Royston, 2017). Tato zjištění naznačují, že v hudebně-edukační oblasti je využitelný koncept **edukačního stylu učitele**. Tento koncept vychází z přesvědčení, že interakce dospělých a dětí lze charakterizovat dvěma dimenzemi: *dimenzí řízení a dimenzí vztahu*. Řízení může být silné a střední, slabé anebo rozporné. Vztah může být buď kladný, nebo záporný a rozporný. Kombinací těchto dvou dimenzí dostaneme šest typů edukačních stylů (Gillernová, 2013).

2. Cíle výzkumu

Hlavním cílem navrhovaného výzkumu je prozkoumání souvislosti **edukačního stylu učitele** ve vztahu k rozvoji **motivace** ke hře na hudební nástroj u dětí a dospívajících. Vedlejším cílem je porovnání motivace žáků a edukačních stylů učitelů na ZUŠ a konzervatořích.

Za tímto účelem porovnáme edukační styl učitele s mírou motivace žáků. Následně porovnáme i míru motivace žáků ZUŠ a konzervatoří a edukační styl učitelů ZUŠ a konzervatoří.

Výzkumné hypotézy

H1: Existuje statisticky významný vztah mezi edukačním stylem učitele hry na hudební nástroj a mírou motivace žáka ke hře na hudební nástroj.

H2: Existuje statisticky významný rozdíl mezi edukačním stylem učitelů ZUŠ a edukačním stylem profesorů na konzervatořích.

H3: Existuje statisticky významný rozdíl mezi mírou motivace žáků ZUŠ a mírou motivace žáků konzervatoří.

3. Metody

Respondentům budou zadány dva kratší dotazníky, jeden zjišťující edukační styl učitele a druhý míru motivace ke hře na hudební nástroj.

Edukační styl učitele bude zjišťován dotazníkem **Žák o učiteli (ŽoU)** (Mertin, Krejčová, a kol., 2016), který jsme upravili pro prostředí výuky na hudební nástroj. Na rozdíl od výuky ve škole probíhá nejčastěji „jeden na jednoho“, což s sebou nese rozdíly oproti tradiční kolektivní výuce ve škole. Celý upravený dotazník je v příloze.

Dotazník žák o učiteli hudby (ŽoUH) se vyhodnocuje zcela shodně jako původní dotazník „Žák o učiteli“. Tvoří jej 60 položek, která obsahují tvrzení, jež respondent ohodnotí jedním z tvrzení: „Rozhodně ano“, „Zčásti ano“, „Spíše ne“ a „Jistě ne“. Každá položka je při vyhodnocení oskórována podle typu odpovědi („Určitě ano“ = 4, „Zčásti ano“ = 3, „Spíše ne“ = 2, „Jistě ne“ = 1). Každá z položek sytí jednu ze čtyř složek edukačního stylu: Kladná složka vztahu, Záporná složka vztahu, Volnost a Požadavky. Kombinací těchto složek dojdeme k jednomu z šesti edukačních stylů učitele. V našem výzkumu budeme porovnávat jednotlivé složky (škály), ale také výsledný edukační styl (Mertin, Krejčová, a kol., 2016).

Dotazník ŽoUH obsahuje některá tvrzení zcela shodná s těmi v dotazníku ŽoU. Jsou to položky číslo: 3, 4, 5, 9, 12, 13, 16, 21, 23, 25, 40, 46, 47, 59. V ostatních případech jsou tvrzení přeformulována a adaptována na prostředí ZUŠ. Takto nově vzniklý dotazník bude znovu standardizován a bude ověřena jeho reliabilita a validita.

Dotazník motivace ke hře na hudební nástroj (Kratochvíl, 2017) obsahuje 22 tvrzení, která respondent oskóruje číslem od jedné do pěti (1-Zcela nesouhlasím, 5- Zcela souhlasím). Součtem získáme hrubý skór respondenta. Reliabilita tohoto dotazníku byla zjišťována metodou split-half (N1=11, N2=11) za použití Spearmanova korelačního koeficientu a dosahuje hodnoty 0,882. Dále byla zjišťována pomocí Chrombachova alfa (=896). Pro výzkumné použití dotazníku by bylo potřeba provést jeho validizaci a standardizaci.

Výzkumný soubor

Pro určení velikosti výzkumného souboru jsme zvážili hladinu významnosti, sílu testování a velikost efektu. Výzkumný soubor by tedy mělo tvořit 50 žáků ZUŠ a 50 studentů konzervatoří. Věk respondentů žáků ZUŠ bude 10-18 let. Věk respondentů žáků konzervatoří pak bude 15-21 let. Na obou typech škol se nacházejí i starší studenti a žáci, ty však v našem výzkumu nezahrnujeme do výzkumného souboru. Na ZUŠ jsou tito žáci již frekventanty studia „pro dospělé“ a na konzervatořích jde většinou již o absolventy jiné střední školy.

Respondenti budou náhodně vybráni ze ZUŠ a konzervatoří po celé České republice. Náhodně bude vybráno 5 škol obou typů a z každé z nich pak 10 respondentů. Tento postup je volen tak, aby každý žák měl nenulovou šanci se dostat do výběrového souboru. Zároveň jsme se chtěli vyhnout sběru dat pouze v jedné instituci, kde by atmosféra školy mohla mít velký vliv na edukační styl učitele.

Sběr dat

Ze všeho nejdřív si opatříme oporu náhodného výběru, tedy seznam všech ZUŠ a konzervatoří na území České republiky. Z něho následně náhodně vybereme 5 konkrétních ZUŠ a konzervatoří. Tyto školy oslovíme s prosbou o spolupráci na našem výzkumu a vybrání deseti náhodných žáků pomocí jejich seznamu. Tato, úvodní část výzkumu bude trvat tři týdny.

Pomocí telefonického rozhovoru s rodiči (u nezletilých) budou předány informace o výzkumu a domluveny technické podrobnosti. Rodičům bude zaslán formulář s informacemi a pro vyplnění informovaného souhlasu. Následně budou fyzicky zadávány dotazníky na daných institucích. Vždy všem deseti žákům najednou, v případě nemoci či neúčasti se domluví náhradní termín. Tato etapa výzkumu bude časově a technicky nejnáročnější, proto počítáme s její dobou trvání po dva měsíce.

Administrace bude spočívat v hromadném zadání dotazníku ŽoUH, „Dotazníku motivace ke hře na hudební nástroj“ a ujištění o anonymitě dotazníku. Vyplňování dotazníků

bude probíhat za přítomnosti výzkumníka, který zde bude k dispozici k zodpovězení případných dotazů.

Etika výzkumu

Každý zletilý žák, nebo rodič žáka nezletilého, který se našeho výzkumu účastní, podepíše informovaný souhlas. K němu budou připojeny informace o průběhu a účelu našeho výzkumu.

Návrh zpracování dat

Oba dotazníky budou ručně vyhodnoceny. Vyhodnocení dotazníku ŽoUH spočívá v sečtení skóre u položek jedné komponenty. Kombinací komponent bude určen jeden ze šesti edukačních stylů učitele. Vyhodnocení dotazníku DMHN spočívá v sečtení skóre, určení skóre hrubého a následné určení percentilu.

Statistická analýza dat vychází z našich výzkumných hypotéz. První z nich (H1) se týká závislosti na škálách edukačního stylu učitele hry na hudební nástroj. Nezávislou proměnnou zde tedy chápeme škály edukačního stylu učitele (kvantitativní proměnná) a výsledný edukační styl (kvalitativní proměnná). Závislou proměnnou je pak kvantifikovaná míra motivace žáka ke hře na hudební nástroj (kvantitativní proměnná). Tato hypotéza bude testována jednak na základě všech čtyř škál edukačního stylu (tedy kladný vztah, záporný vztah, volnost, požadavky), jednak pomocí standartního schématu edukačních stylů. Pro první případ tedy použijeme vícestupňovou regresní analýzu (kvantitativní proměnné). V druhém případě užití šesti kategoriální klasifikace edukačních stylů použijeme jednofaktorovou analýzu variance. V obou případech bude samozřejmě nutné ověřit statistické předpoklady pro užití testu.

Druhá hypotéza se týká závislosti edukačního stylu učitele hry na hudební nástroj, na tom, zda se jedná o učitele na konzervatoři (respektive profesora), nebo učitele na ZUŠ. Opět porovnáme jak škály edukačního stylu učitele (kvantitativní proměnná), tak i jednotlivé kategorie edukačních stylů učitele hry na hudební nástroj (kvalitativní proměnná). V prvním případě použijeme T-test. V druhém případě využijeme chí-kvadrát testu nezávislosti. Opět ověříme statistické předpoklady pro užití testů.

Třetí hypotéza se týká závislosti, míry motivace ke hře na hudební nástroj, na typu instituce, ve které se hudebně vzdělávají (ZUŠ nebo konzervatoř). K porovnání tedy použijeme T-test. Samozřejmě ověříme statistické předpoklady pro užití testu.

4. Diskuze

Jsme si vědomi některých limitů námi proponovaného výzkumu. Menší velikost výzkumného souboru by mohla být překážkou při disproporci v míře zastoupení jednotlivých edukačních stylů učitele hudby. Při náhodném výběru pěti konzervatoří lze předpokládat, že budou ležet ve větším městě, to podle našeho názoru neubírá našemu vzorku na reprezentativnosti, neboť studium konzervatoře lze v našem prostředí vykonávat pouze ve větších městech a studují zde i studenti pocházející z menších měst a vesnic. Výběr žáků ZUŠ bude závislý na ochotě ZUŠ spolupracovat, stejně tak jako na spolupráci ze strany rodičů. Právě spolupráce ze strany rodičů by mohla indikovat vyšší motivaci respondentů. Vedení ZUŠ zná do jisté míry své žáky, bude tedy třeba trvat na opoře náhodného výběru žáků, aby nedošlo ke zkreslení výzkumného souboru skrz snahu ZUŠ prezentovat pouze své nejšikovnější žáky.

Efektivita zadávání dotazníků také závisí na účasti žáků na domluveném termínu, případná neúčast z různých důvodů by mohla snížit návratnost dotazníků. Lze také předpokládat, že pro nejmladší účastníky studie (10 let) může být vyplňování dotazníku obtížné, u některých položek by mohly nastat potíže s porozuměním. Z toho důvodu bude přítomen výzkumník, který bude připraven těmto žákům pomoci.

Tento výzkum by mohl být prvním pilotním výzkumem, který by při zkoumání vlivu učitele na motivaci žáka dotazník použil ŽoUH, který vychází z ŽoU, který je v Česku již výzkumně používán ke zkoumání výuky ve školách. Domníváme se, že kvalita interakce žáka a učitele hudby, může nabývat stejných kvalit jako interakce žáka a učitele ve třídě při kolektivní výuce. Tento koncept by pro hudebně-pedagogickou psychologii mohl být přínosný jak z teoretického, tak i praktického hlediska.

Literárně přehledová část zpracovává zejména zahraniční literaturu. Vzhledem k tomu, že naše téma leží na pomezí pedagogické psychologie a hudební psychologie, tak vedle čistě psychologických zdrojů využíváme i zdroje z oblasti hudební vědy, či pedagogiky, převažují však zdroje psychologické. Zdroje, které jsou blízké hudební psychologii, se zřídka kdy zabývají motivací žáka, spíše operují s úspěchem hudebníka, mírou cvičení na hudební nástroj, či rolí učitele. Také proto jsme vyšli z vybraných, obecných teorií motivace a z nich extrahovali ony faktory, jejichž důležitost pak ilustrují vědecké články z oblasti hudebně-pedagogické psychologie či hudební pedagogiky. Omezení mnoha poznatků z této oblasti, je to, že za motivované žáky považují žáky úspěšné. Jistě, motivace je jedním z důležitých faktorů úspěchu, ale i nešikovný, ale motivovaný žák,

který si bude doma sám pro sebe hrát jednoduché písničky, je vlastně svým způsobem pedagogickým „úspěchem“. Toto hledisko však bohužel současná literatura příliš nezohledňuje. Zaměření se právě na motivaci by mohl být krok směrem k přístupu, který nechápe hraní na hudební nástroj výlučně jako vrcholovou disciplínu, určenou pouze virtuózům (kterou bezesporu také je), ale také jako aktivitu přístupnou téměř všem lidem, která může být prostředkem seberealizace a zdrojem radosti (což je vlastně spíše stanovisko muzikoterapie).

Další obtíží, se kterou jsme se při zpracovávání tématu potýkali, byla dynamičnost motivace a jednotlivých faktorů. Ty jsou v neustálém kontaktu a vzájemně na sebe působí, jak jsme se u jednotlivých faktorů snažili naznačit.

Hudební vývoj jedince hrajícího na hudební nástroj je vždy jedinečná záležitost a jeho cílem by podle mého názoru nemělo být pouze zvyšování hudební výkonnosti, ale celková, autentická seberealizace na poli hudby, která může být v závislosti na našich možnostech a zájmech velice různorodá. Věřím, že té realizace snáže člověk dosáhne, pokud je k tomu motivovaný.

Závěr

Bakalářská práce se zabývá faktory ovlivňující motivaci ke hře na hudební nástroj u dětí a dospívajících. V práci je nastíněna problematika motivace ke hře na hudební nástroj z pohledu obecných teorií motivace. Z těchto teorií jsou pak extrahovány faktory ovlivňující motivaci ke hře na hudební nástroj u dětí a dospívajících. Výzkumy zmiňované v práci jsou zaměřeny nejčastěji právě na tyto faktory. Jsou jimi: rodiče, učitel, vlastní vnímaná účinnost, přesvědčení o sobě, výběr hudebního nástroje, flow a věk žáka.

Tyto faktory jsou velmi provázané, v řadě výzkumů se můžeme dočíst o vzájemných vlivech mezi těmito faktory (věk žáka a způsob zapojení rodiče, učitel a vlastní vnímaná účinnost, komunikace učitel- rodič). Zároveň lze předpokládat, že motivovaní žáci opět sytí a ovlivňují zpětně tyto faktory. Více motivovaní žáci mají zpravidla rodiče, kteří je podporují a věnují se s nimi hře na hudební nástroj zejména během prvních let hry na hudební nástroj. Motivaci dítěte ovlivňuje učitel, jsou důležité jak jeho profesní, tak lidské kvality a jeho jedinečný vztah ke svému žákovi, který ovlivňuje i motivaci učitele. Pro žáka je také důležité zdravé sebevědomí a pocit vlastní účinnosti, toho, že hru na hudební nástroj, případně i veřejné vystupování, zvládnou. Pro motivované žáky je často hudba součástí jejich sebepojetí, je pro ně hodnotou a prioritou. Výběr nástroje může také ovlivnit motivaci ke hře na hudební nástroj, některé studie uvádějí, že špatný výběr nástroje stojí u některých dětí za ukončením hudebního vzdělávání. Motivace je podmínkou pro prožití fenoménu flow a zároveň právě tento prožitek je zdrojem pozitivních emocí, které žáka opětovně motivují. Každé vývojové stádium jedince s sebou nese charakteristiky hudebního vývoje, které podmiňují motivaci k hudebnímu rozvoji.

Návrh výzkumu je zaměřen na porovnání jednotlivých edukačních stylů učitele podle dotazníku Žák o učiteli hudby a míry motivace žáka ke hře na hudební nástroj podle našeho Dotazníku motivace ke hře na hudební nástroj. Cílem je zjistit, zda jsou některé z edukačních stylů pro vývoj motivace žáka příznivější než jiné.

Seznam použité literatury

- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-tasking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Ben-Tovim, A., & Boyd, D. (2007). *Hudební nástroj a naše dítě*. Praha: Portál.
- Bloom, A., & Skutnick-Henley, P. (2005). Facilitating Flow Experiences Among Musicians. *American Music Teache.*, 54 (5), 24-28.
- Briscoe, D. (2016). Enhanced Learning for Young Music Students: Involving and Motivating Parents. *Music educators journal*, 103(2), 41-46.
- Brodsky, W., & Sloboda, J. A. (1997). Critical trial of a music generated vibrotactile therapeutic environment for musicians: main effects and outcome differences between therapy subgroups. *Journal of Music Therapy*, 34,2-32.
- Cameron, J. D., & Pierce, W. (2002). *Rewards and intrinsic motivation : resolving the controversy*. London: Greenwood Publishing Group, Incorporated.
- Chen S. M., & Howard, R. W. (2004). Musical instrument choice and playing history in post-secondary level music students: some descriptive data, some causes and some background factors. *Music Education Research*, 6(2), 217-230.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *O štěstí a smyslu života: můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Praha: Lidové noviny, 1996
- Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I., S. (1988). *Optimal experience: psychological studies of flow in consciousness*. New York: Cambridge University Press.
- Davidson, J., Howe, M., Moore, D., & Sloboda, J. (1996). The role of parental influences in the development of musical performance. *British Journal of Developmental Psychology*, 14(4), 399-412.
- Davidson, J. W., Moore, D. G., Sloboda, J., A. & Howe M. J. A. (1998). Characteristics of Music Teachers and the Progress of Young Instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*. 46 (1), 141-160.

- Deci, E. L., Koestner R. & Ryan R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, (6), 627-668.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Delgado,, G. D. (2017). Intrinsic motivation and flow condition on the music teacher's performance. *Research in Pedagogy*, 7(1), 145-157.
- Egilmes, H., O., & Engur, D. (2017). An analysis of students' self-efficacy and motivation in piano, based on different variables and the reasons for their failure. *Educational Research and Reviews*, 12(3), 155-163.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363–406.
- Franěk, M. (2005). *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum.
- Galbo, J., & Demetrulias, D. (1996). Recollections of nonparental significant adults during childhood and adolescence. *Youth & Society*, 27(4), 403-420.
- Gillernová, I. *Edukační styly učitelů. Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. 2013,10 (10), 30-36.
- Gladwell, M. (2008). *Outliers: the story of succes*. New York: Little, Brown and Co.
- Gregory, A. H., Worrall, L. & Sarge, A. (1996). The development of emotional responses to music in young children. *Motivation & Emotion*, 20, 341-348.
- Hallam, S., Rogers, L. & Chreech, A. (2008). Gender differences in musical instrument choice. *International Journal of Music Education*, 26 (1), 7-19.
- Hartl, P. & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hlaváč, V. (2014). *Metodika hry na klarinet*. Praha: Nakladatelství Akademie múzických umění v Praze.

- Hodges, D. A., & Nolker, D. B. (2011). The acquisition of music reading skills. In Colwell R., & Webster P. R. (Ed.), (2011b). *Menc handbook of research on music learning, volume 2: applications*. Oxford: Oxford university press.
- Hodges, D., & Sebald, D. (2011). *Music in the human experience: an introduction to music psychology*. New York, NY: Routledge.
- Holas, M. (1998). *Psychologie hudby v profesionální hudební výchově*. Praha: Akademie múzických umění.
- Hutagalung, D., D. (2016). The correlation between self –efficacy and motivation learning with mathematics learning outcomes. *Jurnal mercumatik*, 1(1), 33-43.
- Kenny, D., T. (2005). A Systematic Review of Treatments for Music Performance Anxiety. *Anxiety, Stress and Coping*, 18(3), 183-208.
- Komárek, T. (2013). *Intrinsická motivace a prožitek flow u žáků základní umělecké školy* (Rigorózní práce, Univerzita Karlova, Praha).
- Kowal, J. & Fortier, M. (1999). Motivational Determinants of Flow: Contributions From Self-Determination Theory. *The Journal of Social Psychology*, 139(3), 355-368.
- Kratochvíl, F. (2017). *DMH- dotazník motivace ke hře na hudební nástroj* (Seminární práce, Univerzita Karlova, Praha).
- Lamont, A. (2001). Babies' outstanding musical memories. <http://www.le.ac.uk/press/press/babiesmusic.html>
- Lecaunet, J. P. (1996). Prenatal auditory experience. In Deliege, E., & Sloboda J. (ed.), *Musical beginnings. Origins and development of musical competence*. Oxford University Press, 3-34.
- Lennon, M. & Reed, G. (2012). Instrumental and vocal teacher education: competences, roles and curricula. *Music Education Research*. 14(3), 285-308.
- Leunga, B. W. & McPherson G. E. (2011). Case studies of factors affecting the motivation of musical high achievers to learn music in Hong Kong. *Music Education Research*, 13(1), 69-91.
- Levitin, D. (2012). What Does It Mean to Be Musical?. *Neuron*, 73(4), 633-637.

- Linnenbrink-Garcia, L., Maehr, M. L., & Pintrich, P. R. (2011). Motivation and achievement. In Colwell R., & Webster P. R. (Ed.), (2011b). *Menc handbook of research on music learning, volume 2: applications*. Oxford: Oxford university press.
- Mantalvo, G. P., Mansfield, E. A. & Miller, R. B. (2007). Liking or disliking the teacher: Student motivation, engagement and achievement. *Evaluation and Research in Education*, 20(3), 144-158.
- Manturzewska, M. (1990). A Biographical Study of the Life-Sapen Development of Professional Musicians. *Psychology of Music*, 18, 112-139.
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*. 50 (4): 370–96.
- McPherson, G. E. (2001). Commitment and practice: Key ingredients for achievement during early stages of learning a musical instrument. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. 147, 122-127.
- McPherson, G. E. & Davidson, J. W. (2006). Playing an instrument. In McPherson G. E. (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press.
- McPherson, G. E., & McCormick J. (2006). Self-efficacy and performing music. *Psychology of Music*, 34(3), 321-336.
- McPherson, G. E., & Renwick, J. (2000). Self-regulation and musical practice In C. Woods, G. B. Luck, R. Broachard, S. A. O'Neill, & Sloboda J. A. (Ed.), *Proceedings of the Sixth International Conference on Music Perception & Cognition*. Staffordshire, England: Keele University Department of Psychology (CD-ROM).
- McPherson, G. E. & Zimmerman, B. J. (2011). Self regulation of musical learning: A social cognitive perspective on developing performance skills. In Colwell R., & Webster P. R. (Ed.), (2011a). *Menc handbook of research on music learning, volume 1: strategies* (130-175). Oxford: Oxford university press.
- Mertin, V., Krejčová, L. a kol. (2016). *Metody a postupy poznávání žáka. Pedagogická diagnostika*. 2., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, sro.
- Mlejnek R. (2016). *Hudba a emoce: psychologické aspekty ve vztahu k původu a vývoji hudby* (Nepublikovaná disertační práce, Praha: Univerzita Karlova).

- Michels, U. (2000). *Encyklopedický atlas hudby*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Miranda, D. (2012). The role of music in adolescent development: much more than the same old song. *International Journal of Adolescence and Youth*, 18(1), 5-22.
- Miranda, D. and Gaudreau, P. 2011. Music listening and emotional well-being in adolescence: A person- and variable-oriented study. *European Review of Applied Psychology*, 61(1),1-11
- Mithen, S. (2005). *The Singing Neanderthals: The origins of Music, Language, Mind and Body*. London: Weidenfeld & Nicholson.
- Nohová V. (2015). *Specifičnost pojetí klavírní výuky dětí předškolního věku* (Nepublikovaná diplomová práce, Praha: Univerzita Karlova).
- O'Neill S. A. (1997). The role of practice in children's early performance achievement. In H. Jorgensen & A. C. Lehmann (Ed.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Papageorgi, I., Haddon, E., & Creech, A. (2010). Inter-Relationships between Perceptions of the Learning Environment and Undergraduate Musicians' Attitudes to Performance. *Music Education Research*, 12(4), 427-446.
- Pejcha, J. (2010). *Komparace systémů hudebního vzdělávání v České republice a Velké Británii* (Nepublikovaná diplomová práce, Brno: Masarykova univerzita).
- Peretz, I., Champod, A. S., & Hyde, K. (2003). Varieties of musical disorders. The Montreal Battery of Evaluation of Amusia. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 999, 58–75.
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108, 499–514.
- Potts, G. F. (2011). Impact of reward and punishment motivation on behavior monitoring as indexed by the error related negativity. *International journal of psychophysiology*, 81(3), 324-331.
- Rachlin H. (1991). *Introduction to modern behaviorism*. New York: Freeman.
- Renwick, J., & McPherson, G. E. (2002). Interest and choice: Student-selected repertoire and its effect on practising behaviour. *British Journal of Music Education*, 19(2), 173-188.

- Rheinberg F. (2008). Intrinsic motivation and flow. In Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (Eds.). (2008). *Motivation and action*. Cambridge: Cambridge university press.
- Royston, N. S. (2017). Improving Music Teaching through Interpersonal Relationships. *Music Educators Journal*. 103(4), 34-39.
- Ruthsatz, J., Detterman, D., Griscom, W., & Cirullo, B. (2008). Becoming an expert in the musical domain: It takes more than just practice. *Intelligence*, 36(4) 330-338.
- Sailerová, V (2011). *Psychologické souvislosti mimořádného hudebního nadání* (Nepublikovaná diplomová práce, Praha: Univerzita Karlova).
- Seashore, C. E. (1919). *The psychology of musical talent*. Boston: Silver Burdett.
- Sedlák, F. (2013). *Hudebná psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Free Press.
- Sloboda, J. & Davidson, J. (1996). The young performing musicians. In I. Deliège & J. A. Sloboda (Ed.), *Musical beginnings: Origins and development of musical competence* (171-190). New York: Oxford University Press.
- Sloboda, J., Davidson, J., Howe, M., & Moore, D. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87(2), 287-309.
- Sosniak, L. A. (1987). The nature of change in successful learning. *Teachers College Records*, 88, 519-535.
- Spielman, H. (2009). Conquering performance anxiety from inside out. *Pan the flute magazine*, 6, 1-6.
- Stevanović, E. (2015). *Tréma u hudebníků a její prevence ve vzdělávacím systému* (Nepublikovaná disertační práce, Praha: Univerzita Karlova).
- Suzuki, S. (1968). *Nurtured By Love: A New Approach to Talent Education*. Miami: Warner bros. Publication.
- Tarrant, M., North, A. C., & Hargreaves, D.J. (2000). English and American adolescents' reasons for listening to music. *Psychology of Music*, 28, 166–173.
- Thorndike E. (1932). *The fundamentals of learning*. New York: Teachers College Press.

- Timmers, R., Marolt, M., Camurri, A. & Volpe, G. (2006). Listeners' emotional engagement with performances of a Scriabin etude: an explorative case study. *Psychology of Music*, 34, 481–510.
- Upitis, R., Abrami, P., C., Brook, J. & King M. (2016) Parental involvement in children's independent music lessons, *Music Education Research*, 19(1), 74-98.
- Warton, P. M. (1997). Learning about responsibility: Lessons from homework. *British Journal of Education Psychology*, 67, 213-221.
- Welch, G., Purves, R., Hargreaves, D. J., & Marshall, N. (2010). Reflections on the 'Teacher identities in music education' [TIME] project. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 9(2), 11–32.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25,68–81.
- Williams, K., Swift, J., Williams, H. & Van Daal, V. (2017) Raising children's self-efficacy through parental involvement in homework. *Educational Research*, 59(3), 316-334.
- Woodworth, R. S. (1918). *Dynamic psychology*. New York: Columbia University Press.
- Xu, J. (2004). Family help and homework management in urban and rural secondary schools. *Teachers College Record*, 106, 1786-1803.
- Zakaria, J. B, Musibb, H. B., & Shariffc, S. M. (2013). Overcoming Performance Anxiety among Music Undergraduates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 90, 226 – 234.
- Zdzinski, S. F. (1996). Parental Involment, selected student attributes, and learning outcomes in instrumentál music. *Journal of Research in Music Education*, 44(1), 34-48.

Přílohy:

Dotazník žák o učiteli hudby

Vzpomeň si na svého učitele hry na hudební nástroj. Podle vlastní zkušenosti posud', nakolik se s daným chováním u něj setkáváš.

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
1. Často se spolu smějeme				
2. Povídá si se mnou i o tématech, která se netýkají hraní na hudební nástroj				
3. Je trpělivý				
4. Věří ve zlepšení žáků, věří jejich schopnostem a dovednostem				
5. Když něčemu nerozumím, bez obav se zeptám				
6. Zvyšuje hlas na žáky				
7. Dává mi i jiné známky než jedničky, ukládá tresty				
8. Má své oblíbené žáky a chová se k nim jinak než ke mně				
9. Je náladový, má-li špatnou náladu, je nepříjemný				
10. Připomíná moje neúspěchy, nebo moje chyby z dřívější doby				
11. Inovuje výuku, hodiny neprobíhají pokaždé stejně				
12. Dokáže navodit skutečně pracovní prostředí				
13. Tomu, co po mě učitel chce, dobře rozumím				
14. Bere v potaz můj vlastní názor				
15. Sám dobře hraje na hudební nástroj, ví o něm i mnoho zajímavostí				
16. Často řeší maličkosti, ale podstatné věci málokdy				
17. Naše hodina je chaotická, nemá řád				

18. Většinou je na mě mírný				
19. Když se nesoustředím a nesnažím se, tak si toho nevšímá				
20. Spokojí se s každou výmluvou, proč jsem necvičil				
21. Má smysl pro humor, umí legraci dělat i přijímat				
22. Vyjadřuje mi porozumění				
23. V naší hodině je příjemná atmosféra				
24. Dovede mi pomoci a podpořit mě i mimo výuku				
25. Projevuje o žáky opravdový zájem, snaží se každého poznat				
26. Dovede zasměšnit, ironizovat				
27. Spěchá s hraním, nenechá mě se v klidu připravit				
28. Je mu jedno jak zvládám hraní na hudební nástroj				
29. Z našich hodin mám strach, protože je na nich nepříjemná atmosféra				
30. Projevuje vůči mě nadřazený postoj				
31. Podporuje spolupráci rodičů s žákem				
32. Dovede mi všechno vysvětlit několika způsoby, abych tomu rozuměl				
33. Stanovuje pravidla, která oba dodržujeme				
34. Je aktivní, snaží se mě aktivizovat, děláme zajímavá cvičení				
35. Respektuji ho				
36. Hodiny s ním jsou nudné				
37. Odkládá cvičení a stupnice na příště				
38. Většinou přejde bez povšimnutí, když přijdu na hodinu nepřípraven				

39. Často ho „ukecám“, abychom hráli to co chci já				
40. Je nedochvilný				
41. Je tolerantní, umí mi dát druhou šanci				
42. Má pochopení pro situaci a vztahy v mé rodině				
43. Rád mě chválí				
44. Je-li potřeba, umí mi naslouchat				
45. Bere vážně moje názory				
46. Občas používá nadávky či vulgární slova vůči žákům				
47. Je nevyzpytatelný, nevím, co a kdy od něj můžu čekat				
48. Často mě kritizuje, ale neříká, jak co správně dělat				
49. Prosazuje za každou cenu svou moc				
50. „Drbe“, vynáší informace o jednotlivých žácích				
51. Diskutuje se mnou				
52. Během jedné hodiny toho hodně stihneme				
53. Naše hodiny mají jasnou strukturu a cíl				
54. Dovede hodinu flexibilně přizpůsobit aktuálním potřebám				
55. Naše hodiny jsou různorodé, zvládneme hodně činností				
56. Svá rozhodnutí často vysvětluje stanovisky školy nebo osnov				
57. Pokaždé požaduje něco jiného				
58. Nic se nestane, když přijdu na hodinu nepřipraven				
59. Z chování učitele je často zřejmé, že si neví rady				
60. Chová se tak, že nemotivuje k lepším výkonům, proto se nemusím moc snažit				

Dotazník motivace ke hře na hudební nástroj DMHN

U každého z následujících výroků označte míru, nakolik s ním souhlasíte. 1 pro "zcela nesouhlasím" 2 pro "nesouhlasím" 3 pro "spíše nesouhlasím" 4 pro "spíše souhlasím" 5 pro "souhlasím" 6 pro "zcela souhlasím" Ve všech otázkách je "cvičením" myšleno cvičení na hudební nástroj.

1. Cvičení na hudební nástroj mě baví *

1 2 3 4 5 6

Zcela nesouhlasím

Zcela souhlasím

2. Občas se mi stává, že cvičení odkládám *

1 2 3 4 5 6

Zcela nesouhlasím

Zcela souhlasím

3. Často se mi nechce cvičit na hudební nástroj *

1 2 3 4 5 6

Zcela nesouhlasím

Zcela souhlasím

4. Občas nevidím v cvičení smysl *

1 2 3 4 5 6

Zcela nesouhlasím

Zcela souhlasím

5. Cvičení bych označil za zábavu. *

1 2 3 4 5 6

Zcela nesouhlasím

Zcela souhlasím

6. Poslední týden jsem se občas musel do cvičení nutit *

1 2 3 4 5 6

Zcela nesouhlasím

Zcela souhlasím

7. Cvičení na hudební nástroj je pro mě jednou z nejdůležitějších činností běžného dne. *

1 2 3 4 5 6

Zcela nesouhlasím

Zcela souhlasím

8. Cvičení mě nebaví *

1 2 3 4 5 6

Zcela nesouhlasím

Zcela souhlasím

9. Rád/a si občas dopřávám nějaký čas bez cvičení *

1 2 3 4 5 6

Zcela nesouhlasím

Zcela souhlasím

10. Hru na hudební nástroj vnímám jako svůj koníček *

1 2 3 4 5 6

Zcela nesouhlasím

Zcela souhlasím

11. Na cvičení si udělám čas, i když toho mám hodně. *

1 2 3 4 5 6

Zcela nesouhlasím

Zcela souhlasím

12. Často u cvičení ztrácím pozornost. *

1 2 3 4 5 6

Zcela nesouhlasím

Zcela souhlasím

13. Cvičím hlavně kvůli sobě. *

1 2 3 4 5 6

Zcela nesouhlasím Zcela souhlasím

14. Mám občas chuť s hraním skončit. *

1 2 3 4 5 6

Zcela nesouhlasím Zcela souhlasím

15.

1 2 3 4 5 6

Zcela nesouhlasím Zcela souhlasím

16. Čas zabraný cvičením bych mohl strávit příjemněji. *

1 2 3 4 5 6

Zcela nesouhlasím Zcela souhlasím

17. Často cvičím méně, než si naplánuji. *

1 2 3 4 5 6

Zcela nesouhlasím Zcela souhlasím

18. Někdy mi cvičení připadá jako ztráta času. *

1 2 3 4 5 6

Zcela nesouhlasím Zcela souhlasím

19. V budoucnu bych nechtěl tolik cvičit. *

1 2 3 4 5 6

Zcela nesouhlasím Zcela souhlasím

20. Někdy mě únava odradí od cvičení.

1 2 3 4 5 6

Zcela nesouhlasím Zcela souhlasím

21. Často se musím překonávat a do cvičení se "nutit". *

1 2 3 4 5 6

Zcela nesouhlasím

Zcela souhlasím

22. Při cvičení se často cítím demotivován/a. *

1 2 3 4 5 6

Zcela nesouhlasím

Zcela souhlasím