

Karlova univerzita v Praze  
Pedagogická fakulta  
M.D. Rettigové 4, Praha 1  
Katedra hudební výchovy



# **Specifika pedagogického přístupu k počátku klavírního vyučování u žáků různých věkových kategorií**

Diplomová práce

Autor: Bc. et Bc. Šárka Mihulková  
Studijní obor: Hudební výchova – Hra na nástroj  
Vedoucí práce: Doc. MgA. Libuše Tichá, Ph.D.  
Datum a místo odevzdání: 2014 v Praze

**NÁZEV PRÁCE:** **Specifika pedagogického přístupu k počátku klavírního vyučování u žáků různých věkových kategorií**

**AUTOR:** Bc. et Bc. Šárka Mihulková

**ŠKOLITEL:** Doc. MgA. Libuše Tichá, Ph.D.

**KATEDRA:** Katedra hudební výchovy, PedF UK v Praze

**ABSTRAKT:** Diplomová práce se zabývá problematikou pedagogického přístupu ke klavírnímu vyučování začátečníků různých věkových kategorií. Snaží se podat co možná nejkomplexnější pohled na různé aspekty počátečního klavírního vyučování. Práce je rozdělena do několika kapitol, z nichž některé čerpají z dostupné psychologické a metodické literatury, některé z klavírních škol a některé jsou podloženy vlastním dotazníkovým šetřením.

První kapitola popisuje začínající žáky klavírní hry jakožto subjekty, které se nacházejí v určitém stádiu psychologického vývoje. Dívá se na ně z pohledu obecných, ale i hudebně specifických vývojových charakteristik a uvádí tyto charakteristiky do souvztáznosti s klavírní hrou. Dále se věnuje motivačním tendencím, charakteristickým pro daná období, a faktorům, které mohou výrazně ovlivňovat učení žáků, ale které prozatím nejsou v souvislosti s klavírním vyučováním příliš diskutovány, byť informovanost pedagoga o této problematice může usnadnit řešení určitých situací, s nimiž je možno se v počátečním klavírním vyučování setkat. Jedná se především o učební a výukové styly, bloky v učení a specifické poruchy učení.

Druhá kapitola je věnována metodickým specifikům práce se začínajícími žáky různého věku. Třetí kapitola pak doplňuje tuto problematiku o srovnání metodických postupů, užívaných v klavírních školách pro začátečníky, určených pro různé věkové kategorie, a závěrečná kapitola přináší pohled praktikujících pedagogů na danou problematiku.

**KLÍČOVÁ SLOVA:** klavírní vyučování; začátečníci; pedagogický přístup; klavírní školy pro začátečníky; hudebně-psychologický vývoj jedince; motivace k učení; učební styly; bloky v učení; specifické poruchy učení

**TITLE:** **The Methodological Specifics of Beginner Piano Teaching of Students of Different Ages**

**AUTHOR:** Bc. et Bc. Šárka Mihulková

**SUPERVISOR:** Doc. MgA. Libuše Tichá, Ph.D.

**DEPARTMENT:** Department of Music Education, Charles University in Prague

**ABSTRACT:** The thesis is concerned with methodological specifics of beginner piano teaching of students at different age levels. It attempts to give a complex view of its various aspects. The thesis is subdivided into several chapters, drawing on available psychological and methodological literature, piano course books and a questionnaire survey.

The first chapter focuses on a beginner piano learner as an individual undergoing a particular stage of psychological development. It explores learners' general as well as music-specific characteristics and links these characteristics to piano playing. In addition, it describes motivational tendencies prevailing at different development stages, and other factors which can substantially influence the learning process, but have not hitherto been discussed with respect to piano teaching in greater detail although a pedagogue can more easily deal with potential problems that may arise at beginner levels when thoroughly informed. It namely discusses learning and teaching styles, hindrances to learning and learning disabilities.

The second chapter is devoted to methodological specifics of teaching learners of different age groups. The third chapter then expands on the subject of beginner piano teaching specifics, comparing techniques used in beginner piano books aimed at various age levels, and the final chapter brings the insight of practising piano teachers.

**KEYWORDS:** piano teaching; beginner learners; methodological specifics; beginner piano books; general and music-specific psychological development; motivation to learn; learning and teaching styles; hindrances to learning; learning disabilities

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci zpracovala samostatně za použití uvedených pramenů a literatury. Dále se zaručuji, že elektronická podoba práce je shodná s tištěnou a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu. Souhlasím s uložením práce v databázi Theses.

V Praze dne 17. 4. 2014

.....  
Šárka Mihulková

## **Poděkování**

Děkuji paní Doc. MgA Libuši Tiché, Ph.D. za odborné vedení této práce a za velkou trpělivost, ochotu a cenné připomínky při jejím zpracování. Dále děkuji své rodině za finanční i psychickou podporu během studia.

# Obsah

Úvod.....	8
Definice pojmů a zkratk .....	11
1 Začátečník klavírního vyučování .....	12
1.1 Z pohledu vývojové psychologie .....	12
1.1.1 Předškolní věk .....	14
1.1.2 Školní věk.....	15
1.1.3 Dospívání .....	19
1.1.4 Dospělost.....	21
1.2 Vývoj z pohledu hudební psychologie .....	23
1.3 Z pohledu motivace .....	29
1.3.1 Motivační teorie.....	29
1.3.2 Motivace ke klavírní hře v různých vývojových stádiích .....	30
1.4 Další faktory ovlivňující učení.....	33
1.4.1 Učební styly.....	33
1.4.1.1 Učební styly podle způsobu zpracování informací .....	34
1.4.1.2 Učební styly podle preferovaného způsobu zadávání instrukcí.....	35
1.4.1.3 Učební styly podle osobnostního typu .....	37
1.4.2 Bloky v učení.....	38
1.4.3 Specifické poruchy učení .....	42
1.4.3.1 Obecně o specifických poruchách učení .....	42
1.4.3.2 Specifické poruchy učení a klavírní vyučování .....	44
2 Z pohledu metodiky.....	48
2.1 Specifika práce na rozvoji hudebních schopností .....	48
2.2 Specifika práce na rozvoji technických dovedností .....	51
2.3 Role učitele v různých vývojových obdobích.....	54
3 Klavírní školy pro začátečníky .....	57
3.1 Školy určené pro začátečníky předškolního věku .....	57
3.1.1 Klavírní školička.....	57
3.1.2 Easiest Piano Course.....	58
3.2 Školy pro začátečníky školního věku .....	59
3.2.1 Nová klavírní škola (1. díl) .....	59

3.2.2	Evropská klavírní škola (1. díl) .....	60
3.3	Školy pro dospívající začátečníky .....	62
3.3.1	Škola hry na klavír pro střední pedagogické školy (1. ročník) .....	62
3.4	Školy pro dospělé začátečníky .....	64
3.4.1	Klavírní škola pro dospělé začátečníky .....	64
3.4.2	Basic Adult All-in-One Piano Course .....	65
3.4.3	Adult Piano Course (Book 1) .....	67
3.5	Závěrečné shrnutí .....	67
4	Přístup klavírních učitelů k začínajícím žákům různého věku .....	69
4.1	Cíle výzkumu .....	69
4.2	Struktura dotazníku .....	69
4.3	Hypotézy .....	70
4.4	Popis sběru a analýzy dat .....	70
4.5	Výsledky .....	71
4.5.1	Charakteristika vzorku respondentů .....	71
4.5.2	Verifikace hypotéz .....	72
4.5.2.1	$H_1$ .....	72
4.5.2.2	$H_2$ .....	73
4.5.2.3	$H_3$ .....	74
4.5.3	Pohled učitelů na výuku začátečníků .....	75
4.6	Diskuze .....	82
5	Závěr .....	84
	Bibliografie .....	86
	Seznam tabulek .....	91
	Seznam grafů .....	92
	Přílohy .....	93

## Úvod

Diplomová práce se zabývá problematikou pedagogického přístupu ke klavírnímu vyučování začátečníků různých věkových kategorií. Jedná se o téma, které je v odborné literatuře zpracováno především s ohledem na předškolní a školní věk; chybí však globální pohled, postihující všechna vývojová období. Je pochopitelné, proč je nejvíce pozornosti věnováno právě věku těsně před nástupem do školy a po něm. Nejenže je to oficiálně stanovené období pro zahájení formálního hudebního vzdělávání v základních uměleckých školách, ale je to také období, v němž se zásadním způsobem rozvíjí hudební schopnosti. Nicméně klavírní pedagogové, kteří působí mimo základní umělecké školy, se běžně setkávají i se začínajícími žáky staršími, ať už je to v rámci povinné výuky klavíru na středních či vyšších odborných pedagogických školách, v rámci výuky obligátního klavíru na umělecky zaměřených středních školách nebo v rámci neformálního vzdělávání v podobě lekcí určených pro zájemce z řad veřejnosti. Zdá se zjevné, že tato různorodost žáků, vyučovacího prostředí a podmínek výuky musí vyžadovat také rozdílný přístup pedagoga, reflektující výše uvedené. Proto se tato práce snaží obohatit pohledy na pedagogickou práci se začínajícími žáky a ukázat, v čem mohou spočívat možné rozdíly v přístupu k žákům různých věkových kategorií.

Jedním ze základních kamenů, který do velké míry určuje průběh a úspěšnost učení, je vztah mezi učitelem a žákem. Žák k učiteli přichází jako osobnost, která se nachází v určitém stadiu psychického vývoje, má určité osobnostní charakteristiky, různě rozvinutou úroveň vnímání, různé preference ve stylech učení atd. Má také určitou životní zkušenost, která ovlivňuje jeho vztah ke klavírní hře jako takové i přímo k aktuálnímu učebnímu úkolu. Na základě předchozí zkušenosti mohou nevědomky vznikat bloky vůči dalšímu učení. Čím je žák starší, tím si pochopitelně přináší této zkušenosti více. Co bylo řečeno o žákovi, platí ale také pro učitele. Učitel je rovněž vždy osobností s určitými charakteristikami, životními zkušenostmi, styly výuky apod. Učitel však má na rozdíl od žáka řídicí úlohu v průběhu vyučování. Je tedy na něm, zda se rozhodne, že vyučování povede podle svých zvyklostí tak, jak to vyhovuje jemu, nebo zda bude reagovat v rámci svých možností na konkrétní potřeby daného žáka. Není třeba zdůrazňovat, že individualizovaný přístup dává žákovi větší šanci využít jeho silných stránek, a tím se i efektivněji učít a dojít k úspěchu. Aby ale bylo možno individuální přístup uplatnit, je zapotřebí, aby učitel svého žáka dobře znal a snažil se mu porozumět. Proto je podstatná



část této práce věnována právě začínajícímu žákovi klavírní hry a uvádí různá hlediska, která vždy v určitých obdobích více či méně výrazně žáka ovlivňují.

Práce je rozdělena do několika kapitol, z nichž některé čerpají z dostupné psychologické a metodické literatury, některé z klavírních škol a některé jsou podloženy vlastním dotazníkovým šetřením. První kapitola se zabývá klavírními začátečníky jakožto subjekty, na něž lze nahlížet z různých pohledů. Nejprve se snaží podat stručný přehled jejich biologických, psychických, kognitivních a sociálních charakteristik z obecného hlediska, jak je popisuje vývojová psychologie, a uvést jejich přesah do klavírního vyučování. Dále se zabývá jedinci z hlediska hudebně-psychologického, hlavně co se týče vývoje jejich hudebního vnímání, schopností a dovedností. A poněvadž nezanedbatelnou roli při výuce hraje nejen úroveň vnitřního vývoje, ale i faktory související s vnějším prostředím a podmínkami, popisuje žáka z hlediska motivace i možných činitelů, které mají naopak inhibující efekt. V neposlední řadě také obrací pozornost k tématům, která nebývají v souvislosti s klavírní výukou tak často diskutována, jako jsou poruchy učení nebo učební styly.

Druhá kapitola se věnuje metodickým doporučením, která existují pro výuku klavírních začátečníků. Zabývá se z obecnějšího hlediska rozvojem hudebnosti, která je nedílným předpokladem pro cítění a chápání jakékoli, i klavírní, hudby. Dále se soustřeďuje na problematiku rozvoje specificky pianistických dovedností a na roli učitele v počátečním klavírním vyučování.

Třetí kapitola pak doplňuje problematiku začátečnictví v klavírní hře o srovnání metodických postupů, užívaných v klavírních školách pro začátečníky, určených pro různé věkové kategorie. Vzhledem k velkému počtu dostupných klavírních škol se věnuje pouze srovnání vybraného vzorku. Při analýze učebnic je kladen důraz nejen na pořadí a způsob předkládání učiva, ale také na to, jakým způsobem učebnice zohledňuje věk cílové skupiny a s ním spojená specifika.

Čtvrtá kapitola pak prezentuje výsledky dotazníkového průzkumu, provedeného za účelem zjištění, jak praktikující učitelé hodnotí svůj přístup k začátečníkům různého věku.

Diplomová práce se snaží podat co možná nejkomplexnější pohled na různé aspekty počátečního klavírního vyučování. Je obohacující především širší pojetí této problematiky a uvedením některých aspektů, kterým v souvislosti s klavírním vyučováním nebývá věnováno tolik pozornosti. Z práce mohou těžit jak začínající učitelé, kteří hledají

svou cestu k výuce klavírních začátečníků, tak i již zkušené pedagogové, kteří chtějí získat inspiraci pro reflektování své dosavadní pedagogické činnosti.

## Definice pojmů a zkratk

Aby nedocházelo k nedorozuměním, jsou v následující kapitole uvedeny definice důležitých termínů a zkratk tak, jak jsou dále používány v textu. Hesla jsou řazena v abecedním pořádku.

<b><i>formální vzdělávání</i></b>	= „vzdělávání, které vede k dosažení určitého stupně vzdělání doloženého certifikátem, např. vysvědčením nebo diplomem“ <sup>1</sup>
<b><i>neformální vzdělávání</i></b>	= „vzdělávání, které se uskutečňuje mimo vzdělávací systém ... a nevede k ucelenému školskému vzdělání“ <sup>1</sup>
<b><i>ŠM</i></b>	= Šárka Mihulková (autorka práce)
<b><i>učební proces</i></b>	= cílevědomý proces vedoucí k osvojení určitých poznatků, zpravidla pod vedením pedagoga
<b><i>učební styl (=styl učení)</i></b>	= způsob, jakým člověk vstřebává nové informace; každý jedinec inklinuje k určitým učebním stylům více než k jiným, avšak nastavení je individuální a preference jedince se mohou měnit podle učiva
<b><i>začátečník</i></b>	= „člověk zahajující své působení v určité oblasti, profesi ap.“ <sup>2</sup> , zde v klavírním vyučování
<b><i>ZŠ</i></b>	= základní škola
<b><i>ZUŠ</i></b>	= základní umělecká škola

<sup>1</sup> Neformální vzdělávání. *MŠMT ČR* [online]. 2013 - 2014 [cit. 7. dubna 2014]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/mladez/neformalni-vzdelavani-1>>.

<sup>2</sup> Slovník současné češtiny. LINGEA S.R.O. *Portál o českém jazyku* [online]. 2013 [cit. 7. dubna 2014]. Dostupné z: <<http://www.nechybujete.cz/>>.

# 1 Začátečník klavírního vyučování

Tato kapitola podává pohled na začínajícího žáka jakožto účastníka klavírního vyučování z různých hledisek. Byť v oblasti klavírní hry je žák teprve na počátku, v jiných oblastech mohou být jeho schopnosti a dovednosti plně rozvinuty. Klavírní hra neprobíhá v izolaci od těchto oblastí. Naopak plně reflektuje to, že se žák nachází v určitém stadiu vývoje svých osobnostních charakteristik, kognitivních schopností, motorických dovedností i hudebních schopností, a vzájemně se s nimi ovlivňuje. Proto tato kapitola nastiňuje charakteristiky žáků z hlediska jejich vývoje, aby bylo možné porozumět tomu, jaká možná specifika s sebou přináší počáteční klavírní výuka v různých obdobích života.

## 1.1 Z pohledu vývojové psychologie

*„Jsme rozlišeni přízvukem svých zájmů, svých věr a svých názorů, ale žádná různost nemůže zastřít základní potřebu nás všech, potřebu svobody a vývoje.“*

Vladislav Vančura

Vývojová psychologie pohlíží na život jedince jako na celek sestávající se z několika období, v nichž probíhají charakteristické změny v oblasti lidské psychiky. Vývojová psychologie tyto změny zkoumá a popisuje a označuje je souhrnným názvem **psychický vývoj**. Psychický vývoj probíhá v interakci tří dílčích oblastí<sup>3:4</sup>: v oblasti *biosociálního vývoje*, který zahrnuje vývoj tělesný, v oblasti *kognitivního vývoje*, jenž se dotýká všech procesů poznávání, a *psychosociálního vývoje*, který postihuje změny v osobnostně sociálních charakteristikách a ve způsobu prožívání. Z hlediska klavírního vyučování je podstatná úroveň vývoje všech tří zmiňovaných oblastí. Biosociální vývoj se jeví důležitý především pro technické aspekty hry. Kognitivní vývoj hraje důležitou roli v porozumění hudební formě a struktuře hudební myšlenky, ale i v porozumění instrukcím podávaným hudebním pedagogem. V souvislosti s klavírní hrou je pak nutné pochopení toho, jaké možnosti poskytuje klavír jakožto hudební nástroj a jak jich lze využít při interpretaci díla. Rovina psychosociální má nezanedbatelný vliv vnímání poselství hudebního díla a jeho emočního náboje.

---

<sup>3</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

<sup>4</sup> SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. Vyd. 4. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, 69 s. ISBN 978-80-7435-115-0.

V rámci vývojové psychologie se obvykle vyčleňují čtyři základní vývojová období, která lze dále dělit na kratší úseky. Následující periodizace psychického vývoje byla převzata podle Marie Vágnerové (2008).

#### **I. dětství**

1. prenatalní období (před narozením)
2. novorozenecké období (narození – 1 měsíc)
3. kojenecké období (1 měsíc – 1 rok)
4. batolecí věk (1 – 3 roky)
5. předškolní období (3 – 6 let)
6. školní věk (6 – 10 let)

#### **II. dospívání – adolescence (10 – 20 let)**

#### **III. dospělost**

1. období mladé dospělosti (20 – 40 let)
2. období střední dospělosti (40 – 50 let)
3. období starší dospělosti (50 – 60 let)

#### **IV. stáří**

1. období raného stáří (60 – 75 let)
2. období pravého stáří (75+)

Ve vztahu k počátkům klavírního vyučování se jeví jako relevantní předškolní věk, školní věk, dospívání a dospělost. Ve výjimečných případech, kdy dítě prokazuje neobvyklé nadání, mohou být počátky klavírního vyučování situovány i do batolecího věku. Je to však statisticky zanedbatelné procento případů, a proto zde nebude dále rozebíráno. Totéž se týká i začátků v období stáří – začínající klavíristé v důchodovém věku sice existují, ale je jich v porovnání s ostatními skupinami nepatrné množství. Největší počet začínajících žáků se zdá být na přelomu předškolního a školního věku, neboť ve formálním vzdělávání (ZUŠ) je předpokládán začátek klavírního vyučování souběžně s nástupem do první třídy. Často však děti začínají již v předškolním věku, ať již přímo s hrou na nástroj nebo s účastí v přípravné hudební nauce (PHN). Starší žáci nejsou do ZUŠ zpravidla přijímáni, zvláště z kapacitních důvodů. Přesto však existuje i řada starších školních, dospívajících či dospělých žáků, kteří mají o hru na klavír zájem a začínají s ní v rámci neformálního vzdělávání.

Proto nyní budou přiblížena tato čtyři vývojová období z hlediska psychologických charakteristik, které mohou mít vliv na učení se klavírní hře.

### 1.1.1 Předškolní věk

V oblasti biosociálního vývoje dochází v tomto období ke zrání centrální nervové soustavy, což vede k rozvoji pohybové obratnosti a koordinace, především v oblasti hrubé motoriky. Samozřejmostí je postupné nabývání manuální zručnosti. Dítě tedy začíná být fyzicky způsobilé k tomu, aby ovládlo hru na klavír celou paží. Skorunková (2011) dále uvádí, že pro urychlení rozvoje dítěte v oblasti motoriky je podstatná možnost poměřovat své výkony s vrstevníky, což mluví ve prospěch tříd přípravné hudební výchovy a počáteční skupinové výuky nástroje.

Co se týče kognitivního vývoje, dětský mozek a myšlení prochází řadou radikálních změn. „...vývoj myšlení se dostává z úrovně předponové (symbolické) na vyšší úroveň názorného, intuitivního myšlení.“<sup>5</sup> To znamená, že je dítě schopno uvažovat s pojmy, které se utváří na základě konkrétních zkušeností za přispění imaginace, avšak které ještě plně nerespektují zákony logiky. Vágnerová (2012) píše, že pro uvažování předškolního dítěte je typická centrace (neboli subjektivně podmíněná redukce informací), egocentrismus, fenomenismus (dítě uvažuje o světě tak, jak se mu jeví) a prezentismus (dítě uvažuje v rámci přítomnosti). Dítě zapojuje do úsudku vlastní představivost a navíc věří, že nabyté informace mají definitivní platnost. Pro pedagogickou činnost z toho vyplývá několik zásadních poznatků, a to že na verbální vysvětlování a logické analogie se nelze při výuce předškoláků v žádném případě spolehnout. Naopak je nutné dát dítěti konkrétní, hmatatelnou zkušenost, kterou je možno umocnit nebo blíže specifikovat připodobněním k něčemu, co je dítěti důvěrně známé. Není nutné při tom setrvávat v hranicích reálného světa, ale je možné zapojit fantazii či pohádky. To úzce souvisí i s využitím her ve výuce.

Předškolní věk dokonce bývá označován jako „zlatý věk hry“.<sup>6</sup> Na rozdíl od ranějších stádií vývoje přestává být hra pouze prostředkem k poznávání okolního prostředí, nýbrž začíná sledovat určitý cíl, smysl. Skorunková (2011) jako nejčastější typy her předškoláků uvádí hry konstrukční, při nichž dítě něco vytváří, a hry námětové, v nichž má dítě možnost si zkusit a osvojit různé sociální role. Novotná, Hříchová a Miňhová (2012) dodávají, že předškolní děti jsou již schopny dopředu své hry plánovat, zároveň však jejich realizace je velmi spontánní a dítě prožívá radost z činnosti samotné. O to více se zdá být

---

<sup>5</sup> SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. Vyd. 4. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, 69 s. ISBN 978-80-7435-115-0.

<sup>6</sup> NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HŘÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012, 82 s. ISBN 978-80-261-0115-4.

nutné, aby klavírní výuka v předškolním věku byla založena na tvořivé činnosti, která umožní dítěti využít svou spontaneitu a fantazii a dá mu pocit radosti ze hry, jak z té přirozené dětské, tak i z té klavírní. Jinak by mohlo dojít ke vzniku nechuti pokračovat ve hře na nástroj, jakož i ke vzniku různých bloků, které mohou ovlivnit budoucí učení žáka.

S rozvojem kognitivních schopností jde ruku v ruce i rozvoj schopností paměťových. Zvyšuje se kapacita paměti i rychlost zpracování uložených informací, avšak prozatím jen ve velmi omezené míře probíhá rozvoj paměťových strategií, které napomáhají k zapamatování a vybavení si informací. „Ani starší předškolní děti 5–6leté si ještě neuvědomují, že existují způsoby, které by jim usnadnily zapamatování, a tudíž spontánně nepoužívají žádné specifické strategie. Pokud si něco zapamatují, děje se tak bezděčně, bez předchozího úmyslu.“<sup>7</sup> I toto by měl mít klavírní pedagog na paměti a pro větší efektivitu výuky trvat na přítomnosti rodičů ve vyučování. Jedině pak lze požadovat, a také uskutečnit, domácí procvičování činností, které probíhaly na hodině.

Z hlediska psychosociálního vývoje dochází k vývoji emoční paměti a emoční inteligence. Dítě se učí chápat své pocity, ovládat své citové projevy a chápat aktuální význam a příčiny emočních reakcí svého okolí. Získává také schopnost empatie. Jeho vlastní emoce snadno vznikají i zanikají a jsou lehce ovlivnitelné okolím. Vzhledem k této labilitě a relativní nerozvinutosti emočního prožívání nelze ještě uvažovat o těsném propojení hudby a emocí. Na druhou stranu předškolní dítě už chápe některé emoční stavy (jako veselý, smutný, rozčilený apod.) a ty je v rámci klavírní výuky možné využít k postupnému budování vnímavosti ke vztahu mezi skladbou, emocemi a klavírním zvukem.

### **1.1.2 Školní věk**

Školní věk jako vývojové období bývá různě věkově vymezován. Zpravidla bývá rozdělován na tři fáze: mladší školní věk (1. – 2. třída ZŠ), střední školní věk (3. – 5. třída ZŠ) a starší školní věk (6. – 9. třída ZŠ), který se překrývá s obdobím dospívání. Zde bude nahlíženo na školní věk jako období přibližně od šesti do deseti let, tedy 1. – 5. třídy. Období dospívání bude rozebráno samostatně v následující kapitole.

Z pohledu probíhajících vývojových změn bývá čínorodější období mladšího školního věku, zatímco pro období středního školního věku je typické zklidnění a ustálení

---

<sup>7</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

vývoje před nástupem dalších markantnějších změn v období dospívání. Proto bývá střední školní věk označován jako „klidový stav“<sup>8</sup> či Freudovým termínem „latentní období“.<sup>9</sup>

Až do 10. roku věku pokračuje rychlým tempem vývoj centrální nervové soustavy, zvláště růst mozku a opouzďování nervových vláken. Dochází k výraznému rozvoji zrakového a sluchového vnímání, která se stávají „diferencovanějšími a integrovanějšími“.<sup>10</sup> Vnímání zároveň nabývá konstantnosti, což jak zdůrazňuje Vágnerová (2012), znamená, že v této fázi vývoje je již dítě například s jistotou schopno identifikovat určitý tvar bez ohledu na vedlejší faktory, jakými může být např. změna jeho polohy, pozadí atp. Dítě si osvojuje percepční strategie, jako je systematická explorace (prohlížení postupně podle určitého řádu) či sekvenční percepce (schopnost vnímat pořadí vjemů). Dítě se tak stává vybaveným pro rozlišování jednotlivých písmen abecedy, jakož i notového zápisu. Prudce se rozvíjí i sluchové vnímání, především schopnost sluchově rozlišit jednotlivé hlásky daného jazyka (fonémický sluch). Citlivost sluchu se tříbí i v oblasti rozlišování vlastností tónu (více o hudebním sluchu v kapitolách 1.2 a 2.1). Pro klavírní vyučování se jeví jako důležité, že v tomto období dítě také získává schopnost koordinace a integrace různých způsobů vnímání, tedy je již například schopno souběžně analyzovat sluchové a zrakové vjemy. Tak má možnost získat větší kontrolu nad svou hrou, rozvíjet svou hudební představivost a postupně si utvořit mentální spojnicí mezi notou, požadovaným zvukem a pozicí ruky na klávesách. K tomu je také nutné kognitivní dozrávání a schopnost školního dítěte pochopit vztah mezi grafickým symbolem a jeho zvukovou podobou.

Pro klavírní hru má také nemalý význam rozvoj senzomotorické koordinace, tedy koordinace mezi pohyby rukou a oka. Podle Vágnerové (2012) mají ještě i pětileté děti jen minimální schopnost využít zpětné vazby o přesnosti vykonávané pohybové aktivity. Tato schopnost se podstatně zdokonaluje až s nástupem do školy. Z tohoto hlediska jsou tedy děti školního věku podstatně lépe vybaveny pro rozvoj klavírní techniky než jejich mladší spolužáci. Kromě toho, že se zlepšuje výkon žáků v oblasti jemné motoriky, narůstá i motorická výkonnost, jak ve smyslu vytrvalosti, tak pohyblivosti a obratnosti. Děti školního věku mají tedy i lepší fyzické předpoklady k nácviku určitých technických prvků.

---

<sup>8</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

<sup>9</sup> NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HŘÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012, 82 s. ISBN 978-80-261-0115-4.

<sup>10</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.



Kognitivní vývoj dítěte jde také rychle kupředu. Dítě opouští fantazijnost a snění, charakteristické pro předškolní období, a orientuje se na realitu. Snaží se poznat pravidla, podle kterých skutečný svět funguje. V uvažování však stále vychází ze své zkušenosti a „dává přednost takovému způsobu poznávání, kdy se může samo přesvědčit o pravdivosti nějakého tvrzení“.<sup>11</sup> Při tom respektuje vlastnosti poznávané reality a řídí se základními zákony logiky; proto se toto období kognitivního vývoje nazývá „fáze konkrétních logických operací“<sup>12</sup> nebo také „období střízlivého realismu“.<sup>13</sup> Dítě je schopno uvažovat o konkrétní situaci, ale zatím si neumí představit jiné varianty, s nimiž se doposud nesetkalo. Proto i v tomto období hrají v klavírním vyučování důležitou roli aktivní činnosti, kde dítě dostává možnost se tvořivě zapojit, ale zároveň zde působí učitel, který poskytuje žákovi vzor požadovaného výsledku, dává mu zpětnou vazbu i další podněty a celkově řídí jeho hudební činnost.

Aby dítě ve školním věku dostávalo vzor „správného“ provedení, ke kterému má směřovat, je velmi významné z hlediska možností jeho učení. Vágnerová (2012) udává, že pro dítě školního věku je typický konvergentní přístup, což znamená, že žák školního věku se orientuje na nalezení jednoho správného řešení, které je známé a dá se k němu dojít podle určitých pravidel. Představa mnoha vhodných řešení je zatím pro žáka stěží uchopitelná. Dítě školního věku ještě ani samo nedokáže odhadnout své vlastní schopnosti a přiměřeně ohodnotit své výkony, jeho schopnost sebekontroly a autoregulace se teprve začíná rozvíjet. Korigování činnosti ze strany učitele je tedy nezbytností.

K rozvoji kognitivních schopností neodmyslitelně patří i vývoj pozornosti a soustředění. Zatímco maximální průměrná délka soustředění, kterého je schopné sedmileté dítě, se pohybuje mezi sedmi a deseti minutami, u desetiletých žáků se prodlužuje až na dvojnásobek.<sup>14</sup> Dítě se také učí schopnosti selekce a přesouvání pozornosti pouze k určitým podnětům, při čemž koncentrace na sluchové podněty je pro něj, podle Vágnerové (2012), náročnější než na podněty zrakové (obzvláště pro to, že

---

<sup>11</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

<sup>12</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

<sup>13</sup> SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. Vyd. 4. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, 69 s. ISBN 978-80-7435-115-0.

<sup>14</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

průběh sluchových podnětů nelze vrátit). Nejpodstatnější pro efektivitu učebního procesu ale je, že dítě vyvíjí svou pozornost záměrně a uvědomuje si svou psychickou činnost.<sup>15</sup>

Stejně tak paměť se začíná stávat uvědomělou. Dítě školního věku začíná užívat paměťové strategie, jako jsou opakování, uspořádávání informací do kategorií a vytváření asociací pro snazší vybavení požadovaných informací. Čas nezbytný pro zapamatování se výrazně zkracuje, kdežto kapacita paměti a rychlost zpracování informací stoupají. Vágnerová (2012) ovšem varuje, že krátkodobá paměť žáků školního věku je poměrně omezená, a proto se může stát, že si žáci nezapamatují zdlouhavější sdělení. Pro pedagogickou činnost z toho vyplývá, že je nutno jasně strukturovat úkoly a zadávat je po uchopitelných částech, které budou pro dítě zapamatovatelné, a následně i realizovatelné.

Také emoční vývoj nezůstává na stejné úrovni. Oproti období předškolního věku se citové prožívání stabilizuje a děti se stávají odolnějšími vůči zátěži. Rozvíjí se schopnost interpretovat emoce a kolem desátého roku věku začínají děti chápat emoční ambivalentnost, tj. že emoce nejsou vždy jasně diferencované a že jedna situace může v člověku probudit i řadu smíšených emocí. Novotná, Hříchová a Miňhová (2012) uvádějí, že emoce, které dítě školního věku samo prožívá, jsou ovšem ještě poměrně jednoduché a mělké. To se promítá i do interpretačních možností žáků, protože emoční prožitek a interpretace hudebního díla se zdají být úzce propojeny.

Role pedagoga pro učební procesy žáků školního věku je neopominutelná. Kromě toho, že řídí činnost žáka během hodiny, reguluje jeho výkony a přispívá k rozvoji jeho kognitivní i emoční stránky, pro školní věk je také charakteristické utváření emočního pouta mezi žákem a učitelem. Pokud žák cítí ze strany učitele podporu a bezpečí, napomáhá to jeho rozvoji. Novotná, Hříchová a Miňhová (2012) zdůrazňují, že dítě má potřebu kladného hodnocení a úspěšnosti. V případě, že se mu jich nedostává, může docházet ke vzniku stresu, frustrace a neurotických návyků. To samozřejmě negativně ovlivňuje vztah ke škole a k učení jako takovému. Řešením však v žádném případě není snižování nároků na žáky. V klavírním vyučování i jinde platí, že učitel se musí snažit o maximální naplnění svých požadavků, avšak zároveň zachovat citlivý a laskavý přístup k žákům a oceňovat i drobné pokroky, kterých žáci na cestě ke kýženému cíli dosahují.

---

<sup>15</sup> Jak píše NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HŘÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012, 82 s. ISBN 978-80-261-0115-4.

### 1.1.3 Dospívání

Stejně jako předcházející vývojová období lze i období dospívání členit na kratší vývojové úseky. Obvykle se rozlišuje mezi pubescencí (cca 11 – 15 let) a adolescencí (15 – 20 let), přičemž v prvním zmiňovaném období se odehrávají dramatičtější vývojové změny, zatímco ve druhém dochází k jejich zklidnění a postupnému dozrávání.

Pro oblast biosociálního vývoje je v tomto období charakteristický očividný tělesný růst. Mimo sexuální dospívání a vznik sekundárních pohlavních znaků dochází k rychlému růstu kosterního i svalového systému, až postupně dochází k vyrovnání výšky i fyzické síly s dospělými. Dospívající klavíristé tedy získávají po fyzické stránce konečné vybavení pro klavírní hru a pro řešení všemožných technických úskalí, která to s sebou může přinášet. Rychlý růst sám o sobě může být dočasně příčinou některých technických potíží, protože nějakou dobu trvá, než dojde k utvoření nových nervových spojů mezi mozkiem a pohybovým ústrojím a jedinec znovu nabude jistoty v ovládnutí svého těla v jeho nových rozměrech. Nejmarkantnější, a tedy i často diskutované, jsou růstové změny ve spojitosti s růstem hlasivek a mutací, avšak i klavírní hra jimi může být ovlivněna. Například prudký růst žáka do výšky může zapříčinit nutnost hledání nového posazení u nástroje nebo změna rozpětí či velikosti ruky může vést ke změnám v prstokladech.

Kognitivní vývoj v období dospívání také postupuje dopředu mílovými kroky. Myšlenkové operace se odpoutávají od konkrétní reality a přechází do tzv. formálně logického období, v němž je žák schopen abstraktního myšlení a hypotetického uvažování. Myšlení se stává pružným a otevřeným a žáci si vybudovávají „schopnost interpretovat pozorované výsledky v kontextu logicky možných závěrů“.<sup>16</sup> Proto se toto období jeví jako ideální pro rozvoj interpretačních dovedností, seznamování se s různými možnostmi provedení skladeb a vytváření alternativních řešení. Schopnost nalézat nová a neotřelá řešení, neboli „fluidní inteligence“<sup>17</sup>, je v tomto vývojovém období na svém vrcholu, s přibývajícím věkem je postupně zatěžována zkušenostmi a klesá.

Rozvíjí se i zrakové vnímání, společně se schopností utvořit si na jeho základě obecnější představu o celku, poznat jeho strukturu a odhalit v něm panující logické vztahy.

---

<sup>16</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

<sup>17</sup> SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. Vyd. 4. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, 69 s. ISBN 978-80-7435-115-0.

Myšlení dospívajícího žáka se tedy dostává do stadia, kdy je žák na základě notového zápisu schopen analyzovat hudební formu a popsat strukturu daného hudebního díla.

Samozřejmostí je také nárůst paměťových schopností. Dospívající žáci využívají účinnější paměťové strategie než žáci školního věku; mimo jiné selektivní opakování (ve kterém jsou schopni se zaměřit jen na obtížnější, problémové části učiva), elaboraci (tj. způsoby usnadňující zapamatování, jako např. mnemotechnické pomůcky) a řadu vybavovacích strategií. Jsou také schopni ovládat svou pozornost, její zaměření na určitý problém a její udržení. Nadto začínají dospívající žáci rozumět způsobům, kterými se neefektivněji učí a které podporují jejich soustředění na práci. Budují si tak své charakteristické učební styly. Z výše řečeného je zřejmé, že rozvoj probíhající v dospívání posouvá žáka k samostatnosti při studiu. Už není nutné, aby učitel pevně řídil všechnu učební činnost. Naopak je vhodné, aby ukazoval žákovi různé cesty vedoucí k řešení a vytěžil co nejvíce z toho, že žák je již schopen poznat, které z nich mu nejvíce vyhovují. Vzhledem k tomu, že však autoregulační schopnosti, jako sebekontrola, vytrvalost a odpovědnost za vlastní výkon, se silněji rozvíjejí až ve stadiu adolescence, role učitele ještě nikterak neustupuje do pozadí.

Bouřlivé zvraty prodělává i emoční prožívání dospívajícího žáka. Jak píše Vágnerová (2012), dospívající žáci mají velmi intenzivní citové prožitky, byť jsou často proměnlivé a krátkodobé. Emoční ladění dospívajících je totiž celkově kolísavé a nezřídka v něm převažují negativní emoce. Novotná, Hříchová a Miňhová (2012) jej dokonce nazývají „obdobím vulkanismu“. Dospívající ovšem také často pociťují nechuť projevit své emoce navenek a pro vyrovnání se s nastalými situacemi užívají obranné strategie, jako například návrat k dětskému chování nebo únik do fantazie. Pro hudební vyučování má citový vývoj žáků přinejmenším dvě implikace. Zaprvé se značně rozšiřuje spektrum emocí, které žáci prožívají, a těch lze využít při interpretaci hudebních děl. Právě v období dospívání mají žáci šanci poznat a pochopit, co to znamená vložit do skladby emoční obsah. Zadruhé právě z tohoto důvodu může hudba sehrávat i terapeutickou funkci, a stát se tak i jedním z prostředků, skrze něž mohou žáci své nahromaděné emoce ventilovat.

Všechny výše popisované změny v období dospívání přispívají k tomu, že dospívající pociťují silnou potřebu (znovu) nalézt svou identitu, seberealizovat se a získat představu o své budoucnosti. Toto uvědomování si sebe sama vede často k přehnané kritičnosti dospívajících ke svému okolí a odmítání okolních autorit, což může přispět k narušení učebního procesu kvůli vztahovým problémům mezi pedagogem a žákem.

Jediným řešením nastalé situace, o němž se ve svých publikacích zmiňuje celá řada hudebních i nehudebních pedagogů, je vytvoření partnerského vztahu mezi učitelem a žákem.

#### 1.1.4 Dospělost

Věkově se dospělost vymezuje přibližně jako období od dvaceti do šedesáti let. Oproti obdobím předcházejícím je to však období málo dynamické, nedoprovázené žádnými výraznějšími psychologickými změnami. Naopak je pro něj charakteristická fyzická, psychologická i sociální zralost. To však neznamená, že by nebylo možné určit charakteristiky spojující dospělé studenty.

Z psychosociálního hlediska probíhá asi do třiceti let tvořivý rozvoj psychiky, který má za následek psychologickou pružnost, vynalézavost, originalitu a citlivost k řešení různých problémů. Myšlení je maximálně produktivní, dochází ke zrychlování intelektuálních operací a směrem k dokonalosti se vyvíjí i koncentrace pozornosti. Už se sice nezvětšují paměťově schopnosti, ale zvládnuté techniky učení činí zapamatování účinnějším. Tento stav psychiky zůstává stabilizován asi do čtyřiceti pěti let věku, teprve pak se postupně začínají projevovat známky stárnutí, charakterizované postupným snižováním schopnosti se učit. Ta závisí i na výkyvech pozornosti a krátkodobé paměti a na snižující se flexibilitě. Avšak „i v tomto věku je možné učení se novým znalostem a rozvoj nových dovedností“<sup>18</sup>. Jak píše Vágnerová (2007), hlavní roli zde sehrává změna postoje k učení, nikoli schopností samotných. Starší lidé totiž sice často potřebují jinou organizaci učení, která zohledňuje delší časový limit nutný k získání určitých kompetencí, ale větší překážkou je, že „nepovažují nové vědomosti a kompetence za užitečné“<sup>19</sup> a učení hodnotí jako něco nadstandardního. Relativní novost učební situace může navíc vést i ke zvyšování nejistoty a obavám ze selhání, doprovázeným silnou potřebou se neúspěchu vyhnout. Proto by i při výuce dospělých měl být samozřejmostí citlivý a laskavý přístup pedagoga.

Co se týče vývoje po fyzické stránce, lidé v období dospělosti dosahují vrcholu fyzického růstu, zvětšuje se hmotnost kostí a svalstva. Brzy se však projevují známky stárnutí u smyslových orgánů, jak zrakových, tak sluchových i hmatových, a to už po dvacátém roce věku. Ovšem jak zdůrazňují Novotná, Hříchová a Miňhová (2012), nemusí

---

<sup>18</sup> SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. Vyd. 4. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, 69 s. ISBN 978-80-7435-115-0.

<sup>19</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie II*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2007, 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.

se to ihned projevit zhoršenou percepcí, protože nedostatky fyzického těla jsou kompenzovány dokonalejšími poznávacími schopnostmi mozku. Pravdou ale zůstává, že probíhající změny již nelze zvrátit a dospělí studenti jsou tedy v tomto ohledu vůči dětem znevýhodněni.

Po emoční stránce se období dospělosti vyznačuje vyrovnaností. Vágnerová (2007) hovoří o „zralosti emočního prožívání“. Dospělí jsou schopni „udržet si přijatelné emoční ladění a porozumět komplexnosti vlastních emočních prožitků“<sup>20</sup>, dokážou své emoce ovládat. Pro interpretaci hudby tedy oproti předcházejícím obdobím získávají výhodu v nadhledu a větším volním ovládnutí potřebných emocí.

Srovnáme-li žáky výše zmiňovaných vývojových období, je patrné, že zatímco mladší žáci mají pro učení výhodu především ve velké vnímavosti, citlivým smyslům a rychlém vstřebávání nových poznatků, postupně jsou tyto výhody nahrazovány jinými. U starších žáků je to především rozvoj abstraktního myšlení, osvojení si různých učebních a paměťových strategií a schopnost rozumět svým emocím, ovládat je a využívat. Zdá se tedy, že z obecného hlediska nelze říci, že by některé vývojové období bylo pro učení vysloveně nevhodné, avšak je zapotřebí rozdílného pedagogického přístupu, který dokáže zohlednit silné stránky jednotlivých vývojových období.

---

<sup>20</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie II*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2007, 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.

## 1.2 Vývoj z pohledu hudební psychologie

„Mocí hudby, zpěvu kouzlem krotnou i sápví lvové.“  
Josef Jungmann

Prozatím byla rozebírána obecná hlediska vývoje a jejich možné implikace pro hudební – a zvláště klavírní – vyučování. Je však jasné, že pro dosažení úspěchu na poli hudby je třeba mít rozvinuty nejen obecné předpoklady, ale i hudební schopnosti a dovednosti. Proto je následující kapitola věnována poznatkům z hudební psychologie a snaží se přiblížit vývoj hudebních schopností s ohledem na již nastíněné vývojové etapy v životě člověka.

Nejprve je však třeba pochopit, co se vůbec rozumí pojmem **hudební vývoj** člověka. Sedlák (1990) jej charakterizuje jako „nepřetržitou interakci organismu s hudebním prostředím a výchovnými podněty“.<sup>21</sup> Rozvíjí se tedy jako součinitel vnitřních předpokladů a vnějších (nejen) pedagogických podnětů. V hudebním vývoji se nejedná pouze o nárůst určitých schopností, ale podobně jako v oblasti kognitivního a emocionálního vývoje dochází k přechodu ke stále hlubším a přesnějším procesům, ústícím v dokonalejší hudební vnímání, poznávání, prožívání i provádění hudebních úkonů. Výsledkem těchto změn jsou „trvalé změny v analyzátorech, v psychice člověka i v jeho hudebním vědomí“.<sup>22</sup> Proces hudebního vývoje vidí Sedlák (1990) jako nedílnou součást vývoje člověka a zdůrazňuje, že „všechny jedince s normálními anatomicko-fyziologickými předpoklady a s normálním průběhem duševního vývoje je možno hudebně rozvíjet a vychovávat.“<sup>23</sup>

Sedlák (1990) popisuje tři mezníky v hudebním vývoji jedince. První z nich je spojován s rozvojem sluchového analyzátoru a následnou schopností vnímat a napodobovat řeč v období kolem třetího roku života. Dítě se v tomto věku stává schopným imitace a prvních tvořivých projevů. Dalším mezníkem je období okolo šesti až sedmi let věku, kdy dochází k vyzrání sluchového analyzátoru a rozvoji hudebního sluchu. Posledním mezníkem je potom přechod do období dopívání (cca ve věku 11 – 12 let). V tomto období se zpravidla prohlubuje vztah k hudbě, rozvíjí se hudební tvořivost

---

<sup>21</sup> SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 319 s. ISBN 80-04-20587-9.

<sup>22</sup> SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 319 s. ISBN 80-04-20587-9.

<sup>23</sup> SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 319 s. ISBN 80-04-20587-9.

a schopnost seberealizovat se v hudbě. Co tedy mohou žáci různého věku zvládnout, jak k nim přistupovat a jak jim pomoci dosáhnout těchto mezníků?

Před třetím rokem věku je hudební vnímání značně komplexní, dítě vnímá hudbu jako celistvý zážitek. Jeho sluchový analyzátor postupně dozrává a dítě baví různé zvuky nejen poslouchat, ale také vyluzovat. Slyšení jako základ pro hudební vnímání je doprovázeno taktilně-kinestetickými a vizuálními vjemy. „Hudební vnímání postupuje od kvantity ke kvalitě. Dítě upoutává nejprve metrum, rytmus a tempo v hudbě, náhlé dynamické změny, hudební přízvuk (akcent) a výrazné změny barvy (témbru).“<sup>24</sup> Teprve později se rozvíjí schopnost citlivěji vnímat tónovou výšku, přičemž zpočátku se dětem daří rozlišovat větší výškové rozdíly, jejichž velikost se postupně zmenšuje. Z hlediska pedagogického hrají při výuce zásadní roli motorické komponenty, protože právě ony mohou výrazně urychlit a zpřesnit rozvoj hudebního vnímání. Totéž platí pro klavírní výuku žáků předškolního věku, jak úspěšně dokazují Zdena Janžurová a Milada Borová ve své Klavírní školičce.

V období předškolního věku dochází k velkému vývoji výškově diferenciacních schopností sluchu, tedy zpřesňuje se schopnost rozlišovat tónovou výšku. To umožňuje rozvoj pěveckých dovedností a zároveň i schopnost poslouchat a chápat hudbu. Dítě začíná být schopno rozumět hudebnímu výrazu, což napomáhá rozvoji jeho hudební fantazie, představivosti a tvořivosti. Zrání pohybového aparátu a motoriky pak začíná činit dítě způsobilým ke hře na hudební nástroje. Vokální i instrumentální reprodukce hudby je potom zásadní pro rozvoj a upevnění tonálního citění. Je zajímavé, že se u dítěte nemusí apriori rozvíjet jen durové tonální citění. Sedlák (1990) píše, že jsou-li dítěti předkládány skladby durové i mollové tonality, dochází k paralelnímu rozvoji obou citění. Pedagogové i rodiče by měli mít na zřeteli, že období předškolního věku se jeví jako stěžejní pro další rozvoj hudebních schopností dítěte. Není-li dítě v tomto období vystaveno působení hudby a podněcováno k hudebním činnostem, „ovlivní to negativně celkový vztah dítěte k hudbě i možnosti jeho úspěšného hudebního rozvoje“.<sup>25</sup>

Ve školním věku dochází k základní změně v hudebním vnímání. Doposud uplatňovaný komplexní přístup se mění na přístup analytický. To umožňuje žákům proniknout do stavby hudebního díla, analyzovat hudebně-výrazové prostředky, pochopit

---

<sup>24</sup> SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 319 s. ISBN 80-04-20587-9.

<sup>25</sup> SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 319 s. ISBN 80-04-20587-9.



vztahy mezi jednotlivými částmi skladby atd. Dítě začíná být schopno operovat s hudebními představami, což je důležité pro aktivní vnímání hudby a pro její následnou interpretaci. Rozvíjí se i hudební paměť, jejíž kapacita umožňuje zapamatovat si jednoduchou melodii (i z dřívějšíka neznámou) a vybavit si v minulosti slyšené hudební útvary. Z pohledu klavírního pedagoga se tedy rozšiřuje repertoár možných technik práce na zvládnutí skladby. Lze zvyšovat nároky v již používaných vokálně a pohybově orientovaných činnostech, a navíc lze připojit analytický aspekt hry: čtení not, jednoduchou analýzu skladby, hledání hudebního výrazu. Stále je však důležité, aby dítě mělo příležitost prožívat hudbu, což umožňují právě aktivní činnosti a „manipulace“ s hudbou.

Období dospívání bývá někdy hodnoceno jako pedagogicky nejnáročnější. Problémy nastávají zvláště v oblasti hlasové výchovy vinou mutace, což ovšem nemá pro klavírní výuku takřka žádné důsledky. Snad jen, že by měl učitel zvážit využití vokálních činností při výuce, protože pocit neovládání vlastního hlasu může být pro některé žáky značně stresující. Klavírního vyučování se více dotýkají změny v oblasti hudebního vnímání. To se stále jemněji diferencuje, je obsahově bohatší. Dospívající žáci jsou schopni pronikavější analyticko-syntetické činnosti a hlubšího psychického zpracování hudby, do čehož se promítají i jejich předchozí zkušenosti. Dospívající žáci se tedy stávají lepšími, zasvěcenějšími interprety. V tomto hraje důležitou roli i učitel – nikdy by neměl žákům nutit určitou interpretační představu, ale měl by jim poskytnout dostatečné vědomostní a zkušenostní zázemí, aby byli schopni si fundovaně utvořit svou vlastní představu. Utváření svých vlastních uměleckých představ a vyjadřování svých vnitřních prožitků jsou jedním ze způsobů, jakým žáci poznávají a formují své vlastní já, což patří mezi stěžejní vývojové úkoly tohoto období. Sedlák (1990) zdůrazňuje, že „...hudba je svým charakterem předurčena k tomu, aby plnila nezastupitelnou funkci ve výchově dospívajících. Podílí se významně na duševním, citovém, rozumovém a mravním vývoji pubescentů.“<sup>26</sup>

Není proto divu, že v období dospívání vzrůstá zájem o hudbu jako takovou<sup>27</sup>, byť se často jedná o umělecky nenáročnou masovou produkci a větší pozornosti se dostává poslechovým činnostem než činnostem interpretačním. Řada hudebně aktivních žáků

---

<sup>26</sup> SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie: učebnice pro studenty pedagogických fakult.* 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 319 s. ISBN 80-04-20587-9.

<sup>27</sup> MICHEL, P. in: SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie: učebnice pro studenty pedagogických fakult.* 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 319 s. ISBN 80-04-20587-9.

v tomto věku touží hrát tento typ produkce, což se ve výuce dá využít jako účinný motivační prvek. Z hlediska rozvoje interpretačních dovedností je však potřeba dbát na to, aby tato hudba zůstávala pouze jednou složkou repertoáru, neboť jak píše Sedlák (1990): „Výhradní orientace na tuto oblast hudby vytváří jednostranné poslechové stereotypy, které se těžce přepracovávají.“<sup>28</sup> U výuky začátečníků z řad dospívajících může vhodně zvolená populární hudba převzít roli, kterou hrají lidové písně při vyučování mladších žáků. Mnoho populárních skladeb je totiž tvořeno melodií v přijatelném rozsahu a doprovodem základních harmonických funkcí, takže si na nich může žák osvojovat hraní melodie a doprovodu v různých stylizacích, rozvíjet své tonální a harmonické cítění atp. Aby však bylo možné těžit ze stejných výhod, jaké skýtají lidové písně, je mimo jiné také nutné, aby žák vybranou píseň velmi dobře znal.

Co se týče období dospělosti, nedochází v hudebně-psychologickém vývoji k podstatnějším změnám. Za předpokladu, že se jedinec nadále věnuje hudbě, jeho schopnosti nabyté v předchozích obdobích dozrávají a zdokonalují se. Zároveň se však vlivem procesu stárnutí některé schopnosti zhoršují, např. ubývá ostrosti schopností sluchově percepčních. Nejvíce rozporuplných názorů existuje na to, zda je v dospělosti možné rozvíjet schopnosti, které v předchozích obdobích rozvinuty nebyly. Některé výzkumy přišly s tvrzením, že ve výuce hudby, podobně jako ve výuce jazyků, existuje určité kritické období (*critical period*). Pokud žáci před tímto obdobím a během něj nepřichází do kontaktu s hudbou/jazykem, dochází k tomu, že části mozku běžně zodpovědné za tyto funkce se přeorientují na vykonávání jiných činností, což jim znemožní vykonávat funkce spojené s hudbou/jazykem.<sup>29</sup> Jedná se především o schopnosti diferencovat zvukové vjemy. V jazyce se to projevuje sníženou citlivostí k fonetickému systému a suprasegmentálním výslovnostním jevům<sup>30</sup>, v hudbě pak v oblasti hudebního sluchu a od něj se odvíjejících hudebních schopností. Sedlák (1990) to dokumentuje na příkladu nerozvinutého harmonického cítění: „Psychologické výzkumy (S. N. Beljajeva-

<sup>28</sup> SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 319 s. ISBN 80-04-20587-9.

<sup>29</sup> ROSE, Kenneth T. Difficulties of the Adult Learner. *World of Piano* [online]. 29. května 2013 [cit. 10. března 2014]. Dostupné z: <<http://worldofpiano.wordpress.com/2013/05/29/difficulties-of-the-adult-learner/comment-page-1/#comment-652>>.

a

DEFORGES, Eugène D. et al. Vestibular Critical Period, Maturation of Central Vestibular Neurons, and Locomotor Control. *Basic and Clinical Aspects of Vertigo and Dizziness* [online]. 2009 [cit. 11. března 2014]. Dostupné na:

<[http://www.researchgate.net/publication/26708443\\_Vestibular\\_critical\\_period\\_maturation\\_of\\_central\\_vestibular\\_neurons\\_and\\_locomotor\\_control](http://www.researchgate.net/publication/26708443_Vestibular_critical_period_maturation_of_central_vestibular_neurons_and_locomotor_control)>.

<sup>30</sup> tj. slovní a větný přízvuk, intonace, rytmus

Ekzempljarskaja, G. Révész i Těplov) potvrzují, že děti i dospělí, kteří se nezabývali hudbou, v určitém stadiu svého hudebního vývoje nerozeznávají konsonance od disonancí. K nesprávnému harmonickému doprovodu nebo dokonce k doprovodu v jiné tónině, než je daná melodie, jsou lhostejní.<sup>31</sup>

Obdobné teorie existují i o vývoji psychomotorických schopností. Určité studie tvrdí, že pro rozvoj maximální možné pohybové koordinace je zapotřebí rozsáhlého vývoje myelinových pochev u nervových vláken. Vzhledem k tomu, že tyto procesy probíhají v dětství a v dospívání, nelze je již v dospělosti nahradit.<sup>32</sup> Na druhou stranu existují i názory, že případné vývojové nedostatky lze kompenzovat dostatečným cvičením a že učení se hudbě v období dospělosti má řadu výhod. Např. Iritani (2002) tvrdí, že je možné se bez předchozí pianistické zkušenosti vypracovat během pěti let na velmi vysokou, semi-profesionální úroveň, a to díky plně rozvinutým analyticko-syntetickým schopnostem, jež umožňují rychle si osvojit základy hudební teorie (notopis, stupnice, akordy, italské hudební názvosloví atd.) a snadno proniknout do stavby hudebního díla. Podle Iritaniho (2002) důležitou roli v rychlém učení hraje i množství předchozí zkušenosti s hudbou a schopnost dospělých vysledovat podobnosti mezi jednotlivými díly nebo jejich částmi. Pro osvojení správných technických návyků však i Iritani doporučuje pravidelné odborně vedené lekce.

Zajímavé jsou i studie, které se zabývají vlivem zkušenosti na hudebně percepční schopnosti. Bylo například pozorováno<sup>33</sup>, že děti vykazují přibližně stejné procento úspěšnosti při rozeznávání chybného tónu v melodii při zachování tóniny i při vybočení z ní. Naproti tomu dospělí mnohem snáze poznávali mimotonální chyby než chyby v rámci dané tóniny. Příčina této nevyrovnanosti mezi dětmi a dospělými bývá přisuzována právě extenzivní poslechové zkušenosti dospělých s evropskou a americkou hudbou, která je v drtivé většině případů tonální. Obdobné výsledky byly zjištěny i při sluchové analýze zaměřené na rozeznání durového a zvětšeného kvintakordu. Pokud byl akord transponován do tóniny diatonicky příbuzné, dospělí snáze určovali kvintakord durový, a naopak v tóninách nepříbuzných kvintakord zvětšený. Jejich percepce byla tedy ovlivněna

---

<sup>31</sup> SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 319 s. ISBN 80-04-20587-9.

<sup>32</sup> ROSE, Kenneth T. Difficulties of the Adult Learner. *World of Piano* [online]. 29. května 2013 [cit. 10. března 2014]. Dostupné z: <<http://worldofpiano.wordpress.com/2013/05/29/difficulties-of-the-adult-learner/comment-page-1/#comment-652>>.

<sup>33</sup> TRAINOR, Laurel J., TREHUB Sandra E. Musical context effects in infants and adults: Key distance. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 1993, roč. 19, č. 3, s. 615-626. ISSN 00961523. DOI: 10.1037/0096-1523.19.3.615.

očekáváním vybudovaným na základě prototypických schémat jim známé hudby. Z těchto zjištění vyplývá, že i dospělý, jehož hudební sluch je průměrně rozvinut, může mít problémy s rozpoznáváním určitých tónů či harmonií, protože jeho vnímání a myšlení je limitováno předchozími zkušenostmi. Proto by při práci s dospělými mohlo být výhodné věnovat zvýšenou pozornost ne zcela typickým harmonickým spojmům či melodickým postupům, postupně pracovat na odbourávání již zažitých stereotypů a zdokonalovat hudební slyšení i představivost. Tak by šlo předejít řadě pamětních a interpretačních potíží pramenících z těchto stereotypů.

Z nastíněného vývoje je zřejmé, že předpoklady pro úspěšné zvládnutí hry na klavír se rozvíjejí již od raného dětského věku. Neznamená to však, že by začátek klavírní hry v pozdějším věku byl nemožný, ačkoli pro dosažení co nejlepších výsledků se jeví nejvhodnější začít s výukou na přelomu předškolního a školního věku. Pro hru na klavír jsou zapotřebí obecné hudební schopnosti (hudební sluch, psychomotorické schopnosti, rytmické, tonální a harmonické cítění, hudební paměť a představivost, hudební myšlení a tvořivost) a zároveň schopnosti specifické, především specifické schopnosti psychomotorické a klavírní myšlení. Není-li rozvoj obecných hudebních schopností v dětství zcela zanedbán, lze na těchto základech stavět a další potřebné schopnosti ke klavírní hře získat i později, byť možná za cenu většího úsilí než v období před/školního věku. Jak již bylo řečeno, v některých oblastech (především v oblasti klavírního myšlení) mohou mít starší začátečníci výhodu v rozvinutosti analyticko-syntetických schopností a abstraktního myšlení, a mohou tedy pokračovat snáze a rychleji kupředu. Rychlejšího pokroku mohou tito žáci být schopni i z důvodu uvědomělejší motivace ke studiu a schopnosti cíleně po delší dobu soustředit svou pozornost k určitému problému. Proto by snad žádné z vývojových období nemělo být pojímáno jako vysloveně nevhodné pro započetí klavírního vyučování, ale mělo by se na něj vždy pohlížet jako na období se svými pozitivními a negativními specifiky. Skutečně závažný problém představují pouze jedinci se zcela nerozvinutými obecnými hudebními schopnostmi. Jejich šance na vybudování dostatečné úrovně hudebních schopností pro hru na hudební nástroj jsou poměrně nízké, a to jak z důvodů biologických, tak situačních (dostatečně velká motivace, dostatek času apod.).

V této kapitole byl nastíněn průběh hudebního vývoje a jeho možné důsledky pro klavírní vyučování. V úspěšnosti započaté výuky však hrají roli i další faktory. Proto se

následující kapitoly pokusí nastínit, jak je učení ovlivňováno faktory motivačními, učebními styly, bloky i poruchami učení.

### 1.3 Z pohledu motivace

*„Ten nejpomalejší, který neztratil z očí cíl, jde stále ještě rychleji než ten, který bloudí bez cíle.“*

Gotthold Ephraim Lessing

Motivace k učení je jedním ze základních hnacích motorů jakéhokoli učebního procesu – často se na ni nahlíží jako na sílu, která nutí člověka jednat určitým způsobem, a tedy vztaženo do pedagogického kontextu, jako na sílu, která nutí člověka angažovat se v učení. Neobejde se bez ní ani klavírní vyučování.

#### 1.3.1 Motivační teorie

Existuje celá řada motivačních teorií, které korespondují s názory různých psychologických přístupů, jako např. behaviorismu, kognitivních teorií, humanistického přístupu aj. Rogers (2002) pohlíží na motivaci z obecného hlediska a rozděluje její pojetí do tří velkých skupin: motivace jako impuls, naučená motivace a motivace orientovaná na cíl. Motivace jako impuls zahrnuje ty typy motivace, které mají původ ve vnitřních potřebách nebo pohnutkách, zatímco naučená motivace je formována vnějšími faktory (jako jsou např. odměny a tresty). Naproti tomu motivace orientovaná na cíl vzniká na základě cílů, jež si stanovují sami studenti. Jiní autoři specifikují typy motivace vzhledem k určitým oblastem pedagogického zájmu. Například v jazykové výuce (Beneš, Harmer, Choděra a další) se často hovoří o motivaci instrumentální, která pojímá studium pouze jako prostředek k dosažení vyššího cíle, a o motivaci integrativní, která je podložena touhou poznat kulturu cizích zemí a určitým způsobem se do ní začlenit. Tyto motivační prvky by se zajisté daly nalézt i v oblasti výuky hudby.

Ucelený přehled motivace k učení podává doc. PhDr. Isabella Pavelková, CSc., která se zabývá pedagogickou psychologií a přednáší motivační teorie na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Ve svých přednáškách kombinuje několik přístupů a vychází z rozdělení motivace na **vnější a vnitřní**. Vnější motivace je vzbuzována podněty z okolí, zatímco vnitřní motivace pramení z lidského nitra. Vnitřní motivace je tvořena tzv. **poznávací motivací**, která se vztahuje k zájmu žáka o daný předmět a k jeho vnitřní touze jej poznat a pochopit. Student, který by byl vnitřně motivován ke studiu

klavírní hry, by ji studoval z takových důvodů, jako např. zájem o klavírní hudbu, touha proniknout do tajů interpretace určitého díla nebo z potřeby pochopit, jakým způsobem se klavír ovládá jako nástroj.

Ostatní typy motivace spadají do kategorie motivace vnější. Jedná o **motivaci sociální**, která se může projevovat jak v pozitivní formě (potřeba afiliace neboli příjemných vztahů), tak ve formě negativní (obava z odmítnutí). Sociálně motivovaný student klavírní hry by se učil hrát kvůli rodičům, kvůli učiteli, kvůli tomu, aby udělal dojem na spolužáky nebo aby se zařadil do vrstevnické skupiny. Další podobou vnější motivace je **motivace výkonová**, která se vztahuje k potřebě kompetentnosti. Má opět dvě tváře – pozitivní potřebu úspěšného výkonu a negativní potřebu vyhnout se neúspěchu. Výkonově orientovaný student se učí proto, že chce sám sobě dokázat, že to zvládne, a že si chce připadat úspěšný. Podtypem vnější motivace je i **motivace instrumentální**, která jak již bylo zmíněno výše, směřuje k dosažení určitého vzdáleného cíle. Instrumentálně motivovaný student by se odhodlal ke studiu klavírní hry např. proto, že by byl přesvědčen, že se mu může v budoucnu hodit, nebo že klavírní hra bude součástí jeho budoucího povolání. Instrumentální motivace ke studiu klavírní hry je tak častá například u studentů středních pedagogických škol.

Zvláštním typem motivace, příznačným pro hru na hudební nástroj, je tzv. **flow motivace** neboli „hluboké zaujetí činností“.<sup>34</sup> Pro flow motivaci je typické naprosté pohlčení prováděnou činností, což se vyznačuje mimo jiné pozměněným vnímáním běhu času či absencí rušivých myšlenek během provádění činnosti. Výskyt flow motivace je podmíněn adekvátní obtížností studovaných skladeb.

### 1.3.2 Motivace ke klavírní hře v různých vývojových stádiích

Předškolní a mladší školní žáci se všeobecně vyznačují vzhlížením k dospělým, u nichž hledají oporu a pocit bezpečí. Dospělého berou jako absolutní autoritu, na níž jsou postaveny základy jejich světa. Tyto děti se tedy učí především kvůli rodičům a kvůli učiteli, zjednodušeně proto, aby dotyční měli radost. Tito žáci jsou tedy sociálně motivováni a jejich motivace je aktualizována pozitivní zpětnou vazbou z okolí. V průběhu

---

<sup>34</sup> STRÁNSKÁ, Zdenka a Ivana POLEDŇOVÁ. Adekvátní motivace k učení - předpoklad rozvoje zdravé osobnosti žáků. *School and Health 21: Praxe současné školy a výchova ke zdraví*. 2008, č. 3, 23 - 28. Dostupné z: [http://www.ped.muni.cz/z21/2007/konference\\_2007/sbornik\\_2007/sb07\\_praxe\\_skoly/cze/stranska\\_polednov\\_a\\_cz.pdf](http://www.ped.muni.cz/z21/2007/konference_2007/sbornik_2007/sb07_praxe_skoly/cze/stranska_polednov_a_cz.pdf).

školní docházky se potom rozvíjí další typy motivace, a to především poznávací a výkonová. Tyto dvě motivace bývají označovány jako hlavní učební motivace. Doc. Pavelková vyzdvihuje důležitost toho, aby tyto typy motivace byly rozvíjeny především v jejich pozitivní podobě – jen tak se dá vytěžit z jejich potenciálu maximum a zároveň předejít strachu a stresovým situacím. Opět se tedy ukazuje, že přiměřená náročnost učiva, pomocí níž se dá aktualizovat motivace poznávací, a laskavý, podporující přístup k žákům jsou pro pedagoga ideální kombinací.

V období dospívání začínají být žáci kritičtí vůči dospělým a jejich autorita je upozaděna. Velký vliv na dospívající mají naopak vrstevnické skupiny. Není tedy výjimkou, že sociálně motivovaní jedinci zatouží po studiu klavírní hry, protože chtějí zvýšit svou prestiž ve skupině. Ze stejného důvodu ale mohou někteří jiní naopak chtít studium ukončit. Pro období dospívání je charakteristická velká nestálost, a proto je třeba pracovat na tom, aby bylo aktualizováno více motivačních faktorů. Spolehlivou je motivace poznávací, jelikož jak uvádí Vágnerová (2012), pro dospívající „začíná být atraktivní poznávání různých oblastí“<sup>35</sup> a jsou schopni mu věnovat mnoho ze svého času. Svou roli začíná sehrávat také flow motivace, jejíž prožitky mohou pomoci ulevit jinak emočně velmi vypjatým stavům, které dospívající prožívají.

U dospělých může být motivace velmi různorodá. Jak zmiňuje Rogers (2002), v podstatě nikdy se nestane, že by dospělý žák nebyl motivován k učení. „Všichni dospělí jsou motivováni k tomu, aby se naučili to, co se chtějí naučit, způsobem, který jim vyhovuje.“<sup>36</sup> Problémem ovšem je, že se dospělí nemusí cítit motivováni učit se přesně to, co učitel zamýšlí. Studium motivace dospělých ke hře na klavír se zabýval Peter Juras (2003). V průzkumu, který čítal více než 700 respondentů ze Spojených států amerických, odhalil, že 90% dotázaných vidí přínos studia klavírní hry ve zvyšování svých vlastních kompetencí. V terminologii podle Pavelkové jsou tedy výkonově motivováni. Jako vlivná se ukázala i poznávací motivace; řada respondentů uváděla, že hra na klavír jim přináší možnost porozumět hudbě a nabýt o ní další znalosti. Často se objevovaly i důvody, že studenty hra na klavír baví a že jim pomáhá uniknout z každodenní rutiny. Nejméně

---

<sup>35</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha : Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

<sup>36</sup> ROGERS, Alan. *Teaching Adults*. Buckingham : Open University Press, 2002, 296 s. ISBN 0-335-21099-6.

podstatnými důvody ke studiu klavírní hry se naopak ukázaly být pohnutky sociálně motivované.

Ať už jsou motivační faktory u žáka jakékoli, je zjevné, že orientace vpřed je nezbytnou součástí učení se hudbě. Slovy Františka Sedláka (1990): „[Hudební vývoj] se nemůže vztahovat pouze k okamžitému stavu a možnostem, k tomu, co je schopen jedinec ihned splnit a vykonat. Musí být také obrácen *do budoucnosti*, ke vzdálenějším perspektivám a k hudebním činnostem, jež jedinec anticipuje v souladu s novými možnostmi.“<sup>37</sup> V odhadu těchto nových možností má, zvláště v počátcích klavírního vyučování, významnou roli učitel.

---

<sup>37</sup> SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 319 s. ISBN 80-04-20587-9.



## 1.4 Další faktory ovlivňující učení

### 1.4.1 Učební styly

„Učitelé otvírají dveře. Vstoupit musíte sami.“

čínské přísloví

Kapitola věnovaná psychickému vývoji jedince zmiňuje rozvoj a osvojení učebních stylů. Tyto styly nejsou pro všechny jedince totožné, nýbrž každý žák má určité učební styly, které preferuje, a určité, které mu vyhovují méně či vůbec. V případě, že se žák učí sám a že je schopen reflektovat své vlastní učení, je pravděpodobné, že si ke studiu zvolí pro danou situaci optimální učební styl. Může-li žák pro zvládnutí dané učební látky použít některé ze svých preferovaných učebních stylů, zpravidla je celý proces učení efektivnější, tzn., že probíhá rychleji a míra zapamatování dané látky je vyšší. Jestliže se však žák učí pod vedením pedagoga, může dojít ke konfliktu učebního a výukového stylu, tj. učitel může látku předkládat jiným způsobem, než je pro daného žáka nejvhodnější. Je-li žák nucen použít neupřednostňovaný učební styl, rychlost učení i míra retence informací se snižují. Proto je pro učitele důležité být si vědom toho, jaké učební styly existují a jakým způsobem je mohou zohlednit ve svém vyučování.

Obecně lze učební styly třídit do mnoha různých kategorií. Coffield<sup>38</sup> uvádí, že existuje dokonce více než sedmdesát navzájem si konkurujících modelů, podle nichž lze učební styly klasifikovat. V základě je lze rozdělit do tří souhrnných skupin, jež uvádí ve své disertační práci Kimbrough Johnson<sup>39</sup>: podle způsobu zpracování informací, podle preferovaného způsobu zadávání instrukcí a podle osobnostního typu (překlad z angličtiny ŠM). Tyto skupiny postihují kognitivní, sociální a emocionální aspekty učení. V rámci této diplomové práce není možno obsáhnout všechny modely, které do těchto tří kategorií spadají, nicméně zde budou představeny alespoň ty nejvýznamnější koncepty z každé kategorie, což také pomůže ilustrovat, jak jsou navzájem jednotlivé kategorie vymezeny.

---

<sup>38</sup> COFFIELD, F. et al. *Learning Styles and Pedagogy in Post-16 Learning. A Systematic and Critical Review*. London: Learning & Skills Research Centre, 2004. Dostupné z: <http://skills.nl/lerenlerennu/bronnen/Learning%20styles%20by%20Coffield%20e.a..pdf>.

<sup>39</sup> KIMBROUGH JOHNSON, Gia Daneka. *Learning Styles and Emotional Intelligence of the Adult Learner* [online]. Auburn: Auburn University, 2008 [cit. 3. ledna 2014]. Disertační práce. Dostupné ve formátu pdf v databázi EBSCOhost.

#### 1.4.1.1 Učební styly podle způsobu zpracování informací

Autorem pravděpodobně nejnámějšího modelu učebních stylů je americký sociální psycholog David Kolb. Ten vytvořil inventář čtyř učebních stylů (*learning style inventory*) a model učení známý jako Kolbův cyklus učení (*Kolb's learning cycle*), který z těchto stylů vychází. Kolbův model spadá do kategorie modelů vycházejících ze způsobu zpracování informací. Mnohokrát byl popisován v angličtině, ať už samotným Kolbem<sup>40</sup> nebo jeho následovníky, v češtině jej srozumitelně popisuje např. Lucie Chlumská (2011). Tento cyklus probíhá ve čtyřech fázích.

Na začátku procesu učení stojí konkrétní zkušenost (*concrete experience*) s určitým objektem. Tato zkušenost podle Kolba vede člověka k tomu, aby o ní začal přemýšlet – další fází je tedy reflektivní pozorování (*reflective observation*). Na základě tohoto pozorování je člověk schopen dospět k abstraktním závěrům skrz proces vytváření abstraktních konceptů (*abstrakt conceptualization*). Tyto závěry člověk poté může dále využít prakticky tak, že s nimi aktivně experimentuje (*active experimentation*), čímž získává novou konkrétní zkušenost a celý cyklus se opakuje. V každé fázi cyklu probíhá učení odlišným způsobem, neboť v každé fázi převládá jiná činnost. Z toho vyplývá, že každý jedinec využívá všechny čtyři styly učení, avšak u různých jedinců jsou tyto styly zastoupeny v různém poměru. Kimbrough Johnson (2008) píše, že u Kolba se dá hovořit o preferenci určitého učebního stylu na základě toho, k jakým stylům se lidé přiklánějí, když chtějí dojít k poznání. Mohou začít buď reflektivním pozorováním, nebo se rovnou rozhodnout pro aktivní experimentování. Na zkušenost, kterou tímto získají, mohou dále reagovat buď vytvářením abstraktních konceptů, či dalším prožíváním konkrétních zkušeností. Následně lze tedy rozlišit čtyři typy studentů podle jejich preferencí: akomodující (aktivní experimentování + konkrétní zkušenosti), asimilující (reflektivní pozorování + vytváření abstraktních konceptů), konvergující (aktivní experimentování + vytváření abstraktních konceptů) a divergující (reflektivní pozorování + konkrétní zkušenosti).

---

<sup>40</sup> např. v KOLB, David A, Irwin M RUBIN a James M MCINTYRE. *Organizational psychology: an experiential approach*. 3rd ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1979, xi, 496 s. ISBN 0-13-641258-0. nebo KOLB, D. A. a KOLB, A. Y. *Learning styles and learning spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education* [online]. Academy of Management Learning & Education. Case Western Reserve University, 2005 [3. ledna 2014]. s. 193-211. Dostupné z: <<http://occasionalplanner.com/wp-content/uploads/2013/07/Learning-Styles-Learning-Spaces.pdf>>.

Jakkoli se zdá, že tato teorie má k praktickému klavírnímu vyučování daleko, dala by se na něj poměrně snadno aplikovat. Chce-li totiž učitel zabránit vzniku zbytečného stresu či nudy na hodinách, vyplatí se znát to, zda žák preferuje reflektivní pozorování či aktivní experimentování. Mnohokrát lze slyšet učitele, jak říká hry nedočkavému žákovi: „Nehraj! Poslechni si, co ti chci říct/ukázat...“, nebo naopak jak pobízí pomalejšího, přemýšlivějšího žáka slovy: „Tak hraj už konečně!“ V obou případech dochází ke vzniku situace, která vzbuzuje ve svých účastnících negativní pocity, jež mohou brzdit průběh učení. Tomu však lze volbou vhodného přístupu předejít. Totéž platí pro práci s žáky, kteří pro hlubší poznání preferují abstraktní poznatky či hodně konkrétních zkušeností.

#### 1.4.1.2 Učební styly podle preferovaného způsobu zadávání instrukcí

Toto rozdělení učebních stylů odráží především způsoby percepce neboli vnímání a socio-kulturní kontext, v němž učení probíhá. Reflektuje tedy způsoby, jakými žák reaguje na různé učební podněty, které k němu přichází z vnějšku. Někteří autoři se přímo zaměřují na preferované způsoby řešení určitých učebních úkolů (Renzulli & Smith), jiní zase na způsoby interakce ve třídě (Grasha & Reichmann)<sup>41</sup>. Tyto koncepty jsou ale vzdálené klavírnímu vyučování, které většinou probíhá individuální formou.

Zato David Gilley (1975) definuje učební styly jako „způsoby, pomocí nichž žáci získávají informace ze svého okolí za použití svých smyslů“<sup>42</sup> (překlad z angličtiny ŠM). Gilley je přesvědčen, že každý žák má specifické percepční módy, tedy cesty (*pathways*), jež mu umožňují ukládat informace do krátkodobé paměti a při opakovaném vystavení těmto podnětům i do paměti dlouhodobé. Gilley rozlišuje celkem sedm percepčních módů: zrakový, jež lze dále rozdělit na obrazový (*visual*) a tiskový (*print*), dále sluchový (*aural*), interaktivní (*interactive*), pohybový (*kinaesthetic*), dotykový (*haptic*) a čichový (*olfactory*) [překlad z angličtiny ŠM]. Je zřejmé, že některé z těchto módů, jako např. čichový, nacházejí jen zřídka uplatnění ve formálním vzdělávání. Proto existují i zjednodušené modely, které berou v úvahu jen nejčastěji užívané percepční módy. Takovým je např. i model VARK (z anglického *visual*, *aural*, *read/write* a *kinaesthetic*), který rozlišuje pouze mezi modelem obrazovým, textovým, sluchovým a pohybovým. Kromě jednoduché

---

<sup>41</sup> KIMBROUGH JOHNSON, Gia Daneka. *Learning Styles and Emotional Intelligence of the Adult Learner* [online]. Auburn : Auburn University, 2008 [cit. 3. ledna 2014]. Disertační práce. Dostupné ve formátu pdf v databázi EBSCOhost.

<sup>42</sup> GILLEY, David. *Personal learning styles: Exploring the individual's sensory input processes* [online]. Knoxville : University of Tennessee, 1975 [cit. 3. března 2014]. Dostupné na: <<http://www.learningstyles.org/index.html>>.

aplikovatelnosti do školního prostředí je jeho výhodou i to, že je poměrně krátký (16 otázek) a že je volně přístupný na internetu<sup>43</sup>, dokonce i v českém jazyce. Jak se ale dají výsledky tohoto testového nástroje využít v klavírním vyučování?

Lze to poměrně snadno, a to např. při seznamování se s novou skladbou. Žákovi disponujícímu rozvinutým sluchovým učebním stylem může pomoci k rychlejšímu osvojení skladby to, že si ji nejprve opakovaně poslechne. U žáka s převažujícím stylem textovým bude naopak efektivnější začít studiem notového zápisu. Žák orientovaný na styl pohybový pro účinnější zvládnutí skladby potřebuje zapojit pohyb, ať už v podobě pohybového ztvárnění skladby<sup>44</sup>, hry z listu nebo alespoň procítění budoucí pozice ruky na klávesách. Žákovi s obrazovým stylem učení pak může pomoci grafické znázornění průběhu skladby, vybarvování not či doprovodné ilustrace. Počáteční využití žákových silných stránek může celý proces učení výrazně urychlit, ačkoli k důkladnému zvládnutí skladby je třeba všech, nebo alespoň většiny, z vyjmenovaných přístupů. Tatáž informace přijímaná různými kanály totiž napomáhá zapamatování a pomáhá předejít vzniku učebního stereotypu a s ním spojených rizik. Cílené užívání výukových činností, které aktivizují a zapojují různé učební styly, bývá v odborné literatuře označováno jako multimodální přístup, nebo krátce multimodalita.<sup>45</sup>

Styly učení z percepčního hlediska se v souvislosti s klavírní hrou zabýval také Christian A. Ruckmich.<sup>46</sup> Ruckmich počátkem 20. století provedl analýzu metodických poznámek některých klavírních škol a sledoval, zda a do jaké míry je váha přikládána různým učebním stylům. Ve své práci operoval se stylem pohybovým (*kinaesthetic*), sluchovým (*auditory*) a vizuálním (*visual*). Pohybový styl zahrnoval vnímání pohybů ruky a prstů, pohybů artikulačních orgánů při vyslovení názvu noty a hlasivek při intonaci tónové výšky. Styl sluchový se vztahoval k percepci tónové výšky, ale také nahlas vysloveného jména noty. Styl vizuální pak zahrnoval vnímání pozice not vzhledem k taktu a k notové osnově a vnímání pozice ruky či prstů na klávesách. Ruckmich například cituje

---

<sup>43</sup> FLEMING, Neil. *VARK – A Guide to Learning Styles* [online]. 2001 – 2013 [cit. 4. března 2014]. Dostupné na: <<http://www.vark-learn.com/Czech/page.asp?p=questionnaire>>.

<sup>44</sup> V tom nejširším slova smyslu: od zjednodušených forem dirigování přes hru na tělo až po tanec.

<sup>45</sup> ŠMÍDOVÁ, Tereza et al. Teorie mnohočetné inteligence a učební styly. In: *Cizí jazyky napříč předměty 2. stupně ZŠ a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií* [online]. Praha : NÚV, 2012 [cit. 4. března 2014]. Dostupné z:

<<http://clil.nuv.cz/metodologie-clil/10-specifika-clil-metodiky/10-4-teorie-mnohocetne-inteligence-a-ucebni-styly.html>>.

<sup>46</sup> RUCKMICH, Christian A. The Psychology of Piano Instruction. In: *The Journal of Educational Psychology* [online], 1914 [cit. 8. února 2014], roč. 5, č. 4, s. 185 – 198. Dostupné přes vyhledávací službu Primo Central.

Davida Wagnera (autora školy First Instruction Book for Pianoforte): „Žák by měl nahlas říci: ‚Tato nota leží na první lince a jmenuje se e.‘“ (překlad z angličtiny ŠM). Takovýto úkol podle Ruckmicha v sobě zahrnuje styl vizuální (poloha noty na notové osnově), sluchový (slyšení názvu noty<sup>47</sup>) a pohybový (vnímání vyslovení názvu noty). Na jednu stranu se jeví tato detailní analýza jako poněkud samoučelná, neboť z pohledu současné metodiky se zdá zjevné, že jakýkoli pianistický úkon by v sobě měl spojovat právě tyto tři složky: zrakovou, sluchovou a pohybovou. Na stranu druhou, kdyby byla provedena analýza učebních materiálů, jejímž cílem by bylo sledovat, jakým způsobem daný materiál umožňuje zapojení různých učebních stylů ve smyslu nastíněném výše (model VARK apod.), mohla by i v dnešní době podobná studie poskytnout přínosné informace, které by se mohly stát jedním z kritérií při výběru vhodného učebního materiálu.

#### 1.4.1.3 Učební styly podle osobnostního typu

Tyto typy učebních stylů se snaží postihnout, co člověk emočně prožívá v učebních situacích a jak na toto prožívání reaguje. Opět existuje celá řada pohledů na tuto problematiku. Nejznámější klasifikací jsou však zřejmě osobnostní typy podle amerických autorek Isabel Myers a Katharine Briggs, které se často využívají jak ve školách, tak i mimo ně. Myers a Briggs totiž vychází z předpokladu, že osobnostní typ člověka velmi významně ovlivňuje jeho preference při učení a že porozumění své osobnosti může být klíčem k optimalizaci vlastního procesu učení.<sup>48</sup>

K vyhodnocení osobnostního typu používají Myers a Briggs čtyři dvojdimenzionální osy: extroverze (*extraversion*, E) x introverze (*intorversion*, I), smysly (*sensing*, S) x intuice (*intuition*, N), myšlení (*thinking*, T) x cítění (*feeling*, F) a usuzování (*judging*, J) x vnímání (*perceiving*, P). Na základě těchto aspektů je rozlišováno celkem šestnáct typů osobnosti (jako např. ESTJ, ISFJ, INTP atd.), jimž jsou potom přiřazeny určité osobnostní charakteristiky, vhodná povolání atp.

Z hlediska klavírního vyučování se tato kategorie učebních stylů jeví jako méně podstatná, protože individuálně pojímané klavírní vyučování bez problémů umožňuje osobní přístup učitele k žákovi. Hudba jako taková navíc dává prostor individuálnímu vyjádření a uplatnění nejrůznějších aspektů osobnosti.

---

<sup>47</sup> Ruckmich publikoval svou studii v roce 1914. Na základě posunu v klavírní metodice v současné době neuvažujeme jen o slyšení názvu noty, ale především o sluchové představě znějícího tónu.

<sup>48</sup> Kolektiv autorů. *My MBTI Personality Type* [online]. The Myers and Briggs Foundation, 2006 [4. března 2014]. Dostupné z: <<http://www.myersbriggs.org/>>.

Tato kapitola ukázala, že pojem „učební styl“ je velmi komplexní a lze jej uchopit z různých perspektiv. Některé z nich se zdají být přínosné a aplikovatelné pro klavírní vyučování, jiné méně. Vždy je důležité mít na paměti, že představené učební styly nejsou absolutními kategoriemi a že učební styly jsou specifické pro každého jednotlivce.<sup>49</sup> Evans a Sadler-Smith (2006) k tomu navíc podotýkají, že „preferenze určitého stylu učení nemusí automaticky vylučovat jiné styly učení“<sup>50</sup> (překlad z angličtiny ŠM). To znamená, že i když má jedinec dispozice k rozvoji určitého učebního stylu, může si osvojit i jiné učební styly jakožto protiváhu či doplnění svých přirozených dispozic. Proto je z pedagogického hlediska podstatné neopomíjet pestrost a vyváženost přístupu k učení a k žákům.

#### 1.4.2 Bloky v učení

*„Na cestě k úspěchu vždy probíhají stovební práce.“*

Lily Tomlin

Již bylo zmíněno několik faktorů, které podporují procesy učení a které přispívají k jeho úspěšnému zvládnutí. Mimo jiné to byla motivace, učební styly a jejich souhra se stylem výuky a také způsoby výuky odpovídající stádiu psychického vývoje žáka. Jsou však i faktory, které učení brzdí, zpomalují. Tato kapitola se tedy bude věnovat tomu, co žáky v učení demotivuje a s jakými bloky mohou být žáci nuceni se při učení vyrovnat.

Identifikovat faktory, které brání žákům v učení, není vždy snadné. Jak píše Rogers (2002), učitelé mohou pouze odhadovat, co se děje, na základě své vlastní zkušenosti. Málokdy mohou mít jistotu, protože ani sami studenti nemusí být schopni nebo ochotni vysvětlit podstatu problému, který je sužuje. Celkově existuje řada negativních vlivů na učení, z nichž některé mohou být vzbuzeny vědomou snahou se něčemu naučit a některé jiné mohou podvědomě působit nepřetržitě. Ty potom mají často původ v již zakořeněných poznacích či psychických faktorech.<sup>51</sup> Zde je zřejmé, že bloky v učení souvisí s vývojovou psychologií – zatímco dítě přistupuje k učebním situacím s otevřeností a nevinností, během vývoje si na základě zkušenosti a sociálně-pedagogického působení svého okolí vytváří

---

<sup>49</sup> ROGERS, Alan. *Teaching Adults*. Buckingham : Open University Press, 2002, 296 s. ISBN 0-335-21099-6.

<sup>50</sup> EVANS, Carol, SADLER-SMITH, Eugene. Learning styles in education and training: problems, politicisation and potential. *Education + Training* [online], 2006 [cit. 4. ledna 2014], roč. 48, č. 2/3, s. 77 – 83. Dostupné na: serveru Ebrary.

<sup>51</sup> ROGERS, Alan. *Teaching Adults*. Buckingham : Open University Press, 2002, 296 s. ISBN 0-335-21099-6.

určité stereotypní reakce, jejichž cílem je uchránit základní lidské potřeby.<sup>52</sup> Je důležité, aby tyto potřeby byly během vývoje saturovány, jinak hrozí stažení jedince do sebe, vznik strachu, negativních sebehodnotících emocí apod. Vágnerová (2012) problematiku shrnuje takto:

„Strach souvisí s pocití nejistoty, které se vztahují k novým a neznámým objektům ... Děti prožívají pocit zahanbení, když jim dospělí dávají najevo, že s nimi nejsou spokojeni ... dítě si vytváří základní strategie, jak zmírnit negativní emoce (především strach nebo zlost): nejčastěji jde o odtažení od zdroje nepříjemných prožitků, o kompenzaci pomocí náhradního uspokojení ... či hledání opory u rodičů. ... [Dítě] dokáže lépe zvládat nepříjemné pocity, když je poblíž někdo, kdo je pro něj zdrojem jistoty. Problém nastává, když takový člověk neexistuje.“<sup>53</sup>

Všechny tyto zkušenosti se potom mohou stát brzdami v učebních situacích.

Rogers (2002) podává široký pohled na bloky, které mohou brzdit učební proces. Ačkoli je jeho publikace orientována na dospělé studenty, je zřejmé, že vlivem necitlivého či nevhodného pedagogického přístupu se mohou bloky utvářet již mnohem dříve. Je však nutno podotknout, že níže zmiňované bloky, týkající se zkosnatělých poznatků a neochoty změnit své stanovisko, se v souvislosti s vývojovou psychologií jeví být typické hlavně pro období dospělosti, kdy se ve větší míře začínají projevovat preference určitých stereotypů. Rogers (2002) dělí bloky na tři souhrnné skupiny: bloky fyzické, bloky situační a bloky osobnostní<sup>54</sup> (překlad z angličtiny ŠM).

Fyzické bloky nejsou příliš častou příčinou selhání učebního procesu, protože se vztahují k nezvratným změnám v tělesném zdraví jedince, jako jsou např. zhoršení zraku či sluchu nebo trvalé následky zranění. Jakkoli mohou takové změny představovat bariéru v učení, zpravidla ji lze pomocí vhodného pedagogického přístupu překonat, jde-li o bariéru jedinou.

Mnohem častěji se vyskytují bloky situační, které, jak již z povahy jejich názvu vyplývá, se objevují příležitostně a zpravidla pouze dočasně. Situačním blokem mohou být jakékoli vnější, kontextuální faktory, ať v souvislosti s aktuálním psychofyzickým stavem jedince, rozvržením učiva anebo prostory, v nichž výuka probíhá. Mohou tedy postihnout jakoukoli věkovou kategorii. Mezi nejčastější situační bloky podle Rogerse (2002) patří

<sup>52</sup> podle A. H. Maslowa: fyziologické potřeby, bezpečí, láska, úcta, seberealizace

<sup>53</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

<sup>54</sup> ROGERS, Alan. *Teaching Adults*. Buckingham : Open University Press, 2002, 296 s. ISBN 0-335-21099-6.

únava, nemoc, hlad, mimoškolní starosti, rozvrh hodin, vybavení učebny atp. Situační a fyzické bloky nepředstavují pro pedagogy tak velký problém, neboť se dají poměrně snadno identifikovat, a tím pádem je možné pracovat na jejich odstranění nebo alespoň zmírnění jejich negativních účinků. Mnohem závažnější potíže způsobují bloky osobnostní, které vycházejí z lidského nitra.

Osobnostní bloky souvisí s kognitivními faktory a emočním prožíváním. Mohou se vyskytovat i u studentů, kteří jsou dobře motivováni a pohybují se v prostředí, které podporuje učení. Rogers (2002) je rozděluje na dvě podkategorie, a to na bloky zapříčiněné již zakořeněnými poznatky a na bloky související s vnímáním sama sebe. Jak již bylo nastíněno výše, první typ osobnostních bloků se častěji vyskytuje u dospělých. „...dospělost je také počátkem postupného nárůstu kognitivní opatrnosti a rigidity, která odmítá nové poznatky i nová řešení běžných situací. Míra flexibility a adaptability uvažování a řešení problémů se ve středním věku zpravidla stabilizuje, ale lze se setkat i s jejím pomalým úbytkem.“<sup>55</sup> Dospělí si do výuky přinášejí řadu nabytých znalostí, předsudků nebo zvyklostí, a to i v případě, kdy sami mají pocit, že o oblasti, v níž se rozhodli vzdělávat, nic neví. Například jakýkoli dospělý student, který se rozhodne začít se studiem klavírní hry, bude s nejvyšší pravděpodobností vědět, jak klavír vypadá a jakým způsobem se na něj hraje, bude mít poslechovou zkušenost s klavírními skladbami různých žánrů a bude obeznámen se zkušeností někoho jiného, kdo se již klavírní hře věnuje. Bude tedy zřejmě mít již také utvořenou představu (i když možná zcela mylnou) o tom, co je na klavírní hře těžké, a o tom, co nemá šanci se kdy naučit. Takové představy mohou být velmi limitující, a přesto může být velmi komplikované se jich zbavit, jelikož jsou obvykle hluboce zakořeněny v celkovém pohledu studenta na danou problematiku. Pro pedagoga je navíc velmi obtížné nějak ovlivnit studentovo přesvědčení, protože pokud student vnímá pedagogovy zásahy jako ohrožení své osoby či světonázoru, přirozenou reakcí je použití některého z obranných nebo únikových mechanismů<sup>56</sup>, což vede pouze k potlačení, nebo dokonce prohloubení problému. Někdy je ale pro dosažení dalšího pokroku nezbytně nutné se zažitě zvyklosti či znalosti odnaučit (v Rogersově terminologii *unlearning*). Nejúčinnější v tomto případě je podle Rogerse (2002) využít racionální argumentaci

---

<sup>55</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie II*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2007, 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.

<sup>56</sup> obránné mechanismy (z hlediska psychoanalýzy): vytěsnění, potlačení, racionalizace, reaktivní výtvar, intelektualizace, popření, projekce aj.  
únikové mechanismy (podle Rogerse, 2002): rozčlenění (*compartmentalism*), autoritářství (*authoritism*), vyhýbání se realitě (*reality evasion*), např. skrze denní snění (*day-dreaming*)



a spolu se studentem se pokusit odhalit, jak došlo ke vzniku a zažití daného vzorce chování nebo dané mylné znalosti. Pochopení původu problému může pomoci změnit studentův názor i chování, což je v souladu s poznatky vývojové psychologie o období dospělosti, v němž lidé dovedou „do svých úvah zahrnout větší množství různých aspektů posuzované situace“<sup>57</sup> a jsou schopni „střízlivějšího kontextuálního uvažování.“<sup>58</sup>

Druhý typ osobnostních bloků, související s vnímáním sebe sama, je pedagogicky nejobtížněji řešitelný. Rogers (2002) vidí původ těchto bloků v „emočních manifestacích negativního sebepojetí“<sup>59</sup> (překlad z angličtiny ŠM). Jedním z nejčastějších bloků tohoto typu je úzkost (*anxiety*). Někteří autoři (jako např. Mohammadi<sup>60</sup>) ji spojují přímo s užíváním určitých výukových strategií, především těch, které vyžadují prezentaci před ostatními. Rogers (2002) na úzkost nahlíží obecněji a identifikuje dva faktory, které se významně podílí na jejím vzniku: obavy z požadavků, jež jsou na žáky kladeny, a obavy ze sebe samých. Mnoho studentů trpících úzkostmi totiž vidí samy sebe jako příčinu svých studijních neúspěchů. Úzkost ovšem nemusí pouze působit proti procesu učení. Stresové faktory obecně jsou totiž úzce spojeny s motivací; Pavelková ve svých přednáškách dokonce hovoří o negativní tváři některých typů motivace, jako např. strach z odmítnutí nebo obavy z neúspěchu (více informací v kapitole 1.3.1 na str. 29). Ve skutečnosti je situace taková, že určitá snesitelná míra stresu či nátlaku přispívá ke zvyšování snahy a výkonu, a tedy činí celý proces učení rychlejším a efektivnějším. Pouze pokud stresové faktory překročí únosnou míru, dochází ke vzniku závažné úzkosti, jež znemožňuje další učení. Je nutno brát v úvahu, že míra únosnosti stresových situací je značně individuální a pedagog ji musí umět citlivě odhadnout. Ke snížení stresu a úzkosti při vyučování může přispět pozitivní atmosféra během hodiny, vstřícný přístup a rozfázování obtížnějších úkolů do zvládnutelných kroků.<sup>61</sup>

Jako další příklady bloků souvisejících s emočním prožíváním uvádí Rogers (2002) např. nízké sebevědomí, strach ze selhání v očích ostatních či neochotu účastnit se

---

<sup>57</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie II*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2007, 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.

<sup>58</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie II*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2007, 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.

<sup>59</sup> ROGERS, Alan. *Teaching Adults*. Buckingham : Open University Press, 2002, 296 s. ISBN 0-335-21099-6.

<sup>60</sup> MOHAMMADI, E. G. et al. The Relationship between Foreign Language Anxiety and Language Learning Strategies among University Students. *Theory and Practice in Language Studies* [online], duben 2013 [cit. 3. ledna 2014], roč. 3, č. 4, s. 637 – 646. Dostupné přes vyhledávač Google Scholar.

<sup>61</sup> ROGERS, Alan. *Teaching Adults*. Buckingham : Open University Press, 2002, 296 s. ISBN 0-335-21099-6.

některých výukových činností. Řada bloků se také projevuje v souvislosti se skupinovým vyučováním, což naštěstí zpravidla není případ vyučování klavírního. Je zjevné, že osobnostní bloky mohou nabývat různých podob a že je nelze snadno odhalit ani jednoznačně klasifikovat. Nicméně jejich existence by nikdy neměla být přehlížena.

### 1.4.3 Specifické poruchy učení

*“Nerad přidávám ,ne-‘ ke svým schopnostem.”*

Robert M. Hensel

Předcházející kapitola pojednávala o fyzických, situačních a osobnostních blocích učení. Bohužel toto nejsou jediné faktory, které mohou proces učení zbrzdňovat. Někteří lidé trpí specifickými poruchami učení, které jim znemožňují učit se stejným způsobem jako ostatní žáci. Odhady, kolik takových osob v populaci je, se do značné míry různí. Anglicky psané zdroje uvádí přibližně 10 %<sup>62</sup>, v českých zdrojích se údaje pohybují od 4% do 20 %<sup>63</sup> s tím, že závažnými problémy trpí asi 2 % žáků. Specifické poruchy učení jsou v současné době ožehavě diskutovaným tématem, zvláště v souvislosti s výukou žáků na prvním stupni ZŠ. Není výjimkou, že se v těchto případech prosazuje osobní přístup učitele k žákovi a pro žáky se vypracovává individuální studijní plán. Navzdory této vlně zájmu se o specifických poruchách učení zřídka mluví v souvislosti se základním uměleckým vzděláváním a ještě řidčeji v souvislosti se žáky staršího (dospělého) věku. A to přesto, že poruchy učení přetrvávají do dospělosti, byť jejich efekty lze zmírnit vhodnými kompenzačními strategiemi. Tato kapitola si tedy klade za cíl seznámit čtenáře s různými typy specifických poruch učení a uvést je do souvztáhnosti s klavírním vyučováním.

#### 1.4.3.1 Obecně o specifických poruchách učení

Na začátek je vhodné vysvětlit rozdíl mezi bloky v učení a specifickými poruchami učení. Specifické poruchy učení nevznikají v souvislosti s vnějšími podmínkami učení, nezávisí na inteligenci jedince ani na jeho osobnosti. Jejich podstata je hlubší než pouze „silné upřednostňování určitého učebního stylu nebo přirozená schopnost ,být na něco

---

<sup>62</sup> HATT, Pat; NICHOLS, Eva. *Links in Learning: A manual linking second language learning, literacy and learning disabilities* [online]. West Hill : MESE Consulting, Ltd., 1995 [cit. 8. února 2014]. Dostupné přes vyhledávač Google Scholar.

<sup>63</sup> NETOLICKÁ, Danuše. Specifické poruchy učení – první část. In: *Neformální vzdělávání* [online]. Národní institut dětí a mládeže, 2013 [cit. 5. března 2014]. Dostupné na: <<http://www.nidm.cz/neformalni-vzdelavani/specificke-poruchy-uceni-1-cast>>.

nešikovný“<sup>64</sup>. Všeobecně se má za to, že jejich vznik souvisí s neměnnými biologickými strukturami centrálního nervového systému. Pearl (2013) to vysvětluje tak, že dochází ke vzniku „odchylek ve vedení nervstva, které jsou větší, než lze překlenout nervovou plasticitou“<sup>65</sup> (překlad z angličtiny ŠM). Zároveň se však objevují názory, že by se na vzniku specifických poruch učení mohl podílet i negativní vliv školního a rodinného prostředí (Pipeková 2010 aj.). Zdá se však, že nastavení centrálního nervového systému hraje zásadní roli. Jeden z nejuznávanějších českých odborníků v oblasti dětské psychologie, Zdeněk Matějček, definuje specifické poruchy učení takto:

„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci CNS. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emociální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“<sup>66</sup>

Je tedy zřejmé, že se specifické poruchy nedají vysvětlit ve smyslu běžných mentálních poruch, ač se současně s nimi mohou vyskytovat. Specifické poruchy učení vždy postihují jen určitou oblast učení, ovšem u jednoho žáka se může vyskytovat i více specifických poruch učení zároveň, což jejich působení činí závažnějším.

Co se týče klasifikace poruch, existuje poněkud rozdílný přístup v české a zahraniční literatuře. Zatímco v českém pojetí se rozlišuje mezi specifickými poruchami učení (dys-) a specifickými poruchami chování (ADD<sup>67</sup>, ADHD<sup>68</sup>), v anglicky psané literatuře se toto rozdělení neuplatňuje. V anglicky psané literatuře se tedy hovoří o poruchách vizuálních, sluchových, motorických, koncepčních a organizačních<sup>69</sup>, přičemž poslední jmenovaný typ by byl v českém kontextu řazen ke specifickým poruchám

---

<sup>64</sup> PEARL, Pirie. *Assessing Learning Disabilities in ESL* [online]. Centre for Adult English Acquisition, 2013 [cit. 8. února 2014]. Dostupné ve formátu pdf na <<http://www.teslontario.net/uploads/research/ESLLDStrategies.pdf>>.

<sup>65</sup> PEARL, Pirie. *Assessing Learning Disabilities in ESL* [online]. Centre for Adult English Acquisition, 2013 [cit. 8. února 2014]. Dostupné ve formátu pdf na <<http://www.teslontario.net/uploads/research/ESLLDStrategies.pdf>>.

<sup>66</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. Jinočany : H&H, 1993.

<sup>67</sup> attention deficit disorder – porucha pozornosti

<sup>68</sup> attentiondeficit hyperactivity disorder – porucha pozornosti s hyperaktivitou

<sup>69</sup> HATT, Pat; NICHOLS, Eva. *Links in Learning: A manual linking second language learning, literacy and learning disabilities* [online]. West Hill : MESE Consulting, Ltd., 1995 [cit. 8. února 2014]. Dostupné přes vyhledávač Google Scholar.

chování. České pojetí specifických poruch učení je potom více propojeno se základními školními dovednostmi. Čeští psychologové (Matějček, Vágnerová, Zelinková et al.) zpravidla rozlišují<sup>70</sup>:

1. **dyslexii** (problémy se čtením),
2. **dysgrafii** (potíže se psáním),
3. **dysortografií** (problémy týkající se pravopisu),
4. **dysmúzií**<sup>71</sup> (absence určitých hudebních schopností),
5. **dyskalkulii** (problémy se symbolickými a abstraktními operacemi),
6. **dyspraxii** (porucha motorických schopností),
7. **dyspinxií** (problémy s kreslením, zvláště ve spojitosti s mentálními procesy nutnými k přenesení 3D reality do dvojrozměrného obrazu).

Ať už vychází pedagog pro svou praxi z jakékoli klasifikace, je třeba mít na paměti, že specifické poruchy učení mohou být příčinou „významného nepoměru mezi žákovými výsledky a jeho odhadovanými možnostmi“<sup>72</sup> (překlad z angličtiny ŠM). Pokud se ale k jejich nápravě přistupuje citlivě, nemusí poruchy žákům bránit v dosažení úspěšných výsledků. Problémem proto je všeobecně nízká informovanost o této záležitosti. Na specifické poruchy učení je pak často nahlíženo negativně a mnoho, obzvláště dospělých, studentů se může cítit méněcenně či zahanbeně kvůli tomuto znevýhodnění<sup>73</sup>, což může vést i k vytvoření bloků v učení, popisovaných v předcházející kapitole.

#### 1.4.3.2 Specifické poruchy učení a klavírní vyučování

Do klavírního vyučování mohou významněji zasáhnout čtyři z výše jmenovaných poruch učení: dyslexie, dysgrafie, dyspraxie a dysmúzie. Bohužel existuje velice málo literatury, ať už psychologické či metodické, která by se věnovala specifickým přístupům

---

<sup>70</sup> HOVORKOVÁ Hana, STANJUROVÁ, Petra. *Specifické poruchy učení a chování – SPU* [online]. 26. srpna 2012 [9. února 2014]. Dostupné na: Metodickém portálu RVP:

<[http://wiki.rvp.cz/Knihovna%2F1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon%2FS%2FSpecifick%C3%A9\\_poruchy\\_u%C4%8Den%C3%AD\\_a\\_chov%C3%A1n%C3%AD\\_-\\_SPU](http://wiki.rvp.cz/Knihovna%2F1.Pedagogick%C3%BD_lexikon%2FS%2FSpecifick%C3%A9_poruchy_u%C4%8Den%C3%AD_a_chov%C3%A1n%C3%AD_-_SPU)>.

<sup>71</sup> František Sedlák pracuje s pojmem **amúzie**. „Nejtěžší a nejvýraznější poruchou hudebních schopností je amúzie. Dodnes není však pojem amúzie jednotně vymezen. V lékařských publikacích bývá za amúzií považována vrozená nebo získaná neschopnost poznávat hudbu, rozumět jí nebo reprodukovat jednotlivé tóny a melodie.“ (SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 319 s. ISBN 80-04-20587-9.)

<sup>72</sup> HATT, Pat; NICHOLS, Eva. *Links in Learning: A manual linking second language learning, literacy and learning disabilities* [online]. West Hill : MESE Consulting, Ltd., 1995 [cit. 8. února 2014]. Dostupné přes vyhledávač Google Scholar.

<sup>73</sup> PEARL, Pirie. *Assessing Learning Disabilities in ESL* [online]. Centre for Adult English Acquisition, 2013 [cit. 8. února 2014]. Dostupné ve formátu pdf na <<http://www.teslontario.net/uploads/research/ESLLDStrategies.pdf>>.

k žákům s těmito poruchami ve výuce klavírní hry. Proto následující kapitola bude inspirována spíše souhrnem zkušeností prezentovaných pedagogy a poradnami než odbornými výzkumy a literaturou.

Dyslexie je běžně spojována s problémy se čtením textu. Britská dyslektická asociace<sup>74</sup> však uvádí, že pro dyslexii mohou být charakteristické i obtíže s uvědomováním si jednotlivých hlásek, verbální paměti a rychlostí zpracování verbálních informací. To vše se promítá i do klavírního vyučování. Podle Kate Saunders<sup>75</sup> mohou dyslektici mít potíže nejenom se čtením notového zápisu, ale také s celkovou organizací notového materiálu. Dyslektikům se může zdát, že se notová osnova pohybuje, nebo mohou mít problémy s rozlišováním toho, která část zápisu je určena pro levou a která pro pravou ruku. Také se může stát, že dyslektičtí žáci mohou mít problémy se zapamatováním jak předebrané či přečtené hudby, tak instrukcí učitele.

Vzhledem k tomu, že projevy dyslexie, stejně jako ostatních specifických poruch učení, jsou záležitostí individuálního nastavení žáka, musí to reflektovat i přístup učitele. Učitel by se měl pokusit o vytvoření strategií na míru žákovi, a tak mu pomoci překonat konkrétní obtíže. Mezi všeobecné rady, které Britská dyslektická asociace dává, patří to, že by se pedagog měl pokusit odhalit žakovy silné stránky a učební styl, jež mu nejlépe vyhovuje. Ukazuje se tedy, že znalost rozmanitosti učebních stylů může nápomocna nejen pro pestrost běžného vyučování. Některými technikami, vhodnými pro překonání obtíží se čtením notového zápisu, může být např. používání barev pro zvýraznění not nebo vytisknutí not na jiném barevném pozadí, protože kontrast mezi černou a bílou může čtení dyslektikům údajně ještě více znesnadňovat.<sup>76</sup> Některá řešení také doporučují zvýraznit třetí linku notové osnovy jakožto pomyslného středu pro usnadnění orientace. Britská dyslektická asociace dále vyzdvihuje mnemotechnické pomůcky pro bezpečné zapamatování názvů not či akordů. Nejefektivnější se zdají být pomůcky vytvořené samotnými žáky.

Dysgrafie zahrnuje problémy s psaním; žáci – dysgrafici mívají problémy se zapamatováním tvaru písmena a s celkovou koordinací pohybů nutných pro psaní, takže

---

<sup>74</sup> British Dyslexic Association, <<http://www.bdadyslexia.org.uk/>>.

<sup>75</sup> SAUNDERS, Kate. What is Dyslexia? In: *Teacher Guide to Music and Dyslexia* [online]. British Dyslexic Association [cit. 9. března 2014]. Dostupné ve formátu pdf na: [http://www.bdadyslexia.org.uk/files/music\\_teacher\\_guide\\_music\\_and\\_dyslexia.pdf](http://www.bdadyslexia.org.uk/files/music_teacher_guide_music_and_dyslexia.pdf).

<sup>76</sup> *Forum: Dyslexia and Difficulties Reading Music – Particularly Sight-Reading* [online]. Associated Board of the Royal Schools of Music, 29. února 2012 [cit. 9. března 2014]. Dostupné na: <<http://www.abrsm.org/forum/index.php?showtopic=50042>>.

často píší pomalu a namáhavě. Problémy samozřejmě přecházejí i do psaní not, avšak to pro klavírní vyučování nemusí mít tak zásadní význam, neboť klavírní hra se lze naučit i bez nutnosti vytváření vlastního notového zápisu, zvláště v době existence notačních programů. Jako závažnější se však jeví celkové problémy v oblasti motoriky. Zelinková (2003) uvádí, že se na dysgrafii mimo jiné podílí deficity v oblasti jemné i hrubé motoriky, pohybové koordinace, zrakové a pohybové paměti a prostorové orientace. Matějček (1995) dokonce popisuje dysgrafii jako *grafomotorickou dyspraxii*. Dyspraxie jako taková je potom poruchou motorických funkcí, která se projevuje těžkostmi při osvojování komplexních pohybových dovedností. Může při ní docházet ke zpoždování hrubé motoriky, což má přirozeně důsledky i v oblasti motoriky jemné. V klavírním vyučování to může mít za následek problémy s nezávislostí jednotlivých prstů, souhrou obou rukou a součinností ruky a nohy. Coulson (2011) píše, že dyspraktičtí žáci často dělají chyby, ale jejich příčinou není (na rozdíl od chyb u dyslektiků) špatné čtení not, nýbrž problémy v koordinaci oka a ruky. Proto je u těchto dětí doporučováno neorientovat se pouze zrakem, ale rozvíjet především hmatovou paměť a snahu vycítit, kde daná klávesa leží. Dalšími závažnými problémy, pramenícími ze zhoršené koordinace, jsou problémy s reprodukcí rytmu. Ačkoli dyspraktičtí žáci mohou rytmus správně cítit, jejich hra může být trhaná či tempově nestálá kvůli špatné pohybové koordinaci. Pro tyto žáky jsou doporučovány aktivity reagující na rytmus pohybem: „... bylo vědecky prokázáno, že pohybové aktivity mohou pomoci rozvíjet psychomotorické schopnosti a vést k vyrovnanějším výkonům.“ (překlad z angličtiny ŠM).<sup>77</sup> Je vhodné začít od pohybů vyžadujících pohyb velkých svalových skupin (pochodování, chůze, mávání pažemi apod.) a postupně přecházet k pohybům diferencovanějším. Lze využít i hru na orffovské nástroje, např. Crouch (2011) doporučuje hru obouruč na bubínek, což také pomáhá rozvíjet cit v prstech a zapojení váhy paže, tolik potřebné v klavírní hře.

Dysmúzie (či amúzie) je porucha specificky hudebních schopností. Zpravidla se pojí s neschopností rozeznávat tónovou výšku, vztahy mezi tóny a následně i nízkou úroveň hudebního vnímání. Sedlák (1990) uvádí, že ve většině odborné hudebně-psychologické literatury se rozlišují dva typy této poruchy: senzorický a motorický. Zatímco motorická amúzie se váže k reprodukčním složkám hudebního výkonu, senzorická amúzie postihuje

---

<sup>77</sup> CROUCH, Sarah. Movement activities for learning-disabled piano students. In: *American Music Teacher* [online], 1. prosince 2005 [cit. 9. března 2014]. Dostupné na: <<http://www.thefreelibrary.com/Movement+activities+for+learning-disabled+piano+students.-a0139967093>>.

složku percepční. Motorická amúzie je způsobena „poruchou činnosti motorického analyzátoru a odstředivého nervstva“<sup>78</sup> a může postihovat jak činnosti pěvecké, tak instrumentální. Sedlák (1990) píše, že motorickou amúzií lze také nazývat múzickou apraxií (viz výše). Senzorická amúzie se projevuje poruchami hudebního vnímání, přičemž problém nespočívá ve schopnosti slyšet, nýbrž slyšené analyzovat. Tato amúzie může mít mnoho podob; podle Sedláka (1990) se v této oblasti rozlišuje např. hluchota pro melodii, hluchota pro tonalitu, poruchy vnímání časového průběhu hudby či hudební halucinace. Náprava sensorické podoby amúzie je velmi náročná, protože vyžaduje restituci hudebního vnímání. „Úspěch je značně podmíněn charakterem a výrazností poruchy. Učitelská praxe potvrzuje, že i zde je ojediněle možné relativní zlepšení.“<sup>79</sup> Stále platí důležitost individuální systematické práce se žáky pro dosažení alespoň dílčích úspěchů. Naštěstí procento amúzických žáků v populaci je velmi nízké. Sedlák (1990) však zdůrazňuje, že učitelé často chybují v tom, že za amúzické označují ty žáky, kteří jsou ve skutečnosti z různých důvodů hudebně nerozvinutí, avšak mají potenciál své hudební vnímání a schopnosti normálně rozvinout.

Tato kapitola pojednávala o různých typech specifických poruch učení a nastínila, jak mohou zasahovat do klavírního vyučování. Pro počátky klavírního vyučování se jeví obzvláště důležité, aby se pedagog zajímal o možnou diagnostiku svého žáka a aby výskyt specifických poruch učení nepřehlížel. To totiž může mít mnohé negativní dopady na žáka: kromě pomalého pokroku v učení může také docházet ke vzniku frustrací, bloků a ztrátě motivace ke studiu, což ve výsledku znamená ochuzení žáka. Přitom hudba by vždy měla být obohacujícím zážitkem, který je obrazem vnitřního světa jedince a který je přínosem každému člověku. Existují dokonce průzkumy, jež dokládají pozitivní účinky aktivní hudební produkce na zmírnění některých projevů specifických poruch učení, které s hudbou přímo nemusí souviset, jako např. potíže v oblasti schopností jazykových, v oblasti sluchového a zrakového vnímání, v oblasti senzo-motorické integrace a symbolického myšlení.<sup>80</sup> Ačkoli se tedy žák se specifickými poruchami učení nemusí stát excelentním pianistou, zasvěceně vedené klavírní vyučování mu může být jen ku prospěchu.

---

<sup>78</sup> SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 319 s. ISBN 80-04-20587-9.

<sup>79</sup> SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 319 s. ISBN 80-04-20587-9.

<sup>80</sup> REJTO, Alice. Remediation of Learning Disabilities. In: *Journal of Learning Disabilities* [online], květen 1973 [cit. 5. března 2014], roč. 6, č. 5, s. 286. Dostupné v databázi EBSCOhost.

## 2 Z pohledu metodiky

*„I ti nejtalentovanější jedinci potřebují při průchodu neznámým terénem světlo.“*  
Jonas Ridderstrale

Předcházející kapitoly byly věnovány nejrůznějším pohledům na žáka klavírního vyučování. Část z nich se zabývala vývojevou a hudební psychologií, další část pak byla zaměřena na aspekty, které mohou, nebo spíše by měly, ovlivňovat přístup učitele k žákům – jmenovitě bylo pojednáno o motivaci ke studiu, učebních stylech, blocích v učení a specifických poruchách učení. Od souhrnu poznatků, jež má učitel o žákovi, by se měla odvíjet pravidelná interakce mezi učitelem a žákem v průběhu vyučování, způsoby prezentace nového učiva i celkové pojetí klavírního vyučování. Měla by však klavírní výuka být pojímána fundamentálně odlišně pro žáky různého věku, nebo existují zásadní mezníky, které by měly určovat cestu všech žáků? Na tuto otázku se pokusí odpovědět následující kapitola.

### 2.1 Specifika práce na rozvoji hudebních schopností

Hudební schopnosti jsou vnitřní dispozice pro realizaci hudebních činností, tedy i pro klavírní hru. Je-li účelem klavírní výuky něco více než bezduché, mechanické mačkání kláves, nelze se bez nich obejít. A koneckonců i pro mechanický způsob hry je zapotřebí alespoň základně rozvinutých psychomotorických schopností a rytmického cítění. Rozvoj hudebních schopností lze tedy považovat za základní kámen, bez něž se neobejde žádná klavírní výuka, protože právě míra rozvinutosti hudebních schopností umocňuje schopnost jedince vytvářet hudbu. Ve smysluplně postaveném klavírním vyučování by rozvoj hudebních schopností měl vždy předcházet, nebo jít ruku v ruce, s prací na klavírní technice, neboť předmětem klavírního vyučování by měla být právě hudba a ne prstová artistika.

Zásadní schopností, na jejímž rozvoji je třeba pracovat od samého počátku klavírní výuky, je hudební sluch, tedy schopnost sluchově analyzovat zvukové vjemy. A to nejen tónovou výšku, ale i ostatní vlastnosti tónu: délku, sílu a barvu. Proto je do výuky třeba zařazovat cvičení, která jsou zaměřena na tuto problematiku, postupně zvyšovat jejich obtížnost a snažit se o rozlišování jemnějších nuancí. „Již v první lekci by měl žák pod



vedením učitele usilovat o vytvoření tónu co nejkrásnějšího, kultivovaného, barevného.<sup>81</sup> Janžurová a Borová<sup>82</sup>, autorky dnes zřejmě nejuznávanějších českých klavírních škol pro žáky předškolního a školního věku, pro začátky klavírního vyučování doporučují „poslouchání ticha“ a „poslouchání tónů“, jež připodobňují ke zvukům dětem dobře známým, např. hlasům lidí nebo zvířat. Prostřednictvím her dávají dětem možnost poznat rozmanitost palety zvuků, které lze na klavír vyluzovat, a zároveň tím rozvíjí jejich hudební představivost. Ta je jakýmsi „vnitřním hudebním sluchem“, který umožňuje vytvářet konkrétní hudební představu v lidské mysli. Triáda hudební představa – hra – sluchová kontrola je provázanou stálící nejen v klavírním vyučování, nýbrž leží v jádru veškeré hudební interpretace. Proto i při výuce starších žáků musí být v centru pozornosti a žáci by si ji měli zvnitřnit. Metodický postup rozvoje hudebního sluchu a představivosti u starších žáků může principiálně zůstat stejný tak, jak jej nastiňují Janžurová a Borová (2000). Je však třeba jej poupravit tak, aby zohledňoval kognitivní úroveň žáků a rychlost, jakou jsou schopni daní žáci postupovat v učení. Je naprosto pochopitelné, že starší žáci by se hrami na hlasy zvířátek s využitím několika málo tónů cítili spíše odpuzeni. Přesto lze zadávat tytéž úkoly s poupraveným, dospělejším zněním. Pro popis kvality tónu lze využít přídavných jmen nebo přirovnání. Lze zadávat bezpočet doplňkových úkolů i k těm nejjednodušším úvodním cvičením z klavírních škol (např. *Zkus to zahrát rozčileně / smutně / tak, jako bys tím chtěl uspat dítě...; Která z těchto verzí ti připadala strašidelnější?; Zahrajme si tu skladbu ve více polohách. Jak na tebe působí?* apod.). Podstatou zůstává, že na několika málo tónech se dá s žáky vytvořit mnoho hudby.

Výše uvedené postupy kromě rozvoje hudební představivosti a sluchu vedou také žáky k tomu, aby o hudbě přemýšleli. Při tom si nevědomky obohacují své poznatky o technických možnostech výstavby hudby a pomocí zpětné vazby učitele formují svůj hudební vkus a cit pro slohově vhodnou interpretaci. Tyto úkoly také pokládají základy pro rozvoj hudební tvořivosti. Od jednoduchých obměn v hudebně-výrazových prostředcích dá postupně přecházet k obměnám složitějším, které krok po kroku vedou k vybudování svébytných interpretačních dovedností. Úkoly založené na porovnávání několika verzí téže skladby nebo na hledání určitého ideálního znění či výrazu navíc podporují rozvoj hudební paměti, neboť žák je nucen udržet v hlavě určitý hudební úsek, s nímž zrovna pracuje. Je

---

<sup>81</sup> TICHÁ, Libuše. *Slyšet a myslet u klavíru: práce na rozvoji talentu interpreta-klavíristy*. 1. vyd. Praha : Akademie múzických umění, 2009, 174 s. ISBN 978-80-7331-151-3.

<sup>82</sup> JANŽUROVÁ, Zdena a BOROVIČKOVÁ, Milada. *Klavírní školička*. Praha : Panton International, 2000. 209 s. ISMN M-2050-0648-8.

tedy zřejmé, že k rozvoji hudebních schopností není zapotřebí velké množství různých cvičení, nýbrž stačí pozornost žáků obracet k hudbě. Interpretace hudby totiž všechny hudební schopnosti rozvíjí.

S rozvojem hudebního sluchu a představivosti také souvisí rozvoj tonálního a harmonického cítění, které jsou jakousi vyšší úrovní těchto schopností, propojené s hudebním myšlením a zkušeností. Je nutné, aby se žáci postupně učili poslouchat melodii a doprovod, aby se naučili vnímat hudbu v její horizontální i vertikální rovině a aby se naučili předjímat její další vývoj. Ani zde není potřeba specializovaných cvičení, dá se pracovat přímo na konkrétních skladbách. Janžurová a Borová (2000), stejně tak jako Šimková (1983) ve své Klavírní prouce, vychází z práce s lidovými písněmi. Ke hraní melodie se postupně přidávají jednoduché formy doprovodu v podobě prodlev, ostinat, základních harmonických funkcí. Dítě může být vedeno k tomu, aby samo analyzovalo, který doprovod se hodí více či méně, případně který se nehodí vůbec. Práce s lidovými písněmi má tu výhodu, že je žák předem důvěrně zná a že má na základě předchozí zkušenosti utvořena určitá očekávání, a tak dokáže hudbu předjímat. U starších žáků, pro které mají lidové písně často prakticky nulovou motivační hodnotu, lze využít některých písní populární hudby. Tam je však třeba se mít na pozoru před několika problematickými faktory. Populární písně mohou mnohdy obsahovat moderní harmonie, a nejsou proto vhodné, aby se na nich žák učil slyšet jednoduchost a průzračnost základních harmonických funkcí. Nevhodná může být také délka písní: zatímco lidové písně se často pohybují v rozmezí 8 – 16 taktů, a představují tedy poměrně snadno zvládnutelný úsek, populární písně mohou být mnohem delší, a tím pádem vyžadovat zkrácení. Také stylizace doprovodů se jeví u lidových písní jako prostší. Z těchto důvodů je nutné populární píseň dobře zvolit. Případně lze se staršími žáky využít známá témata vážné, zvláště klasicistní hudby, která mohou být v mnohých případech harmonicky přehlednější než hudba populární.

Poněkud samostatnou kapitolou je rozvoj rytmického cítění. Dříve prosazovaná výuka rytmu prostřednictvím počítání je už v dnešní době překonána, současná výuka rytmických dovedností má činnostní charakter. Rytmické hodnoty není třeba počítat, rytmus je třeba cítit a žít. Janžurová a Borová<sup>83</sup> rytmické cítění rozvíjejí pomocí pohybových aktivit (pochodování, mávání rukama apod.), her na ozvěnu, rytmizací slov,

---

<sup>83</sup> JANŽUROVÁ, Zdena a BORO VÁ, Milada. *Klavírní školička*. Praha : Panton International, 2000. 209 s. ISMN M-2050-0648-8.

říkadela a lidových písní. To se u starších žáků jeví jako poněkud problematické, neboť celá řada z nich odmítá tyto činnosti dělat. Důvodem může být to, že si do výuky přinášejí určitý blok, např. v podobě studu, nebo to, že se zrovna nacházejí ve vývojovém období, kdy pro podobné činnosti nemají pochopení (puberta). Přesto nelze rozvoj rytmického cítění opomenout, jelikož rytmus je základním stavebním prvkem téměř každé hudby. Zdá se, že starší žáci obvykle projevují větší ochotu vykonávat činnosti „spolu s někým“ než „před někým“. Proto může při výuce pomoci, zapojí-li se do činností i učitel. Mezi vhodné činnosti může patřit podupávání do hudby, luskání či tanec. Dále je možné mít ve třídě bicí nástroje a doprovázet na ně pouštěnou nebo živě hranou hudbu. Byť se principiálně jedná o totéž jako u reprodukce pulsace či rytmických ostinat hrou na tělo, zkušenosti mluví jasně ve prospěch hry na bicí nástroje, což je zřejmě ovlivněno jejich atraktivitou, hlavně pro skupinu dospívajících. Obdobným způsobem může být realizována i společná hra učitele a žáka na klavír – žák může hrát jednoduché rytmické ostinato na jednom, dvou či více tónech, které udržuje po celou dobu skladby, jejíž melodii s možným harmonickým doprovodem hraje učitel. Konkrétní rytmické problémy, na něž se narazí ve studovaných skladbách, je potom možné řešit podložením hudby textem. V případě starších žáků by se vždy mělo jednat o text smysluplný, který nějakým způsobem odráží náladu či námět skladby. Ideální je, pokud si tento text vymyslí sám žák.

## 2.2 Specifika práce na rozvoji technických dovedností

Technika je dalším pilířem, bez něž se klavírní hra neobejde. Řešení technických prvků je třeba věnovat pozornost již od elementární úrovně hry. Přesto to však neznamená, že by se rozvoj technických dovedností měl stát hlavním cílem klavírní výuky. Stejně jako u práce na rozvoji hudebních schopností platí, že na prvním místě by vždy měla být hudba. Na základě konkrétní hudební představy by měly být hledány technické prostředky, jež umožní této představě dosáhnout, nikoli naopak.

*„... v každém případě musí mít [pianista] při výběru pohybů jasnou představu cíle, tj. jasnou hudební představu. Nutno si však uvědomit, že v klavírní hře neexistuje absolutní jednota a stabilita cílů ani prostředků k jejich dosažení. Pohybové ztělesnění jednoho a téhož zvukového obrazu nemusí být vždy stejné.“<sup>84</sup>*

Česká klavírní metodika prošla v posledních desetiletích bouřlivým vývojem z hlediska přístupu ke klavírní technice. Metody upřednostňované v první polovině

---

<sup>84</sup> JÚZLOVÁ, Věra. *Práce u klavíru: psychická regulace pohybů a některé otázky cviku v klavírní hře*. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1982, 204 s.

19. století, vycházející z precizní prstové hry, byly nahrazeny důrazem na hru vahou celé paže se zapojením dalších svalových skupin, teprve později doplněnou o jemně diferencované prstové pohyby. Samozřejmostí je brát v potaz dispoziční zvláštnosti žákovy anatomie. Tento způsob hry nejen umožňuje lepší využití zvukových možností nástroje, ale také je šetrnější ke hráči (minimalizuje riziko vzniku napětí a přetížení určitých svalových skupin). Proto je zřejmé, že je nejvhodnější alternativou jak pro děti, tak i pro starší žáky.

U začátečníků je třeba dbát na osvojení správného sezení u klavíru. Kritériem správného sezení je především to, aby nedocházelo k zatínání některých svalových skupin a aby žák mohl volně dýchat.<sup>85</sup> Zpravidla se tedy jedná o sed s rovnými zády a oběma chodidly opřenými o zem, což poskytuje dostatečné ukotvení a oporu pro další prováděné pohyby. U malých dětí je důležité obstarat vhodnou podložku pod nohy. Ramena musí být volně spuštěná dolů, poněvadž „jsou centrem pohybu ... a [jejich] volnost je předpokladem uvolnění obou forem (statické i dynamické) a rovin (horizontální a vertikální) tělesného pohybu.“<sup>86</sup> Z toho vyplývá i důležitost správného výškového nastavení židle, neboť příliš nízké posazení může vést ke zdvihání ramen, zatímco příliš vysoké může vést k jejich napínání směrem dolů.

Pro zachování volnosti v těle je také vhodné učit žáka ovládat nejprve velké pohyby a teprve následně pohyby drobnější, které by při hře měly vždy být v součinnosti s pohyby velkými. Proto Janžurová a Borová<sup>87</sup> postupují od hry portamento vahou celé paže, přes hru staccato k legatu, čímž postupně docilují zpřesňování pohybů prstů při zachování volnosti pohybu paže. Naopak počátek hry ve striktním legatu může vést k fixaci paže a následně ke strnulé, nepřirozené a pro žáka často namáhavé hře. Z hlediska začátečníků všech věkových skupin je tedy nejprve nutné zvládnout volný pohyb celé paže a ponoření do kláves. Ideálním materiálem pro nácvik jsou opět lidové písně, které svou důvěrnou známostí poskytují žákovi bezpečný prostor pro trénink nových technických dovedností. Pro starší žáky však stejným způsobem mohou posloužit známé melodie anebo i populární písně, které na rozdíl od jejich možné komplikovanosti po stránce harmonické, mívají často prostý, snadno zapamatovatelný nápěv. Pro všechny skupiny začátečníků také platí, že by se mělo pracovat rovnou měrou na rozvoji hry obou rukou všemi prsty, čímž se

---

<sup>85</sup> ŠIMKOVÁ, Ludmila. *Organická klavírní hra*. 1. vyd. České Budějovice: Kopp, 2004, 143 s. ISBN 80-7232-238-9.

<sup>86</sup> ŠIMKOVÁ, Ludmila. *Organická klavírní hra*. 1. vyd. České Budějovice: Kopp, 2004, 143 s. ISBN 80-7232-238-9.

<sup>87</sup> JANŽUROVÁ, Zdena a BOROVIČKA, Milada. *Klavírní školička*. Praha : Panton International, 2000. 209 s. ISMN M-2050-0648-8.

rozvíjí univerzální technická vybavenost a předchází vzniku bloků a předsudků vzhledem k další hře (např. *Hra na černých klávesách je těžší než na bílých.* nebo *Hrát melodii levou rukou je těžší než pravou.*). Při nácviu technických dovedností by se také mělo dbát na postupné nabalování jedné dovednosti na druhou, a to nejen ve smyslu zachování postupu portamento – staccato – legato. I při nácviu dalších prvků, jako je hra dvojhmatů, akordů, stupnic apod., je účinné postupovat od malých, zvládnutelných úseků, jako je spojení dvou či tří tónů, a pomalu je rozšiřovat a obohacovat. Nelze předpokládat, že by žák, jenž se právě naučil svázat dva tóny, mohl ihned zahrát celou stupnici nebo skladbu legatovým úhozem. V současné době existuje celá řada českých i zahraničních klavírních škol, které nabízejí progresivně seřazený výběr klavírní (instruktivní) literatury, z nichž může klavírní pedagog ve své praxi vycházet. Na druhou stranu ale není vhodné postupovat pouze mechanicky cvičení za cvičením – učitel by měl vždy ve svém metodickém postupu a výběru skladeb zohledňovat konkrétní potřeby a problémy žáka.

Další otázkou, která je před učitele začátečníků postavena, je, kdy ke hře připojit použití pedálu. Jednoznačná doporučení ohledně věku, kdy by bylo vhodné začít s pedalizací, neexistují. Klavírní školy určené vysloveně začátečníkům (Klavírní škola pro začátečníky, první díl Nové klavírní školy atd.) se o jeho užití většinou ani nezmiňují. Přesto jsou však oba pedály nástrojem, který výrazně obohacuje barevné možnosti klavírního zvuku, o něž je škoda žáka ochudit. Šimková (2004) píše o užití pedálu následující: „...základem volného stisku pedálu je stabilita nohy... Má-li dítě brát volně a plynule pedál, je tedy třeba, aby především stabilně sedělo.“ Prvním předpokladem pro hru s pedálem je tudíž dostatečný fyzický vzrůst žáka, nebo zakoupení speciální stoličky s nástavcem. Dalším předpokladem je jistota ovládnutí pohybů rukou. Ovládnutí nohy totiž od žáka vyžaduje v počátcích značnou pozornost a soustředění, což se projevuje sníženou pozorností, dříve věnovanou pouze rukám. Nácvik hry s pedálem by tedy měl probíhat na takových skladbách, jejichž problematiku má žák již dobře zvládnutou bez pedálu. Jinak není třeba s výukou pedalizace otálet; zvláště starší začátečníci projevují o hru s pedálem již od začátku zájem. Využití jak pravého, tak levého pedálu může být vítaným zpestřením i při hře jedním či dvěma prsty. Zároveň je však třeba vést žáky k tomu, aby se dobře poslouchali a pedalizaci nepřeháněli, neboť v praxi existuje celá řada žáků, kteří jakmile jednou s pedalizací začnou, nedokážou se od neustálého používání pedálu oprostít. Korigujícím prvkem by měl být samozřejmě učitel, ale hlavně samotný zvuk – jeho barva, čistota, jeho úloha v realizaci dané hudební myšlenky, díla... „Úlohou klavírní pedagogiky

z technického hlediska je toto: vytvořit dokonalou harmonickou vyváženost mezi sluchovou sférou a motorikou a mít ji po dobu studia stále na zřeteli jako nejvyšší zákon.“<sup>88</sup> Řešení tohoto technického problému nás tedy přivádí zpět k hudební představivosti, hudebnímu sluchu a hudbě jako takové.

Závěrem lze říci, že není klavírního vyučování bez hudby. Hudba je nejen jeho cílem, ale zároveň také prostředkem osvojování hudebně-psychologických, hudebně-teoretických i technických dovedností a rovněž kritériem pro hodnocení úspěšnosti zvládnutí těchto dovedností. Učitel slouží pouze jako vnější činitel a rádce, který pomáhá žákovi nalézt jeho vlastní cestu k aktivní interpretaci hudby.

### 2.3 Role učitele v různých vývojových obdobích

Existují různé možnosti klasifikace rolí, jež učitel ve vyučování zastává. Některé z nich vycházejí přímo z osobnosti učitele a jeho temperamentu („učitel – diktátor“, „učitel – krotitel lvů“, „učitel – „bavič“<sup>89</sup> apod.), jiné se zaměřují na učitelův styl výuky (demokratický, liberální, autokratický). Ve skutečnosti každý učitel více či méně prochází všemi možnými rolemi, aby dosáhl co největší efektivity výuky. Tedy ani přes poznatky uvedené v předcházející kapitole nelze považovat metodický přístup ke všem žákům učitele za zcela totožný. Zrcadlí se v něm jednak individuální nastavení obou účastníků učebního procesu a jednak fakt, že v určité fázi psychického vývoje žáka jsou různé přístupy různě efektivní. Tato kapitola se tedy bude ve stručnosti zabývat tím, jakou roli učitel hraje při uplatňování výše zmiňovaných pedagogických zásad u žáků různého věku.

Bez ohledu na věk žáků je učitel vždy hlavním organizátorem výuky – to on ji na základě svých znalostí, zkušeností a informací o žákovi plánuje, organizuje a vede její průběh. Stejně tak je učitel vždy instruktorem, protože se vzhledem k žákovi nachází v pozici zkušenějšího a znalejšího. Učitel je také do značné míry tvůrcem klimatu ve třídě a může svým přístupem ovlivnit, zda atmosféra hodin bude vážná, napjatá či uvolněná.

Největší rozdíl v rolích učitele leží v oblasti vztahu k žákům. Předškolní a mladší školní žáci se všeobecně vyznačují vzhlížením k dospělým, u nichž hledají oporu a pocit bezpečí. To platí i ve vztahu k učiteli, na nějž mohou žáci nahlížet až nekriticky. Ne nadarmo se říká, že malé děti se učí proto, aby udělaly učiteli radost. Vzhledem k žákům

---

<sup>88</sup> MARTIENSSEN, Carl Adolf. *Tvorivé vyučovanie klavírnej hry*. Bratislava: Opus, 1985, 158 s.

<sup>89</sup> ROGERS, Alan. *Teaching Adults*. Buckingham : Open University Press, 2002, 296 s. ISBN 0-335-21099-6.

předškolního věku je tedy učitel laskavou autoritou, která by měla mít vždy průběh vyučování pevně v rukou. Učitel by měl do značné míry uplatňovat direktivní přístup a důsledně dohlížet na splnění svých požadavků. To by nemělo vést k odtazičnosti ve vztahu k žákům, naopak srdečnost a bezpečné prostředí, v němž se žák dobře cítí, by měly být v jakémkoli uměleckém vyučování samozřejmostí. Nicméně učitel musí být tím, kdo nastoluje kritéria a kdo rozhoduje o činnostech prováděných v hodině.

Stejný přístup však rozhodně nemůže být uplatňován u starších žáků. V období dospívání se rozvíjí individualita žáků, uvědomování si sebe sama a touha řídit si svůj život sám, nevyjímaje pocity toho, že žák sám nejlépe ví, jak se učit či jak řešit určité problémy. Názory žáků přirozeně mohou být v rozporu s metodickými postupy, které zastává učitel. Učitel se tedy nachází v obtížné pozici. Na jedné straně musí zastávat roli autority, na druhou stranu se musí snažit vytvořit příznivé klima pro výuku. Nejvhodnějším řešením tohoto dilematu je navázání partnerského vztahu s žákem, a to i v případě začátečníka, kdy se o vyrovnanosti mezi učitelem a žákem po odborné stránce nedá hovořit. Je zapotřebí, aby se učitel a žák vzájemně respektovali jako lidé, jako potenciální kolegové, spolupracující na cestě ke společnému cíli. Kolegiální vztah mezi učitelem a žákem totiž představuje tu „nejfunkčnější variantu práce na rozvoji žákova talentu.“<sup>90</sup> Předpokládá se, že přirozená autorita učitele, podložená věkovým rozdílem, učitelovou odbornou způsobilostí i životní zkušeností, mu poskytne dostatečné zázemí pro prosazení důležitých pedagogických zásad. Zároveň však lidská otevřenost a možnost diskuse o probírané problematice nevzbudí v žácích pocit utlačování či nucenosti. Oproti výuce žáků mladšího věku se učitel stává také řečníkem, obhájcem svých stanovisek a šířitelem osvěty v oblasti hudebně-teoretické a praktické. Na druhou stranu z partnerského vztahu vyplývá i to, že je učitel i aktivním účastníkem učebního procesu. To, že se učitel aktivně zapojuje do požadovaných činností a funguje jako model, samozřejmě plně platilo i u žáků mladšího věku. Bylo by však mylné se domnívat, že při výuce starších a „rozumnějších“ žáků může být role učitele redukována pouze na roli instruktora. Naopak partnerský vztah počítá s největší možnou vyrovnaností rolí.

U výuky dospělých žáků je situace pro pedagoga obdobná. Možná je dokonce o něco komplikovanější, protože rozdíl mezi učitelem a žákem spočívá pouze v odborné způsobilosti a praxi v oboru. Dospělí žáci mají, stejně jako učitel, bohaté životní

---

<sup>90</sup> TICHÁ, Libuše. *Slyšet a myslet u klavíru: práce na rozvoji talentu interpreta-klavíristy*. 1. vyd. Praha : Akademie múzických umění, 2009, 174 s. ISBN 978-80-7331-151-3.

zkušenosti, různorodé záměry, přesvědčení, střetávající se zájmy<sup>91</sup> atp. Na druhou stranu jsou vyrovnanější po psychické stránce než žáci dospívající, a považují-li učitele za skutečnou autoritu ve své oblasti, pak zpravidla nemívají výhrady k jeho požadavkům. Ve výuce anglického jazyka se často hovoří o tom, že při výuce dospělých je hlavní rolí učitele tzv. „facilitator“ neboli „pomocník“. U dospělých žáků totiž velká část zodpovědnosti za učení leží na nich samotných, což vyplývá z přirozené vyrovnanosti ostatních životních rolí učitele a žáka. Učitel těžko může své požadavky na žácích vynucovat, či dokonce udělovat sankce za jejich nesplnění. Jakkoli je to z pedagogického hlediska pesimistické, u dospělých žáků má učitel v podstatě dvě možnosti: spokojit se s tím, jak žák na jeho pedagogické požadavky reaguje, nebo žáka přestat učit. Rozhodne-li se pro výuku, pak je hlavní náplní jeho práce ukazovat žákovi možná řešení a cesty k cíli. Ve většině případů však rozhodně nemůže žáky vést po určité cestě za ruku, jako tomu činí při výuce malých školáků, nebo je přimět se určitou cestou vydat, jako je tomu možné u dospívajících žáků. U dospělých žáků musí být učitel srozuměn s tím, že jeho rolí je role odborného poradce, jehož rady se žáci mohou svobodně rozhodnout následovat nebo nenásledovat.

Popisem rolí učitele v klavírní výuce žáků různého věku byla zakončena kapitola, pojednávající o přístupech klavírní pedagogiky a metodiky. Nemělo by však být opomenuto, že průběh (nejen) počátečního klavírního vyučování je do velké míry formován také klavírními školami, které učitel při výuce používá. Následující kapitola proto bude věnována stručnému rozboru klavírních škol pro začátečníky.

---

<sup>91</sup> ROGERS, Alan. *Teaching Adults*. Buckingham : Open University Press, 2002, 296 s. ISBN 0-335-21099-6.



### 3 Klavírní školy pro začátečníky

V současné době je dostupné nepřehledné množství klavírních škol české i zahraniční provenience. Jejich analýze byla již věnována řada samostatných absolventských prací (Fryaufová 2006, Průšová 2006, Ptáčková 2008, Kocáková 2010, Kozlová 2010, Mihulková 2012 aj.) a v rámci této práce není tedy vhodné, ba ani možné prezentovat úplný výčet těchto škol či dopodrobna rozebírat v nich použité metodické postupy. Tato kapitola bude tedy zaměřena na užší výběr často užívaných českých a zahraničních škol pro začátečníky, zvolený na základě výsledků provedeného dotazníkového šetření (konkrétně četností odpovědí na otázku č. 10 „*Jakou klavírní školu pro začátečníky byste doporučil/a?*“). Vybrané školy budou analyzovány z hlediska začínajícího žáka, především se zohledněním těchto aspektů:

- způsoby, jakými škola reflektuje výše popsané metodické přístupy;
- způsoby, jakými škola reflektuje věk žáka;
- způsoby, jakými škola reflektuje různé styly učení;
- způsoby, jakými škola přispívá k celkovému rozvoji hudebnosti žáka.

#### 3.1 Školy určené pro začátečníky předškolního věku

##### 3.1.1 Klavírní školička

Klavírní školička autorek Zdeny Janžurové a Milady Borové (Panton International, poprvé 1976) patřila v dotazníkovém šetření mezi nejčastěji používané tituly pro výuku předškolních žáků. Samy autorky její specifikaci uvádějí pro žáky ve věku od čtyř do sedmi let. Jedná se o školu, která plně splňuje požadavky moderní klavírní metodiky, jak ve smyslu rozvoje hudební představivosti, fantazie a sluchu, tak ve smyslu výuky technických prvků klavírní hry (hra vahou celé paže a postupný přechod od hry portamento přes hru staccato až k legatu).

Škola je šita na míru dětem předškolního věku, které se věnují hře na klavír pod vedením dospělého. Žákům je vždy určena pravá stránka, která v beznotové části školy neobsahuje žádný text, pouze ilustrace, a v notové části pak také jednoduchý notový zápis. Levá stránka je pak určena učitelům, nebo případně rodičům, a obsahuje veškeré texty, notový zápis písní a jejich doprovodů i metodická doporučení. Tímto způsobem je předkládaný materiál přehledně rozčleněn a vyhovuje potřebám žáka i vyučujícího.

Věk žáka je zohledněn i v dalších aspektech. Škola je založena na aktivních činnostech žáka a hudebních hrách, a to nejen instrumentálních, ale i pohybových, pěveckých, výtvarných apod. Tak žákovi umožňuje uchopit hudební pojmy na základě konkrétních prožitků, což koresponduje s úrovní rozvoje kognitivních schopností žáka (fáze názorného, intuitivního myšlení). Škola vychází ze hry podle sluchu, založené na lidových říkadlech a písních, které jsou dítěti dobře známé, a staví tak na již dříve položených základech. To je výhodné i z hlediska paměťových schopností žáka, které v předškolním věku ještě nejsou řádně rozvinuty. Zapamatování mohou podpořit i ilustrace, které jsou vždy tematicky spojeny s probíranou písní, říkadlem či jinou problematikou. Postup učiva je pozvolný, obsahuje hodně opakování a nabalování dovedností jedné na druhou. Dává tak žákům dostatek času k osvojení a zvnitřnění určitých dovedností, zároveň však nenudí díky neustálému zapojení fantazie a kreativity.

Výše zmíněné charakteristiky poukazují na to, že škola je dobře vyvážená z hlediska využití všech modalit vnímání (zrakové, sluchové, pohybové) a umožňuje zapojení a rozvoj všech učebních stylů. Rozumová složka je pak rozvíjena prostřednictvím úkolů, které dítě dostává, a do výuky ji tak vnáší dle svého uvážení učitel. Všestranná zaměřenost Klavírní školičky podporuje i rozvoj všech hudebních schopností a dovedností.

### 3.1.2 Easiest Piano Course

První díl této školy amerického autora Johna Thompsona (The Willis Music Company, poprvé 1955) byl druhým nejčastěji uváděným titulem, využívaným pro výuku nejmladších žáků. Jeho koncepce je poněkud jiná než u Klavírní školičky. Již od samého počátku využívá hry z not, čímž se snaží eliminovat „hudebního nepřítele číslo jedna“<sup>92</sup> (překlad z angličtiny ŠM), tedy potíže se čtením notového zápisu. Tímto specifikem se rozhodně řadí ke školám vhodnějším pro žáky od pěti let věku, kdy už děti alespoň trochu projevují zájem o čtení různých znaků a mají k tomu i dostatečně rozvinuté kognitivní schopnosti. Z hlediska rozvoje klavírní techniky není ve škole blíže určeno, jakým způsobem by se mělo postupovat, záleží tedy na přístupu učitele. Celý syllabus je vystavěn na základě postupného rozšiřování tónového prostoru, v němž se žák při hře pohybuje.

Škola se snaží přizpůsobit věku žáků především po vizuální stránce. Celou školou žáky provází několik barevných postaviček, které jsou vzhledově atraktivní, protože

---

<sup>92</sup> v angličtině: „musical enemy, number one“; In: THOMPSON, John. *Easiest Piano Course*. Florence : The Willis Music Company, 1995, 40 s. ISBN 0-7119-5429-1.

připomínají příšerky z kreslených seriálů. Předkládané notové zápisy jsou dostatečně velké a pro malé žáky přehledné. K přehlednosti také přispívají nákresy klaviatury s vyznačenou polohou jednotlivých tónů. Pro rozvoj a procvičování kognitivních dovedností, spojených s notovým zápisem, obsahuje škola i pracovní listy. Zadání úkolů je však písemné, takže je žáci, kteří ještě zcela neovládli čtení (což někdy platí i o žácích druhého ročníku základní školy, natož o žácích předškolního věku), nemohou vypracovat bez asistence dospělých. Škola obsahuje příležitostné poznámky a doprovody pro pedagoga, avšak jsou obsaženy přímo v textu, který vidí žák, pouze odlišeny od okolních cvičení drobnějším písmem. To sice nijak neznesnadňuje čtení zápisu pro žáka, snižuje se však jednoduchost orientace pro učitele.

Další z oblastí, ve které škola věk žáků příliš nereflektuje, je zařazení tvořivých úkolů, využití fantazie a aktivní zapojení všech smyslů do výuky. Výuka rytmu je zde založena na počítání, což se u dítěte, jehož kognitivní schopnosti ještě nepostoupily do stadia konkrétních logických operací, nedá považovat za vhodné. Jednotlivé skladby nesou programní názvy, avšak nejsou od počátku podloženy textem (první taková skladba se objevuje až přibližně v polovině knihy). Navíc jsou to skladby uměle vytvořené, nijak blíže nepropojené s předchozí znalostí, zkušeností a kulturními kořeny žáka.

Z hudebních schopností jsou v Thompsonově škole rozvíjeny především schopnosti psychomotorické, dále tonální a harmonické cítění (skrže skladby určené pro čtyřruční hru učitele a žáka), v omezené míře rytmické cítění a hudební paměť. Některé oblasti tedy zůstávají zanedbány, a proto je nutné, aby tyto nedostatky pedagog kompenzoval využitím jiných materiálů či činností, např. hrou lidových písní podle sluchu. Totéž platí i o zapojení různých učebních stylů – Thompsonova škola hodně staví na vizuálních vjemech a rozumovém poznávání, chybí jí však činnosti využívající primárně styl pohybový a sluchový.

## **3.2 Školy pro začátečníky školního věku**

### **3.2.1 Nová klavírní škola (1. díl)**

Nová klavírní škola (Zdena Janžurová, Milada Borová; Panton International Praha, poprvé 1993) volně navazuje na Klavírní školičku, může však fungovat i jako samostatná učebnice pro začátečníky. Je vystavěna na obdobném principu jako Klavírní školička:

začíná se hrou podle sluchu, založenou na lidové slovesnosti, a postupně se přechází ke hře z not. Také práce na rozvoji technických aspektů hry je vystavěna na stejném principu.

Vizuálně je však již Nová klavírní škola přizpůsobena o něco starším žákům. Stále jsou v ní zahrnuty obsahově související ilustrace, je jich však podstatně méně a nejsou vícebarevné, takže nepůsobí rušivým dojmem. Velikost notového písma je celkově menší a notový zápis vypadá poněkud komplikovaněji. To je dáno také tím, že škola již není rozdělena na stránky pro žáka a pro učitele, a tudíž jsou party pro žáka a učitele psány přímo pod sebou. Oproti Klavírní školičce obsahuje Nová klavírní škola také stručné vysvětlení hudebně-teoretických pojmů, italského hudebního názvosloví a poznámky k technickému či výrazovému provedení skladeb. Vše je však prezentováno v přímé souvislosti se skladbami, kde se daná problematika vyskytuje. Škola tedy není rozdělena na teoretickou a praktickou část. Nová klavírní škola takto rozumným způsobem zohledňuje rozvíjející se kognitivní a analytické schopnosti žáka, jeho touhu po poznání reality a zároveň jeho zatím omezenou schopnost vyhledávat si informace a orientovat se v rozsáhlejšímu textu. Zároveň v závěru uvádí věcný rejstřík pojmů a jmenný rejstřík skladatelů s jejich stručnými životopisy, čímž vychází vstříc starším či zvědavějším začínajícím klavíristům.

V úplném závěru školy je pak část určená učitelům, věnovaná metodickým poznámkám, směřujícím k rozvoji všeobecných hudebních schopností žáků (především tonálního, harmonického a rytmického cítění), k rozvoji improvizčních dovedností, k výuce intervalů a s ní neodmyslitelně spojených dovedností sluchově-analytických a intonačních. Je tedy zřejmé, že v této škole přetrvává ideál nastíněný již v Klavírní školičce, a to práce na rozvoji všech aspektů hudebnosti a výchova všeobecně rozvinutého muzikanta. Co se týče zapojení různých učebních stylů, Nová klavírní škola umožňuje zapojení všech. V porovnání s Klavírní školičkou však méně zapojuje styl vizuální ve prospěch stylu textového (anglicky *read/write*).

### **3.2.2 Evropská klavírní škola (1. díl)**

Evropská klavírní škola z pera Fritze Emontse (Schott Music, 1992) patřila mezi dotazovanými učiteli k často užívaným zahraničním školám pro děti mladšího školního věku. Podobně jako klavírní školy Janžurové a Borové se snaží využít tvořivého potenciálu žáků. V počátcích však nevolí cestu tonální hry, nýbrž hry a improvizace v pentatonickém modu. Navíc postupuje od hry klastrů ke hře jednotlivých tónů a z nich vytvořených

melodií. Dítě se tak od počátku seznamuje s širokou škálou tónů a barev. Je však diskutabilní, zda počáteční hra klastrů dostatečně přispívá k rozvoji sluchové diferenciaci a zda hra výhradně na černých klávesách podporuje bezpečné posazení ruky v klávesách.

Opomineme-li tyto metodické otázky, je Evropská klavírní škola o něco vizuálně poutavější a o něco technicky méně náročnou alternativou Nové klavírní školy. Celá škola je zpracována barevně, s četnými a humorně pojatými obrázky dětí a zvířat. Obrázky však neplní pouze funkci ilustrační, jako tomu je např. ve škole Thompsonově, ale vždy se nějakým způsobem vztahují k obsahu uvedených skladeb, takže mohou sloužit jako vizuální podnět pro snazší vybavení skladeb. Notové písmo je o něco větší než v Nové klavírní škole, takže je vhodné i pro žáky, kteří ještě nemají dostatečně rozvinuté zrakově percepční schopnosti.

Stejně jako Klavírní školička a Nová klavírní škola začíná Evropská klavírní škola hrou podle sluchu a kromě pentatonického modu vychází i z lidových písní. Vzhledem k tomu, že se však jedná o písně zahraniční, pro české žáky se tím ztrácí výhoda předchozí zkušenosti a povědomí. Navíc málokteré dítě (nejedná-li se o dítě z bilingvní rodiny) zvládá zpěv v cizím jazyce, takže pro práci s žáky mladšího školního věku se zdá záhodné zaměnit tyto písně za písně české, s nimiž je dítě dobře obeznámeno. Na druhou stranu je však nutno podotknout, že někteří starší žáci, ve věku kolem deseti let, projevují jistou nechuť vůči českým lidovým písním, související zřejmě s přicházející pubertou. Zahraniční lidové písně většinou přijímají lépe, a protože s řadou těchto písní mají již zkušenost, neprojevují se nevýhody zmíněné výše. Pro starší začátečníky tedy mohou být písně obsažené v Evropské klavírní škole vhodným studijním materiálem.

Z výše uvedeného je patrné, že Evropská klavírní škola dbá na rozvoj hudebního sluchu, představivosti a tvořivosti. Prostřednictvím čtyřruční hry učitele a žáka pomáhá rozvíjet i harmonické cítění. Zároveň však nedává tak bohaté náměty ke komplexnímu rozvoji všech hudebních schopností jako Nová klavírní škola. Chybí zde specializované podněty pro rozvoj rytmického cítění, jakož i základy hudebně teoretických poznatků. V Evropské klavírní škole je bohatě podporován styl vizuální, textový i sluchový, méně však pohybový, který je explicitně zapojován pouze ve smyslu instrumentální hry.

### 3.3 Školy pro dospívající začátečníky

Byť je dospívání obdobím, kdy se zvyšuje zájem o hudbu a hru na hudební nástroje, překvapivě se nepodařilo nalézt žádné klavírní školy, které by byly určeny přímo teenagerům. Tento fakt je zřejmě ovlivněn tím, že na dospívající je často pohlíženo již jako na dospělé a pro jejich výuku jsou používány klavírní školy pro dospělé. Větší nabídka materiálů zaměřených na dospívající žáky je dostupná na internetu. Nejedná se však přímo o klavírní školy, jako spíše o výukové programy, založené na online video lekcích nebo obdobné výuce prostřednictvím počítače.<sup>93</sup> Dochází tak k postupnému propojování dvou oblastí, které teenagery oslovují: hudby a techniky. Jedinou v České republice běžně užívanou tištěnou klavírní školou, která je implicitně směřována pro dospívající žáky, je potom Škola hry na klavír pro střední pedagogické školy, která je hlavním výukovým materiálem na tomto typu škol.

#### 3.3.1 Škola hry na klavír pro střední pedagogické školy (1. ročník)

Škola hry na klavír pro střední pedagogické školy byla napsána českými autorkami Eliškou Kleinovou a Věrou Laudovou (Edition Supraphon 1986). Je rozdělena na dva díly: jeden věnovaný hře z not a druhý zaměřený na základní pravidla pro harmonizaci písní. Tím se snaží naplňovat požadavky, které budou na žáky kladeny v budoucím povolání (zpravidla učitel/ka v mateřské škole).

Ve stručném úvodu autorky nastiňují několik metodických pokynů. Zdůrazňují především přípravu před hrou z not, která má zahrnovat přípravu teoretickou (v podstatě látka hudební nauky: popis klaviatury, notopis, italské hudební názvosloví apod.), přípravu hudební (rozvoj hudebního sluchu, paměti a rytmického cítění na základě zpěvu lidových písní a jejich hry podle sluchu) a přípravu technickou (prstová cvičení).<sup>94</sup> To na jednu stranu odráží skupinový způsob výuky klavírní hry na středních školách, úroveň vývoje kognitivních schopností žáků a také určitou potřebu jistoty a připravenosti, která se s přibývajícím věkem rozvíjí. Na stranu druhou v tomto teoretickém úvodu chybí praktické příklady; jednou věcí je rozumově pochopit definicí a zcela jinou záležitostí je vědět, jakým způsobem je realizována v praxi. Zvláště pro dospívající, kteří ještě nemají tak

---

<sup>93</sup> Jednou z takových možností je např. program Soft Mozart, nabízený na <<http://www.softmozart.com/cs/learning/teenagers.html>>. V tomto případě se jedná o software, který umožňuje propojení elektronického pianu s počítačem, a tím mimo jiné i přenášení hraných tónů do vizuální podoby na monitoru počítače.

<sup>94</sup> LAUDOVA, Věra a Eliška KLEINOVÁ. *Škola hry na klavír pro střední pedagogické školy*. 1. vyd. Praha : Supraphon, 1986, 175 s.

rozvinutou trpělivost jako později dospělí a kteří mají tendenci kriticky rozebírat zavedené pedagogické postupy a ptát se po významu jednotlivých kroků, může být tento přístup příliš odtržený od reality, teoretizující a nezáživný. Takový počátek klavírního vyučování totiž selhává v jednom základním aspektu, s nímž si naopak dobře poradily výše rozebírané školy pro mladší žáky, a to hned od počátku se zabývat hudbou jako takovou. Pro interpretaci hudby je podstatou tvořivý přístup, který tato škola umožňuje uplatňovat jen ve velmi omezené míře. Na začátku školy to je konkrétně prostřednictvím hry lidových písní podle sluchu, čemuž je však věnován pouze velice limitovaný prostor.

Co se týče rozvoje technických dovedností, škola se snaží v duchu moderní metodiky postupovat od hry portamento vahou celé paže, přes hru staccato ke hře legato. Bohužel však nedává dostatek prostoru pro osvojení prvních dvou úhozových variant a záhy, ještě v rámci teoretického procvičování, přechází k legatu, jež je výchozím úhozem pro celou notovou část školy. Dá se předpokládat, že nepoměr mezi procvičováním, které je věnováno portamentovému úhozu a legatovému úhozu, u naprosté většiny žáků povede ke špatnému posazení ruky do kláves a spoléhání na prstovou techniku. Nápomocný není ani začátek notové části školy, který je postaven na repetitivních cvičeních, zaměřených na získání prstové nezávislosti. Navíc výběr skladeb patrně není pro dospívající žáky příliš motivující, jelikož zde pro žáky nejsou žádné známé melodie, nic, co by už samo o sobě vzbuzovalo touhu naučit se. Hodnotnější i více motivující se jeví druhý díl školy, zaměřený na rozvoj harmonického cítění a osvojení si harmonizace písní v různých stylizacích doprovodu. Látka je jednoduše vysvětlena a progresivně řazena, ukázána na příkladech. Je podána takovým způsobem, že dospívající žák by měl být schopen ji i samostatně nastudovat a uplatnit v dalších činnostech, např. při hraní podle zpěvníku. Tím je tedy alespoň částečně zohledněna touha dospívajících po seberealizaci a jsou rozvíjeny dovednosti, které žák bude moci uplatnit v profesním i v osobním životě.

Po vizuální stránce je škola nezajímavá, naprosto minimálně využívá doplňkových ilustrací a spoléhá na verbální vysvětlování a rozumové schopnosti. Dává tedy málo prostoru pro zapojení vizuálního učebního stylu, jakož i pohybového. Omezeně potom umožňuje rozvíjet styl sluchový, jehož využití hodně záleží na preferencích a přístupu vyučujícího. To se samozřejmě promítá i do všeobecného rozvoje hudebnosti, kterému zde není věnována pozornost rovnoměrně. Škola rozvíjí hlavně hudebně kognitivní a psychomotorické dovednosti, částečně pak také hudební sluch, představivost, tonální

a harmonické cítění. Chybí zde soustavná práce na rozvoji cítění rytmického a především na rozvoji tvořivého myšlení.

### **3.4 Školy pro dospělé začátečníky**

#### **3.4.1 Klavírní škola pro dospělé začátečníky**

Klavírní škola Petra Haly pro dospělé začátečníky (H & H, 1993) je zřejmě jedinou českou publikací orientovanou na žáky tohoto věku. Přestože nebyla doporučena respondenty provedeného šetření, je zde uvedena, aby bylo možné srovnat přístup českých a zahraničních škol.

Halova škola má stejně jako Škola hry na klavír pro střední pedagogické školy dvě části, jednu věnovanou práci na rozvoji technických dovedností a druhou harmonizaci písní. Hala volí obdobný postup jako Kleinová a Laudová, tzn., že začíná svou školu teoretickým úvodem. Pro dospělé, kteří již nebývají spontánní jako žáci v dětském věku a jsou zvyklí procházet teoretickou přípravou, se tento postup jeví jako vyhovující. Hala dokonce na rozdíl od Kleinové a Laudové zahrnuje do teoretické části i úkoly, testující porozumění vysvětlované látce. Stále zde však chybí okamžitá možnost aplikace probíraného jevu. To je z jistého úhlu pohledu pochopitelné, neboť začínající žák ani nemůže být schopen ihned aplikovat všechny popisované jevy. Oproti Kleinové a Laudové zahrnuje Hala i úkoly na procvičení rytmu, založené na vyťukávání a počítání. Pro dospělé, kteří mají plně rozvinuté analytické myšlení, je tento způsob lehce pochopitelný a při vyklepávání oběma rukama už dává zároveň možnost trénovat pohybovou koordinaci. Množství těchto rytmických cvičení je však nevelké a poměrně rychle se stupňuje jejich obtížnost, takže je nepravděpodobné, že by žáci dokázali v této oblasti nabýt jistoty, ba dokonce by to mohlo na některé žáky působit i demotivujícím způsobem. Před samotnou notovou částí Hala zařazuje ještě průpravná cvičení, při nichž se žák ve stručnosti seznamuje s rozsahem klavíru jakožto nástroje a jeho zvukovými možnostmi. Notová část potom obsahuje soubor cvičení, občas doplněných poznámkami k jejich technickému provedení. Cvičení nejsou založena na již existujících, známých melodiích, ale byla vytvořena pouze pro tuto školu. Není zde tedy opět zohledněn vnější motivační faktor. Navíc pro žáka, který s klavírní hrou skutečně začíná, se obtížnost cvičení poměrně rychle zvyšuje, což pro dospělé, jejichž čas na cvičení je do značné míry omezen, není nejšťastnější.



Druhý díl školy, zaměřený na harmonizaci písní, je pojat stejným způsobem jako díl první. Začíná obšírným teoretickým úvodem do základů harmonie a postupně je doplňován o praktické příklady v podobě lidových písní s vypsáním stylizovaným doprovodem. Pro potřeby běžného dospělého začátečníka, který většinou nemá umělecké ambice, je užitečné, že se škola snaží žáka vést ke hře podle akordických značek. Pro začátečníky se však uvedený teoretický výklad jeví být příliš podrobný a rychlý (Hala např. již ve druhé kapitole vysvětluje různé druhy septakordů), což opět může v žácích probouzet demotivační pocity, jako např. že je látka příliš komplikovaná, že ji nezvládnou apod. Halovo zpracování se tedy jeví spíše vhodné jako ucelující přehled pro již pokročilejšího žáka nebo pro žáka, který už má se hrou na klavír předchozí zkušenost (v terminologii didaktiky jazyků tzv. falešného začátečníka).

Halova škola dbá na přehlednost (víceúrovňové číslování kapitol, grafické ohraničení procvičovacích úkolů apod.), po vizuální stránce je však prostá, bez doprovodných ilustrací či barevných zvýraznění. Udržuje si ve své podstatě akademický přístup, založený na analytickém uvažování a pochopení látky. Nezabývá se rozvojem hudebních schopností jakožto uceleného komplexu, nýbrž se snaží o rozvinutí schopností bezprostředně nutných pro klavírní hru (schopností psychomotorických, rytmického a harmonického cítění). Převládá však zaměření na technické a teoretické aspekty hry. Z učebních stylů je hojně využíván textový a částečně pohybový, vizuální a sluchový se dostávají ke slovu minimálně.

### **3.4.2 Basic Adult All-in-One Piano Course**

Tato škola trojice amerických autorů Palmera, Manuse a Vick Lethcoové je rozšířenou verzí běžné klavírní školy (anglický výraz *all-in-one* se dá do češtiny přeložit jako *vše v jednom*). Je zde uvedena, protože se podobně jako škola Halova snaží seznámit žáky jak s technickými základy hry, tak se základy hudební teorie.

V souladu s výše zmiňovanými školami určenými pro starší žáky začíná i tato škola teoretickým úvodem. Ten se však přímo dotýká klavírní hry (posazení u klavíru, držení rukou, základní principy fungování klavírní mechaniky a tvoření tónu atd.), nezabíhá tedy hned zpočátku do látky hudební nauky či harmonie. Více také dbá na praktický nácvik a aplikaci teoreticky popisovaných informací: hovoří-li se ve škole o volnosti zápěstí, je doplněno cvičeními, jež je možno provádět pro jeho uvolnění; píše-li se o správném sezení u klavíru, následuje obrázek s popisem jeho nejdůležitějších rysů a nejčastějších chyb.

Škola neopomíjí vizuální stránku, hojně se v ní využívají nákresy, doplňující vysvětlení v textu, a také červená barva pro zdůraznění důležitých informací. Řada doplňkových informací či připomínek je potom uvedena graficky odděleně v samostatném rámečku.

Přístup, započatý v úvodu školy, zůstává v celé knize stejný. Teoreticky vysvětlená látka je ihned doplněna cvičeními na danou problematiku, a to pro její osvojení jak v pravé, tak v levé ruce. Na základě této školy má tedy žák možnost utvořit si mnohem konkrétnější představu o teoreticky probírané látce a má ihned možnost si probírané jevy vyzkoušet. U každého cvičení je uveden i postup nácvičku, zahrnující reprodukci rytmu, zpěv a samotnou hru. Hře tedy vždy předchází zvládnutí její rytmické a melodické složky. Obsah školy je určován především postupně se rozšiřujícími poznatky z hudební nauky a harmonie, autor zde příliš nezohledňuje posloupnost nácvičky technických aspektů hry, jako tomu bylo ve školách určených pro mladší začátečníky (postup portamento – staccato – legato, hra dvojhmatů počínaje čistou kvintou pro jistější posazení ruky atp.).

Oproti Halově škole postupuje tato škola mnohem pomaleji. Pro srovnání: zatímco Hala vysvětluje všechny intervaly v rámci jedné stránky a neuvádí je do souvislosti s konkrétními skladbami, tato americká škola věnuje jen velké sekundě a tercii celé čtyři stránky, na kterých nabízí teoretický výklad, analytická cvičení a sedm cvičení na hru těchto intervalů melodicky i harmonicky. Instrumentální cvičení jsou navíc povětšinou založena na melodiích známých písní, takže stejně jako to bylo patrné již ve školách pro začátečníky v dětském věku, autoři zde staví na předcházejících znalostech a zkušenostech žáka a využívají motivačního efektu, jež tyto melodie mají. Motivační efekt je umocněn i tím, že škola obsahuje CD s doprovody ke všem skladbám, a žáci tak mají i při hře jednoduchých melodií možnost doplnit svou hru o harmonický doprovod a získat tak pocit komplexnější hry. To navíc nepřímo podporuje rozvoj jejich harmonického cítění, dává jim zkušenosti s různými stylizacemi doprovodu a pomáhá udržovat tempo a pulsaci.

Je zřejmé, že tato škola úspěšněji vyrovnává teoretické a praktické aspekty klavírní hry, lépe reflektuje učební tempo, časové možnosti a motivaci dospělých studentů. Snaží se o zapojení všech učebních stylů, oproti Halově škole dává více prostoru stylu vizuálnímu a sluchovému. Z hlediska rozvoje hudebnosti již tak všestranná není, postupuje spíše pragmaticky a vynechává aspekty, které nejsou nutné pro technicky přesnou a teoreticky dobře pochopenou reprodukci skladeb. Opomíjena je především hudební tvořivost, představivost a paměť.

### 3.4.3 Adult Piano Course (Book 1)

Klavírní škola pro dospělé Michaela Aarona je další z amerických škol. Je méně rozsáhlá než Basic Adult All-in-One Piano Course, ale zachovává výše nastíněný přístup v podobě teoretického vysvětlení a okamžité aplikace. I její obsah je určován logickou sousledností prezentované látky, nikoli výhradně zásadami technického nácviku. Nezohledňuje např. v současnosti užívaný přechod od portamenta přes staccato k legatu. Řazení látky je trochu jiné než v předcházející škole. Zatímco ta byla vystavěna v podstatě podle postupně se rozšiřujících znalostí harmonie, Aaronova škola vychází z různých poloh rukou na klaviatuře a postupuje po tóninách. Tato logika řazení je pro začínajícího žáka dobře přehledná.

Aaron zohledňuje motivační tendence dospělých žáků a ve své škole uvádí řadu úprav známých děl klasické hudby či písní. Dbá také na vizuální oporu vysvětlované látky, škola obsahuje řadu nákresů klaviatury, pozic rukou apod. Nevyužívá však barev. Na rozdíl od předchozí školy také postupuje rychleji kupředu a dává relativně málo příležitostí k osvojení nové látky, protože zahrnuje méně, ale delších cvičení. Tím ne zcela reflektuje časové možnosti, které mají dospělí, pracující žáci ke cvičení, a klade větší nároky na jejich paměť a myšlení, než je tomu v Basic Adult All-in-One Piano Course.

Co se týče rozvoje hudebních schopností, zaujímá tato škola, stejně jako škola předchozí, pragmatický přístup k výuce. Vysvětluje a procvičuje základy rytmu a pak se soustředí hlavně na ovládnutí instrumentálních dovedností. Nevěnuje pozornost rozvoji hudebního sluchu, opomíjí hudební představivost a tvořivost. Dává podněty pro zapojení textového a vizuálního učebního stylu, pohybového pak takřka výhradně v souvislosti s osvojením instrumentálních dovedností.

### 3.5 Závěrečné shrnutí

Srovnáme-li přístupy různě orientovaných klavírních škol k počátečnímu klavírnímu vyučování, můžeme pozorovat několik rozdílů.

1. Školy se snaží reflektovat úroveň rozvoje myšlení cílové skupiny žáků. Proto školy určené pro děti školního a předškolního věku neobsahují mnoho textu přímo pro žáky, ale řadu poznámek pro učitele, zatímco u škol pro starší žáky jsou tyto poznámky adresovány přímo žákovi. Ve školách pro starší začátečníky z tohoto hlediska poněkud chybí informace o skladatelích a originálních verzích

předkládaných úprav. Pro výuku klavírní hry sice nejsou nezbytné, ale mohou přispět k obohacení žáků, zvláště těch, u nichž je přítomna poznávací motivace.

2. Školy pro mladší žáky více dbají na vizuální dojem a atraktivní vzhled. U škol pro starší žáky lze v tomto směru pozorovat rozdíly mezi školami českými a zahraničními. České školy sázejí na strohý, akademický vzhled, který je v souladu s hloubkou představovaných teoretických poznatků; zahraniční školy pak dbají na názornost a nevyhýbají se užívání četných ilustračních nákresů.
3. Odlišný je i přístup škol pro starší žáky k výkladu látky. České školy upřednostňují ucelený teoretický výklad před započítím hry, zahraniční školy výklad postupný, doplněný praktickými ukázkami. Z hlediska rozvoje kognitivních schopností by měl dospělý žák rozumově zvládnout obojí, avšak z hlediska zapamatování a osvojení daných poznatků se jeví efektivnější přístup zahraničních škol, protože teoretické pochopení látky je v nich podpořeno konkrétní zkušeností.
4. Školy pro mladší a starší žáky se liší také přístupem k celkovému rozvoji hudebnosti žáka. Školy pro předškolní a školní žáky se více věnují rozvoji tvořivosti, představivosti a fantazie, avšak ve školách pro starší žáky jsou tyto tvořivé aspekty hry v podstatě zapomenuty. Mladším žákům je tedy klavírní hra prezentována jako tvořivá činnost, zatímco starším jako logicky vystavěné řemeslo. Zda je tento přístup uspokojivý, těžko posoudit. Rozhodně však bere ohledy na psychický vývoj a motivaci žáků – zatímco období předškolního věku je obdobím hry a takřka bezbřehé fantazie, v období dospělosti převládá analytické myšlení a řád.

Závěrem lze říci, že v podmínkách českého školství se pro počáteční klavírní vyučování žáků v předškolním a školním věku hodí školy české. Nejenže vychází z české lidové tradice, tedy dětem důvěrně známého materiálu, ale také dbají na všestranný rozvoj hudebních schopností. To však neplatí pro české školy určené starším začátečníkům. Zde se naopak zdají vhodnější školy zahraniční, které lépe zohledňují motivaci žáků a rychlost postupu učebního procesu. Opomíjený rozvoj hudebně-tvořivých schopností v těchto školách může na základě dispozic a zájmu žáka doplnit sám pedagog.

## **4 Přístup klavírních učitelů k začínajícím žákům různého věku**

Tato práce se doposud zabývala počátečním klavírním vyučováním z teoretického hlediska, tedy tím, čeho by si měl klavírní pedagog být ideálně vědom a jak by měl ideálně ve výuce postupovat. Byly probrány aspekty výuky týkající se žáka, metodického postupu učitele i klavírních škol. Tato kapitola však směřuje svou pozornost k praxi a na základě dotazníkového šetření se snaží popsat, jak přistupují klavírní učitelé v České republice k výuce začátečníků v různém věku.

### **4.1 Cíle výzkumu**

Cílem tohoto dotazníkového šetření bylo především zjistit, zda se diskutovaná teoretická východiska odrážejí ve skutečném vyučování. Je samozřejmé, že pro získání přesnějších údajů by bylo třeba rozsáhlejších pozorování a analýza konkrétních kazuistik. To je však daleko za hranicemi tohoto výzkumu. Toto šetření sleduje především, jak počáteční klavírní vyučování vnímají sami pedagogové. Jeho cílem je vysledovat, jestli si jsou vědomi nějakých odlišností ve svém přístupu k žákům různého věku, jestli považují některá vývojová období pro začátky klavírního vyučování za obtížnější než jiná a které klavírní školy pro začátečníky považují za vhodné.

### **4.2 Struktura dotazníku**

Dotazník je určen pro učitele klavírní hry, působící v jakékoli formě vzdělávání. Je rozdělen na tři pomyslné části. V první části, informační, se po specifikaci okruhu respondentů, pro něž je dotazník určen, nachází sada čtyř polouzavřených otázek, sloužících pro získání základních sociologických údajů o respondentech (věk, pohlaví, vzdělání a pracoviště). Tyto údaje jsou zamýšleny pro charakteristiku vzorku respondentů a případné srovnání získaných odpovědí na základě těchto údajů.

Druhá část obsahuje deset otázek, týkajících se hlavních sledovaných jevů. Jelikož všechny otázky nejsou stejného typu, instrukce jsou uvedeny u každé otázky zvlášť. Pro co nejsnazší analýzu výsledků bylo maximální možné množství otázek formulováno jako otázky uzavřené (č. 1, 2, 3, 5, 7), případně polouzavřené (č. 4, 8, 9). Dvě otázky (č. 6 a 10), u nichž by předložení výběru možných odpovědí bylo příliš limitující a znemožnilo by

sledovat individuální přístup dotázaných učitelů, byly ponechány jako otevřené. U některých otázek (č. 2, 4, 8, 9) byla ze stejných důvodů umožněna volba více odpovědí.

Závěrečná část dotazníku ponechává respondentům volný prostor, aby vyjádřili své další připomínky k tématu. Celé znění dotazníku je k dispozici v příloze práce (str. 93).

### 4.3 Hypotézy

Přestože hlavní cíle výzkumu leží především v oblasti popisné, již předem lze odhadovat, jakým směrem se získané výsledky budou ubírat. Například vzhledem k tomu, že řada učitelů sbírá pedagogické zkušenosti již od dob studií, dá se očekávat, že prošla různými formami klavírního vyučování a že má zkušenost s žáky různého věku. Lze tedy vyslovit domněnku, že:

**H<sub>1</sub>:** *Nadpoloviční většina dotazovaných učitelů má zkušenost s výukou klavírních začátečníků všech věkových kategorií.*

Dále se lze domnívat, že většina učitelů vnímá jako pedagogicky nejnáročnější výuku žáků, kteří vyžadují velmi aktivní přístup ze strany pedagoga a velkou rozmanitost prováděných činností – tedy žáky spíše mladšího věku. Naproti tomu se dá očekávat, že výuku starších žáků budou učitelé považovat za méně náročnou z toho hlediska, že nevyžaduje tolik aktivního vedení z jejich strany. To ale naopak může naznačovat, že začátečnictví ve starším věku je náročnější pro žáky, protože musí sami nést zodpovědnost za velkou část svého učení a navíc se musí potýkat s řadou problémů, souvisejících s nedostatečnou rozvinutostí určitých schopností. Je tedy možné formulovat hypotézu, že:

**H<sub>2</sub>:** *Nadpoloviční většina dotazovaných učitelů považuje za nejobtížnější z hlediska žáka začátek klavírního vyučování v období **po** desátém roce života.*

**H<sub>3</sub>:** *Nadpoloviční většina dotazovaných učitelů považuje výuku začátečníků **před** desátým rokem života za nejnáročnější z hlediska učitele.*

### 4.4 Popis sběru a analýzy dat

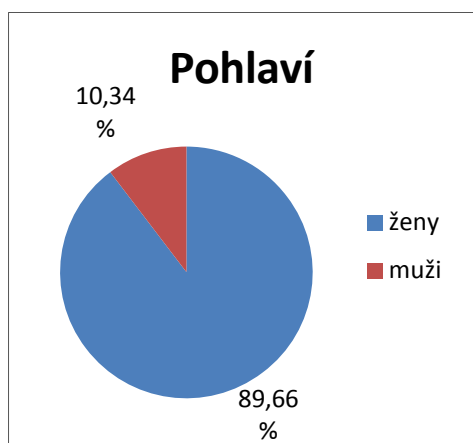
Dotazník byl zveřejněn na internetu, prostřednictvím serveru Vyplňto.cz. Byl otevřen respondentům z řad široké veřejnosti, ovšem kvůli relativně přesně specifikovanému vzorku možných respondentů byla většina respondentů získána díky osobním kontaktům autorky práce.

Celkem dotazník vyplnilo 29 respondentů, což je příliš malý vzorek na to, aby mohly být učiněny obecné závěry o přístupu českých učitelů klavírní hry k začínajícím žákům, ovšem dostatečně velký pro ilustraci možných pohledů na výuku klavírních začátečníků. Návratnost dotazníku byla 47,6 %, tzn., že dotazník začalo vyplňovat 61 respondentů, ale pouze necelých 48 % z nich jej dokončilo.

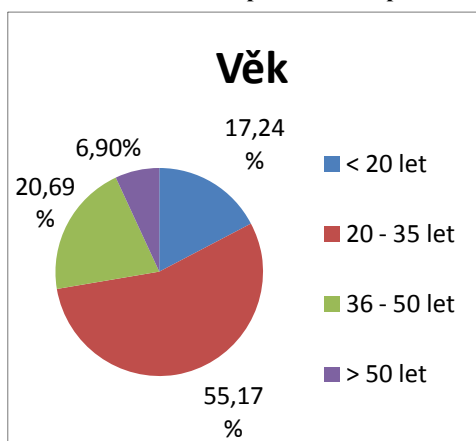
Získaná data byla analyzována za pomoci tabulkového kalkulátoru Microsoft Excel a volně přístupných statistických vyhodnocení serveru Vyplňto.cz. Vesměs byly využity základní funkce popisné statistiky (průměr, modus, medián, relativní a absolutní četnosti) a odpovídající grafické reprezentace.

## 4.5 Výsledky

### 4.5.1 Charakteristika vzorku respondentů



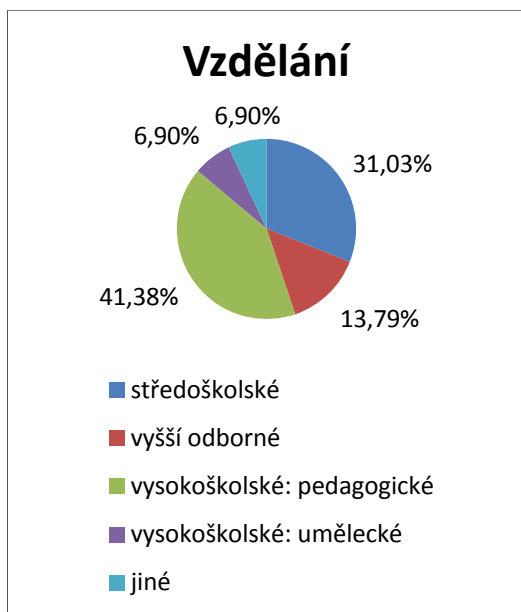
Graf 1 – Rozložení respondentů dle pohlaví



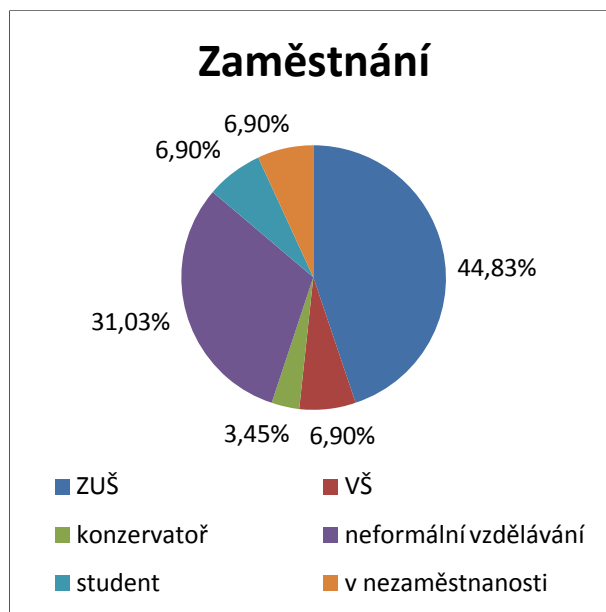
Graf 2 – Rozložení respondentů dle věku

Jak již bylo zmíněno výše, vzorek čítal 29 respondentů. Z toho bylo téměř 90 % žen a pouze 10 % mužů. Nerovnoměrné genderové rozdělení respondentů může celkově souviset s nevyrovnaným genderovým zastoupením pedagogických pracovníků v oblasti českého školství. Téměř tři čtvrtiny odpovídajících byli mladší 35 let a pouhá čtvrtina starší. Tato nevyváženost může být zapříčiněna jednak stejnou věkovou kategorií řady osobně oslovených respondentů a jednak také faktem, že se na internetu častěji pohybují mladší generace obyvatelstva. Co se týče vzdělání, přibližně 55 % procent respondentů bylo vysokoškolsky vzdělaných, 14 % pak mělo vzdělání vyšší odborné a 31 % vzdělání středoškolské. Z celkového počtu respondentů bylo 45 % dotazovaných zaměstnaných na ZUŠ, 31 % v oblasti neformálního vzdělávání, 7 % na vysokých školách a 3,5 % na konzervatořích.

Naopak 7 % dotázaných bylo mezi studenty a dalších 7 % bylo v současné době v nezaměstnanosti.



Graf 3 – Rozložení respondentů dle vzdělání



Graf 4 – Rozložení respondentů dle zaměstnání

Z hlediska výuky klavírních začátečníků bylo zjištěno, že zkušenost s jejich výukou mělo 73 % dotázaných. Z celkového počtu respondentů by 93 % učitelů volilo rozdílný pedagogický přístup pro výuku začátečníků různého věku. Ze zbylých 7 % dotázaných, kteří by přistupovali stejným způsobem k začátečníkům všech věkových kategorií, polovina neměla s výukou začátečníků zkušenost.

## 4.5.2 Verifikace hypotéz

### 4.5.2.1 $H_1$

Bylo odhadováno, že nadpoloviční většina dotazovaných učitelů má zkušenost s výukou klavírních začátečníků všech věkových kategorií. Nulovou (tedy opačnou) hypotézou je, že tento výrok není pravdivý.

Východiskem pro ověřování hypotézy byla otázka č. 2 „V jakém věku jsou/byli začátečníci, jež učíte?“. Odpovědi na tuto otázku jsou zachyceny v tabulce na následující straně. Tato otázka byla jednou z otázek, kde byl umožněn výběr více odpovědí; údaje získané pro jednotlivá věková období se tedy pohybují v rozmezí 1–100 % podle toho, kolik dotazovaných učitelů dané období označilo.



	<b>Absolutní četnost (n)</b>	<b>Globální relativní četnost</b> (n/počet všech respondentů)	<b>Lokální relativní četnost</b> (n/ počet respondentů, kteří mají zkušenost s výukou začátečníků)
<b>předškolní věk (do 5 let)</b>	13	44,8%	61,9%
<b>školní věk (6 – 10 let)</b>	17	58,6%	81,0%
<b>dospívání (11 – 20 let)</b>	11	37,9%	52,4%
<b>raná dospělost (21 – 40 let)</b>	8	27,6%	38,1%
<b>pozdější dospělost (více než 40 let)</b>	4	13,8%	19,0%
<b>všechny věkové kategorie</b>	<b>2</b>	<b>6,9%</b>	<b>9,5%</b>

Tabulka 1 – Rozložení respondentů podle odpovědi na otázku č. 2 „V jakém věku jsou/byli začátečníci, jež učíte?“

Ze získaných dat je patrné, že výchozí hypotéza  $H_1$  se na základě tohoto výzkumu nepotvrdila, neboť zkušenost s výukou začátečníků všech věkových kategorií uvedlo pouze 6,9 % všech respondentů. Vztáhneme-li tento výsledek pouze ke skupině respondentů, kteří měli zkušenost s výukou začátečníků, výsledek se vyšplhá na 9,5 %, což je však stále menšinová skupina. Hypotézu  $H_1$  by bylo možné na základě získaných výsledků reformulovat ve smyslu, že „Nadpoloviční většina dotázaných učitelů má zkušenost s výukou začátečníků ve školním věku.“ a že „Z učitelů, kteří mají praxi ve výuce začátečníků, má nadpoloviční většina zkušenost s žáky ve věku do 20 let.“

#### 4.5.2.2 $H_2$

Dále bylo předpokládáno, že „Nadpoloviční většina dotázaných učitelů považuje za nejobtížnější z hlediska žáka začátek klavírního vyučování v období po desátém roce života.“ Tato hypotéza byla vyhodnocována na základě otázky č. 3 „Které období je podle Vás nejobtížnější pro začátek klavírního vyučování z hlediska žáka?“. Výsledky získané vyhodnocením odpovědí tuto hypotézu podporují:

	<b>Četnost (n)</b>	<b>Relativní četnost</b> (n/celkový počet respondentů)
<b>předškolní věk (do 5 let)</b>	5	17,2%
<b>školní věk (6 – 10 let)</b>	2	6,9%
<b>dospívání (11 – 20 let)</b>	4	13,8%
<b>raná dospělost (21 – 40 let)</b>	9	31,0%
<b>pozdější dospělost (více než 40 let)</b>	9	31,0%

Tabulka 2 – Rozložení respondentů podle odpovědi na otázku č. 3 „Které období je podle Vás nejobtížnější pro začátek klavírního vyučování z hlediska žáka?“



Graf 5 – Poměr počtu respondentů, kteří si myslí, že nejobtížnějším obdobím pro začátek klavírního vyučování z hlediska žáka je věk nad 10 let, vůči těm, kteří si myslí opak.

Hypotézu  $H_2$  tedy není třeba zamíat, neboť tři čtvrtiny respondentů byly přesvědčené, že začátečnictví ve věku po desátém roce života je obtížnější než před ním. Zajímavé je, že byť s jasnou převahou (62 % respondentů) bylo za nejobtížnější období považováno období dospělosti, nebyly zaznamenány rozdíly mezi ranou a pozdější dospělosti. Pro podrobnější rozbor viz kapitola 4.5.3.

#### 4.5.2.3 $H_3$

Posledním z předpokládaných výsledků bylo, že „Nadpoloviční většina dotázaných učitelů považuje výuku začátečníků před desátým rokem života za nejnáročnější z hlediska učitele.“ K této hypotéze se vztahovala otázka č. 7 „Které období je podle Vás nejobtížnější/nejnáročnější pro začátek klavírního vyučování z hlediska pedagoga a jeho práce?“. Obdržené výsledky mluví ve prospěch této hypotézy:

	Četnost (n)	Relativní četnost (n/celkový počet respondentů)
<b>předškolní věk (do 5 let)</b>	15	51,7%
<b>školní věk (6 – 10 let)</b>	3	10,3%
<b>dospívání (11 – 20 let)</b>	5	17,2%
<b>raná dospělost (21 – 40 let)</b>	2	6,9%
<b>pozdější dospělost (více než 40 let)</b>	4	13,8%

Tabulka 3 – Rozložení respondentů podle odpovědi na otázku č. 7 „Které období je podle Vás nejobtížnější/nejnáročnější pro začátek klavírního vyučování z hlediska pedagoga a jeho práce?“



Graf 6 – Poměr počtu respondentů, kteří si myslí, že nejobtížnějším obdobím pro začátek klavírního vyučování z hlediska pedagoga je věk nad 10 let, vůči těm, kteří si myslí opak.

Z výsledků vyplývá, že přibližně dvoutřetinová většina dotázaných pedagogů považuje výuku začátečníků mladších deseti let za pedagogicky nejnáročnější. Hypotézu  $H_3$  tedy není třeba zamítat. Bližší informace o důvodech, jež učitelé k tomuto přesvědčení vedou, viz následující kapitola.

#### 4.5.3 Pohled učitelů na výuku začátečníků

Jak již bylo řečeno výše, 93 % dotázaných učitelů by volilo (nebo volí) rozdílný přístup ke klavírní výuce začátečníků podle jejich věku. Přímou vyučovací zkušenost se začátečníky pak měly téměř tři čtvrtiny dotázaných. Na základě odpovědí se podařilo určit tři hlavní oblasti, na jejichž základě by učitelé přistupovali k žákům jiným způsobem:

##### 1. stadium psychického vývoje (ve smyslu kognitivní a emocionální vyspělosti);

Většina učitelů zmiňovala činnostní, hravý přístup k výuce mladších žáků oproti více analytickému přístupu u starších žáků. Jako příklad mohou posloužit následující citace:

*„Zohledněním repertoáru a rychlosti postupu. U předškoláků postupovat po malých krůčcích s říkadly a lidovými písněmi a dostatkem času pro osvojení, intuitivně, přes emocionální složku. U starších začátečníků zapojovat více rozumovou složku, možno postupovat rychleji.“*

*„Tak samozřejmě, že s malým záčkem a žákem, kterému je třeba už 15 let, budu jednat jinak. Pro malé děti je důležité, aby udržely pozornost, mělo by je to bavit, měly by to považovat za "hru". U starších bych prosazovala trochu dospělejší přístup, vyžadovala bych po nich větší zodpovědnost k práci a hlubší přemýšlení o samotné hudbě.“*

*„Každý žák potřebuje individuální přístup, o to více pokud jde o žáka různého věku. S dospělým budu volit úplně jiný notový materiál a jinou strukturu hodiny. Příklad dítě: píseň podle sluchu, transpozice, zpěv, pohyb, hra... Dospělí: známá melodie, teoreticky podpořená pro lepší pochopení a rovnou hra.“*

## 2. převládající motivace žáka;

Dotázaní učitelé se snaží svůj přístup přizpůsobit aspiracím žáka a aktualizovat jeho motivaci prostřednictvím výběru vhodného repertoáru. Např.:

„Dospělý začátečník ví, proč s klavírem začíná, a nestává se, že by byl nucen rodiči. Dítě často ano, proto je důležitá motivace a větší systematickost ze strany učitele.“

„Malé dítě nezná noty, je potřeba ho vyučovat formou hry, adolescenta je třeba motivovat, musí hrát hodně věcí, které ho baví atd., dospělý je schopný se lépe sebezapřít a prokousávat se i méně zábavnými, ale důležitými věcmi, ale zase může být omezen časově, protože se nejedná o jeho prioritu.“

## 3. efektivní způsoby pedagogické komunikace.

Někteří učitelé také uváděli rozdílné jednání se žáky či hovořili o udržování autority. Řada z nich také uváděla rozdílný způsob vysvětlování určité problematiky na základě úrovně verbálně-kognitivních schopností žáka.

„Celkový přístup, komunikace, vysvětlení jednotlivých technických prvků, vnímání hudby atd.“

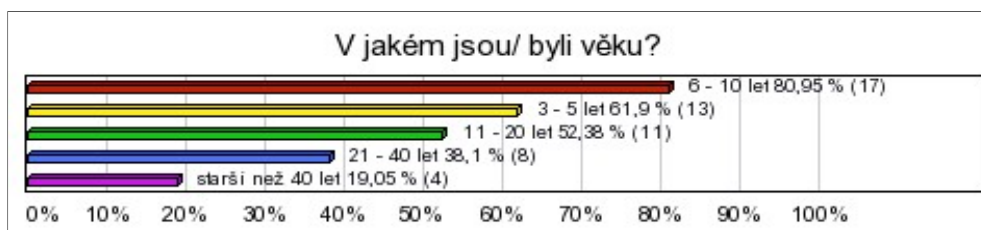
„Rozdíl je především v komunikaci a tempu výuky.“

„Míra autority vs. kooperace, vyučovací styl.“

Někteří učitelé také razili myšlenku **individuálního přístupu bez ohledu na věk žáka**. Pro ilustraci: „Výběr materiálu se přizpůsobuje možnostem, schopnostem a intelektu žáka.“ či „Přístupuji naprosto individuálně ke každému začátečníkovi s ohledem na jeho hudební předpoklady, schopnosti i možnosti.“

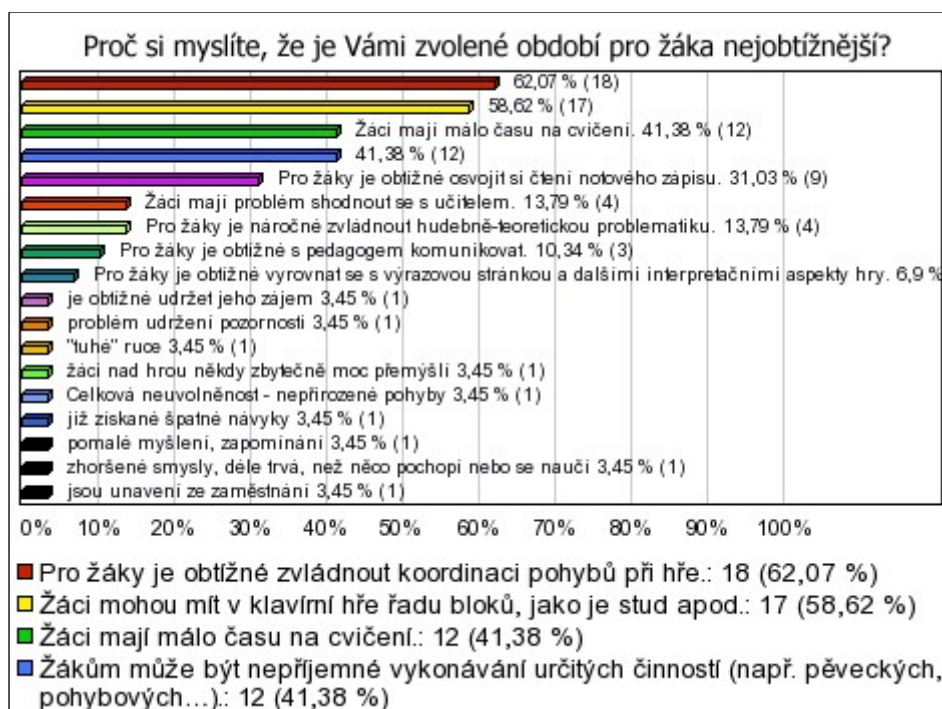
Většina dotázaných učitelů měla přímou zkušenost s žáky předškolního a školního věku (viz graf č. 7), ale za nejobtížnější období pro začátek klavírního vyučování **z perspektivy žáka** považovala období dospělosti. Naopak nejméně často bylo takto smýšleno

o období  
školního  
věku.



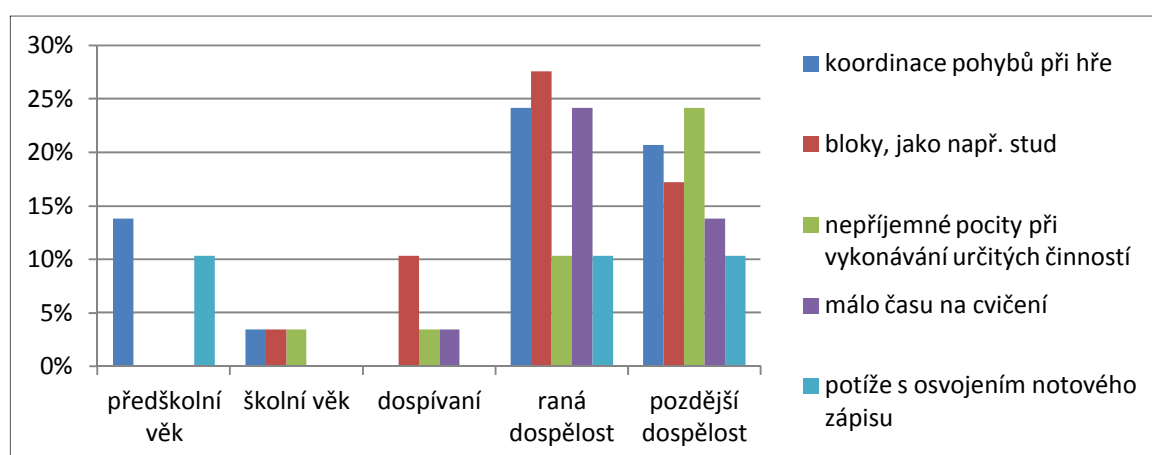
Graf 7 – Distribuce věku žáků, s nimiž měli dotazovaní učitelé pedagogickou zkušenost

Mezi nejčastěji uváděnými důvody, které činí toto období tak obtížným, figurovaly především důvody fyzické (problémy s koordinací pohybů při hře, „tuhé ruce“), důvody psychické, v teoretické části této práce označované termínem „bloky v učení“ (stud, nepříjemné pocity při vykonávání určitých činností), a důvody situační (především nedostatek času na cvičení). Souhrnný záznam všech odpovědí na otázku č. 4 „Proč si myslíte, že je Vámi zvolené období pro žáka nejobtížnější?“ zachycuje následující graf:



Graf 8 – Poměr odpovědí na otázku č. 4 „Proč si myslíte, že je Vámi zvolené období pro žáka nejobtížnější?“

Je ovšem také zajímavé podívat se na to, jaké příčiny obtíží pedagogové nejčastěji spojují s jednotlivými vývojovými obdobími. Z níže uvedeného grafu č. 9 je patrné, že období dospělosti přináší nejpestřejší škálu možných faktorů, které dotázaní učitelé viděli jako problematické pro klavírní výuku. Na druhou stranu stojí za povšimnutí, že některé potíže, jako jsou problémy s osvojením notového zápisu a problémy s koordinací pohybů při hře, vidí učitelé jako sdílené žáky jak mladšího, tak staršího věku, než je oficiálně zavedený věk pro zahájení formálního hudebního vzdělávání.



Graf 9 – Procento respondentů, kteří přisuzují uvedené faktory jednotlivým vývojovým obdobím.

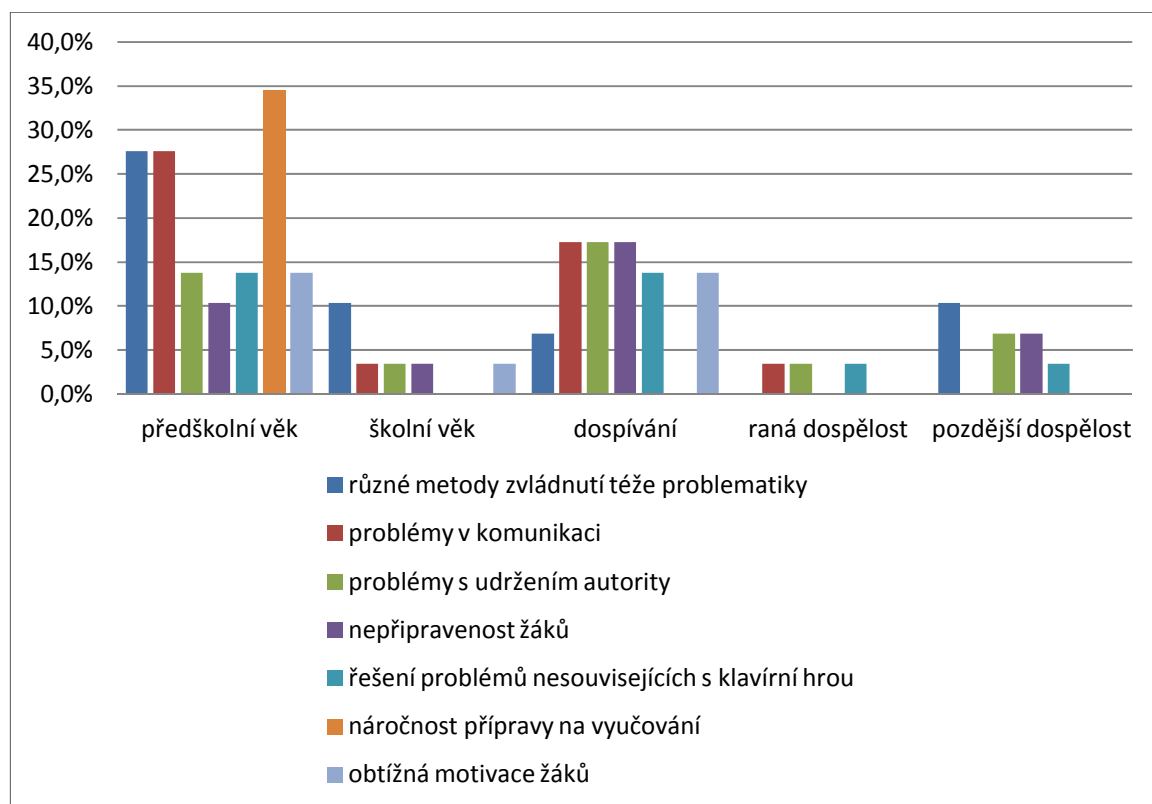
**Z pedagogického hlediska** naopak většina dotázaných učitelů vnímala jako nejnáročnější období předškolního věku, následované obdobím dospívání. Nejméně často bylo jako nejobtížnější hodnoceno období rané dospělosti. Celkově vzato učitelé v otázce č. 8 „Proč si myslíte, že Vámi zvolené období je pro pedagoga nejobtížnější?“ uváděli podstatně více odpovědí než v předchozí otázce směřované na žáky, což je zřejmě dáno

přímou osobní zkušeností. Člověk je totiž schopen lépe porozumět právě vlastní konkrétní zkušenosti než zkušenosti druhých lidí.

Je zvláštní, že hlavní problémy vidí pedagogové v oblasti didaktické a v oblasti sociálních vztahů, zejména v oblasti komunikace se žáky a v oblasti autority. Hlavní problematické aspekty výuky tedy nevidí v přímé spojitosti s možnostmi žáka, ale spíše v obecné profesní a mezilidské rovině. Souhrn odpovědí na otázku č. 8 „Proč si myslíte, že Vámi zvolené období je pro pedagoga nejobtížnější?“ v grafu č. 10. Graf č. 11 na následující stránce pak popisuje rozdělení těchto odpovědí podle věkových kategorií.



Graf 10 – Poměr odpovědí na otázku č. 8 „Proč si myslíte, že Vámi zvolené období je pro pedagoga nejobtížnější?“

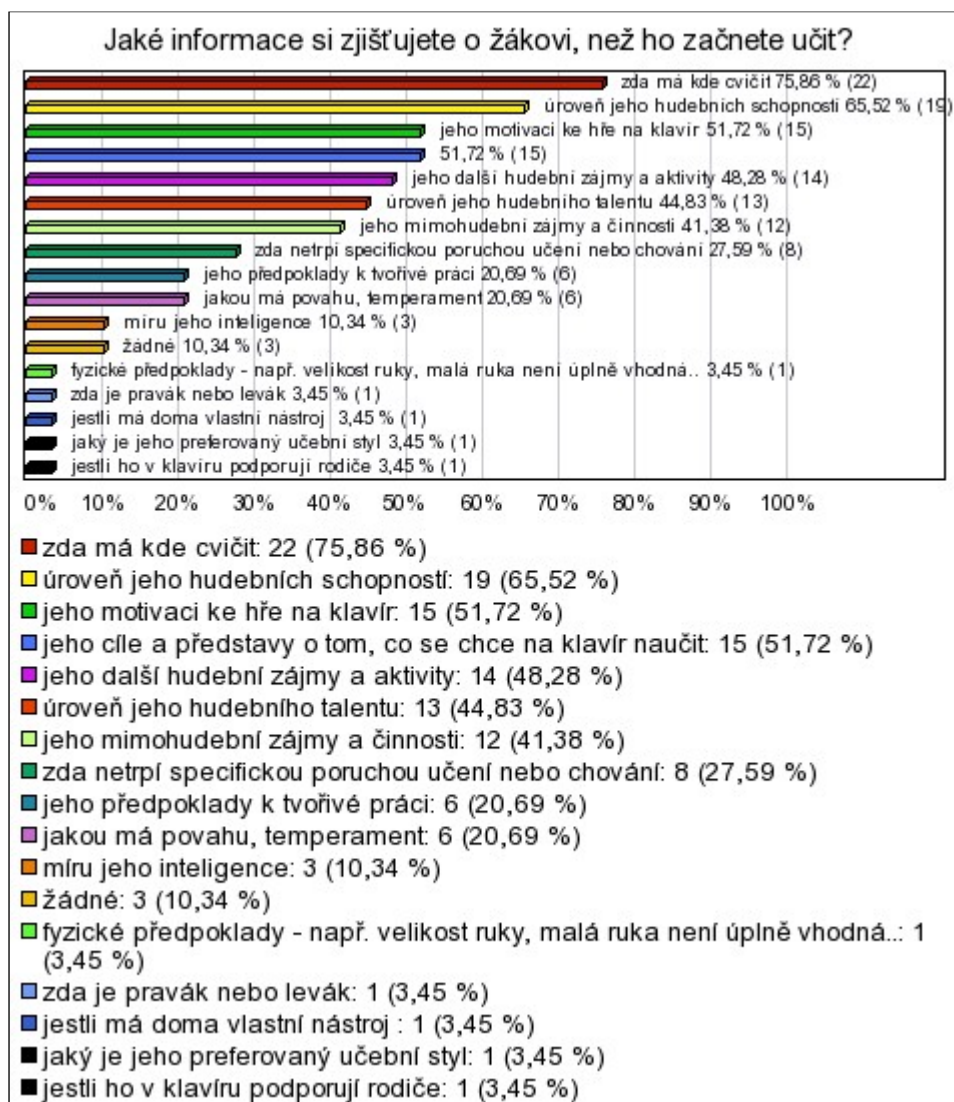


Graf 11 – Procento přiřazení odpovědí označujících faktory ztěžující práci pedagoga k dílčím vývojovým obdobím.

V období předškolního věku jsou reprezentovány všechny nejčastěji uváděné faktory komplikující pedagogickou práci. Opět je možné pozorovat, že některé faktory jsou přibližně stejně výrazné v několika vývojových obdobích (např. problémy s udržením autority v období předškolního věku a v období dospívání, nebo řešení problémů, které přímo nesouvisí s klavírní hrou, v týchž obdobích). Z hlediska přípravy pedagoga na vyučování však dotazovaní jednoznačně hodnotí jako nejobtížnější právě období předškolního věku, navzdory tomu, že pro toto období existuje několik kvalitně zpracovaných učebnic. Na náročnosti přípravy se zřejmě podílí především fakt, že pro mladší žáky je vždy třeba připravit více druhů (kratších) činností, je třeba jasně a zábavnou formou zadávat instrukce a být jako pedagog značně kreativní.

Drtivá většina dotázaných učitelů (téměř 90%) nepřijímá žáky do výuky pouze na základě jejich zájmu, ale zjišťuje si předem o žácích určité druhy informací. Učitelé, kteří uvedli, že si před započatím výuky o žácích žádné informace nezjišťují, byli buď studenti, nebo nezaměstnaní a žádný z nich neměl zkušenost s výukou klavírních začátečníků, což mohou být činitelé, jež je v tomto směru ovlivňují. Ostatní dotázaní mezi informace, které si zjišťují před zahájením výuky, nejčastěji jmenovali fakt, zda žák má vhodné podmínky ke cvičení, úroveň jeho hudebních schopností a motivaci ke studiu klavírní hry. Naopak

malé množství učitelů se ptá po intelektu, po charakterových vlastnostech žáka a po jeho fyzických předpokladech pro hru. Úplný přehled odpovědí na otázku č. 9 „Jaké informace si zjišťujete o žákovi, než ho začnete učit?“ přináší graf č. 12 níže.



Graf 12 – Poměr odpovědí na otázku č. 9 „Jaké informace si zjišťujete o žákovi, než ho začnete učit?“

Co se týče používaných klavírních škol, 28 % respondentů neuvadlo žádnou oblíbenou či užívanou školu. Nutno však podotknout, že polovina těchto respondentů byla studenty, či bez stálého zaměstnání a že dalších 37,5 % těchto respondentů působilo v rámci neformálního vzdělávání, čili to byli lidé, kteří zřejmě necítí potřebu opírat se při výuce o určitou školu. Navíc tři čtvrtiny z těchto respondentů napsaly, že prozatím nemají zkušenost s výukou začátečníků, což obdržená data dále objasňuje. Z té části vzorku respondentů, kteří nějakou školu doporučili, potom plná třetina uváděla, že při výuce nečerpá pouze z jedné školy, nýbrž na základě potřeb žáků kombinuje materiály jak z českých, tak ze zahraničních klavírních škol. Mnohokrát doporučovanými tituly byly



školy českých autorek Zdeny Janžurové a Milady Borové, ať už se jednalo o Klavírní školičku (28 % všech dotázaných), nebo o Novou klavírní školu (24 % všech dotázaných). Ze zahraničních škol byl nejčastěji jmenován Thompsonův titul Easy Piano Course (14 % dotázaných). Detailní údaje, získané z odpovědí na otázku č. 10 „*Jakou klavírní školu byste doporučil/a?*“ jsou k dispozici v níže uvedené tabulce.

	<b>Globální relativní četnost</b> (počet respondentů doporučujících danou školu/ celkový počet respondentů)	<b>Lokální relativní četnost</b> (počet respondentů doporučujících danou školu/ počet respondentů, kteří uvedli doporučení)
<b>Klavírní školička</b>	28 %	38 %
<b>Nová klavírní škola</b>	24 %	33 %
<b>Klavírní škola pro začátečníky</b>	7 %	10 %
<b>Klavíhrátky</b>	3 %	5 %
<b>Evropská klavírní škola</b>	10 %	14 %
<b>Easy Piano Course (Thompson)</b>	14 %	19 %
<b>Alfred's Piano Library</b>	3 %	5 %
<b>Adult Piano Course (Thompson)</b>	3 %	5 %
<b>Americká škola (Kasschau)</b>	3 %	5 %
<b>kombinace různých materiálů</b>	24 %	33 %
<b>nemá oblíbenou školu</b>	28 %	–

Tabulka 4 – Doporučované klavírní školy

Ze všech výše popisovaných údajů je zřejmé, že většina dotázaných učitelů se ve výuce aktivně angažuje a snaží se svůj pedagogický přístup i používané metody profilovat na základě věku žáků a jejich individuálních dispozic. Většina učitelů se rovněž do různé míry zajímá o žáka a o prostředí, ve kterém bude probíhat jeho učení. Málomocný učitel přijímá do výuky žáky, aniž by si o nich předem zjistil bližší informace. Za pedagogicky nejnáročnější považují dotázaní učitelé výuku žáků předškolního věku, naopak za nejméně náročnou výuku žáků v období rané dospělosti. Nejbohatší praktickou zkušenost mají dotázaní učitelé však s výukou žáků školního a předškolního věku, takže se do jejich hodnocení náročnosti výuky dospělých zřejmě promítá i nižší zkušenost v této oblasti. Období dospělosti je naopak považováno za nejnáročnější pro počátky klavírní hry z perspektivy žáka, neboť podle většiny dotázaných může dospělý začátečník trpět neuvolněností v rovině fyzické i psychické a také vytížeností, která se negativně podepisuje na množství času věnovaného cvičení. S ohledem na specifika žáka se řada učitelů neuchyluje k užívání pouze jedné klavírní školy, nýbrž volí kombinaci materiálů z různých zdrojů. Pokud však učitelé nějakou školu doporučují, jsou to nejčastěji školy české.

## 4.6 Diskuze

Provedený výzkum se zabýval popisem přístupu klavírních pedagogů k začínajícím žákům. Není známo, že by na toto či obdobné téma byl kdy proveden jiný výzkum. Existuje sice celá řada metodicky zaměřených publikací, popisujících ideální způsob výuky, mapováním reálné situace se však nezabývají. Tento výzkum je tedy v jistém slova smyslu průkopnickým. Přestože velikost vzorku tohoto výzkumu není dostatečná pro vyvození obecně platných závěrů, tendence, které z výsledků vplynuly, mluví ve prospěch toho, že většina pedagogů se při vykonávání svého povolání snaží zohledňovat poznatky z oblasti vývojové psychologie, motivačních teorií a oborové metodiky; to vše v souvislosti s individuálním nastavením žáka. To vypovídá o zodpovědném přístupu k pedagogické profesi. Tyto výsledky však mohou být ovlivněny věkem respondentů, který byl téměř u tří čtvrtin z nich nižší pětatřiceti let. Jinými slovy, většina respondentů byla z řad pedagogů, u nichž je větší pravděpodobnost počátečního pedagogického nadšení a optimismu. Pro potvrzení vysledovaných tendencí by tedy bylo třeba rozsáhlejšího výzkumu, což by umožnilo eliminovat možné rušivé faktory, jež mohly ovlivňovat obdržené výsledky.

Kromě vyššího počtu respondentů by bylo třeba zajistit také jejich vyrovnanější složení z hlediska sociálních charakteristik. V tomto průzkumu vykazoval vzorek nevyvážené zastoupení žen a mužů a nerovnoměrné rozložení věkových skupin. Stejně tak by bylo vhodné zajistit, aby byli stejnoměrně zastoupeni reprezentanti formálního i neformálního způsobu vzdělávání, ideálně z různých koutů České republiky. Jen při dostatečné pestrosti respondentů je možné považovat získané výsledky za všeobecně platné pro veškeré učitele klavírní hry.

Dalším limitujícím faktorem tohoto výzkumu byla zvolená výzkumná metoda (dotazník). Dotazník je metodou subjektivní, což znamená, že dotazovaný může ovlivňovat své odpovědi, k čemuž ho mohou vést různé důvody, jako např. snaha jevit se v lepším světle, jít s aktuálními trendy apod.<sup>95</sup> Touha uvádět ne zcela pravdivé odpovědi může být snížena, pokud je dotazník anonymní, jelikož tak je zachováno soukromí respondenta. Nicméně i přesto je pro získání globálního obrazu situace nutné doplnit dotazník o další

---

<sup>95</sup> Psychologie v této souvislosti pracuje s tzv. lži skóre, což jsou otázky konstruované k odhalení toho, zda má dotyčný tendenci nějakým způsobem upravovat své odpovědi. Jsou to zpravidla otázky týkající se běžných životních situací, ve kterých je vysoce pravděpodobné, že se většina populace chová určitým způsobem. Příkladem takové otázky může být např. „Už jste někdy v životě někomu zalhal?“

výzkumné metody. V rámci pedagogiky se jeví jako nejvhodnější pozorování, případně obohacené o rozhovory s učiteli a žáky. Formou rozhovoru je možno dospět k objasnění konkrétních pozorovaných jevů.

Nejpřekvapivějším zjištěním, vyplývajícím z tohoto výzkumu, byl fakt, jak málo respondentů mělo zkušenost s vyučováním začátečníků všech věkových skupin, zvláště s přihlédnutím k tomu, že více než třetina dotázaných byla zaměstnána v oblasti neformálního vzdělávání, které se často vyznačuje výukou nejrůznějších skupin žáků. I tento jev mohl mít vliv na získané odpovědi, neboť jen těžko lze diferencovat mezi specifiky přístupu k žákům různých věkových kategorií, chybí-li konkrétní, praktická zkušenost s výukou těchto žáků.

## 5 Závěr

Těžištěm diplomové práce byla specifika pedagogického přístupu k začínajícím žákům klavírní hry v různém věku se záměrem podat co možná nejucelenější pohled na tuto problematiku. Jelikož právě žák a jeho vzájemný vztah s učitelem jsou jedním z klíčových faktorů, které určují průběh klavírního vyučování, byla tato práce z části věnována různým pohledům na žáka a zčásti tomu, jak se tyto pohledy promítají do klavírní metodiky, do klavírních škol a do samotného přístupu pedagogů k žákům.

Na žáka bylo nejprve nahlíženo z perspektivy obecné a hudební vývojové psychologie a byly identifikovány biologické, kognitivní i psycho-sociální charakteristiky typické pro jedince různých vývojových období. Z druhé perspektivy bylo potom nazíráno na žáka jakožto na účastníka učebního procesu, se zaměřením na vlivy, které do učebního procesu zasahují. Byly to jednak vlivy podporující učební proces, tedy vlivy motivační, a jednak vlivy, které na učební proces mají negativní dopad, jmenovitě učební bloky a specifické poruchy učení. Bylo také pojednáno o učebních stylech, jejichž volba může učební proces podporovat i brzdit. Při následné analýze klavírních škol bylo zjištěno, že způsob předkládání učiva nejčastěji zohledňuje kognitivní vyspělost žáků, jejich pravděpodobnou motivaci a přijímané metodické postupy. Ne všechny školy však postihovaly všechny tyto aspekty. Některé školy navíc nerespektovaly další podstatné faktory, např. (ne)zkušenost žáků s určitou problematikou, a tak v nich nebyla adekvátně odhadnuta míra stravitelnosti určité látky či způsobu její prezentace. Zdaleka ne všechny školy také umožňovaly všestranný rozvoj žáka z hlediska hudebních schopností a menšina z analyzovaných škol svým zpracováním stejnoměrně podporovala zapojení všech učebních stylů. Z rozboru celkově vyplynulo, že pro předškolní a školní žáky s ohledem na sledovaná kritéria vykazují nejkvalitnější zpracování školy české (Klavírní školička, Nová klavírní škola), na rozdíl od škol určených starším žákům, kde se jevíly lépe zpracované školy americké (např. Basic Adult All-in-One Piano Course).

Vztah žáka a učitele byl reflektován především z hlediska rolí učitele ve výuce a jejich zohlednění při aplikaci klavírní metodiky. Tímto směrem byla orientována i výzkumná část práce, jejímž cílem bylo popsat rozdíly v přístupu učitelů k začínajícím žákům různého věku. Z výzkumu vyplynulo, že v rámci daného vzorku respondentů více než devadesátiprocentní většina svůj přístup odlišuje na základě úrovně psychického vývoje žáka a od ní odvozených adekvátních způsobů komunikace, na základě jeho

motivace ke studiu a také jeho individuálních charakteristik. Tomu učitelé podřizují i výběr klavírní školy, přičemž v souladu se závěry výše zmiňované analýzy klavírních škol nejčastěji používají školy české, které se prokázaly být nejvšestranněji propracované. Řada dotazovaných také využívá kombinace materiálů z různých zdrojů, což jim umožňuje přizpůsobit tempo a způsob výuky na míru každému žákovi.

Z předpokládaných hypotéz o přístupu klavírních pedagogů k začínajícím žákům se potvrdily dvě. Zaprvé ta, že z hlediska žáka většina učitelů považuje začátečnictví u žáků starších deseti let za obtížnější než u žáků mladších. V tomto smyslu se vyslovily přibližně tři čtvrtiny dotázaných, přičemž období dospělosti bylo za nejobtížnější z hlediska žáka považováno častěji než období dospívání. Mezi opakovaně uváděné příčiny obtíží patřily problémy s koordinací pohybů při hře, psychické bloky a nedostatek času na cvičení. Zadruhé se potvrdila hypotéza, že většina učitelů považuje z hlediska pedagoga za nejnáročnější vývojové období žáků pro začátek klavírního vyučování věk pod deset let, a to především věk předškolní, který uvedlo 52 % dotázaných. Nejčastěji označovanými důvody obtížnosti byla náročnost přípravy na vyučování, nutnost neustále hledat nové způsoby procvičování a opakování látky a problémy s komunikací, případně udržením autority. Naopak se nepotvrdila hypotéza, že většina učitelů má zkušenost s výukou začátečnicků všech věkových kategorií. Ukázalo se, že takto bohatou zkušenost má jen necelých 7 % dotázaných učitelů. Naproti tomu většina učitelů měla za sebou pedagogickou zkušenost s výukou začátečnicků ve věku od šesti do deseti let.

Ačkoli závěry výzkumu nemohou být z důvodu malého a ne zcela vyváženého vzorku respondentů považovány za univerzálně platné, práce splnila svůj cíl – představit komplexní pohled na výuku klavírních začátečnicků a popsat specifika, jež s sebou tato výuka nese pro různé věkové kategorie žáků. Šíří svého záběru práce doplňuje pohledy již existující literatury, zabývající se problematikou klavírní výuky u žáků v dílčích vývojových obdobích. Proto může být přínosná jak pro studenty pedagogických fakult v oboru hry na klavír, tak i pro učitele v nejrůznějších formách hudebního vzdělávání. Vzhledem k omezením a doporučením, nastíněným v diskusi, může práce posloužit i jako východisko pro další výzkum v této oblasti.

## Bibliografie

- [1] AARON, Michael. *Adult Piano Course*. Melville : Belwin Mills, 2000. ISBN 0-7692-3596-4.
- [2] BENEŠ, Eduard. *Metodika cizích jazyků: angličtiny, francouzštiny, němčiny*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1971, 267 s.
- [3] BROWN, R. W. The relation between age (chronological and mental) and rate of piano learning. In: *Journal of applied psychology*. 1936, roč. 20, č. 4, s. 511-516. ISSN 00219010.
- [4] COFFIELD, F. et al. *Learning Styles and Pedagogy in Post-16 Learning. A Systematic and Critical Review*. London : Learning & Skills Research Centre, 2004. Dostupné z: <<http://skills.nl/lerenlerennu/bronnen/Learning%20styles%20by%20Coffield%20e.a..pdf>>.
- [5] COULSON, Julie. Teaching the Child with Dyspraxia. In: *Ritmico Journal* [online], č. 88, březen 2011 [cit. 9. března 2014]. Dostupné ve formátu pdf na: <<http://www.irmt.org.nz/Documents/ritmico88mar2011%20Teaching%20the%20Child%20with%20Dyspraxia.pdf>>.
- [6] CROUCH, Sarah. Movement activities for learning-disabled piano students. In: *American Music Teacher* [online], 1. prosince 2005 [cit. 9. března 2014]. Dostupné na: <<http://www.thefreelibrary.com/Movement+activities+for+learning-disabled+piano+students.-a0139967093>>.
- [7] DEFORGES, Eugène D. et al. Vestibular Critical Period, Maturation of Central Vestibular Neurons, and Locomotor Control. *Basic and Clinical Aspects of Vertigo and Dizziness* [online]. 2009 [cit. 11. března 2014]. Dostupné na: <[http://www.researchgate.net/publication/26708443\\_Vestibular\\_critical\\_period\\_maturation\\_of\\_central\\_vestibular\\_neurons\\_and\\_locomotor\\_control](http://www.researchgate.net/publication/26708443_Vestibular_critical_period_maturation_of_central_vestibular_neurons_and_locomotor_control)>.
- [8] EMONTS, Fritz. *Europäische Klavierschule*. Mainz : Schott Music, 1992, 88 s. ISBN 979-0-001-11589-6.
- [9] EVANS, Carol, SADLER-SMITH, Eugene. Learning styles in education and training : problems, politicisation and potential. *Education + Training* [online], 2006 [cit. 4. ledna 2014], roč. 48, č. 2/3, s. 77-83. Dostupné na serveru Ebrary.
- [10] FLEMING, Neil. *VARK – A Guide to Learning Styles* [online]. 2001 – 2013 [cit. 4. března 2014]. Dostupné na: <<http://www.vark-learn.com/Czech/page.asp?p=questionnaire>>.

- [11] FRYAUFOVÁ, Alena. *Charakteristika českých klavírních škol* [online]. Brno : Masarykova univerzita, 2006. 44 s. Vedoucí práce Judita Kučerová.
- [12] GILLEY, David. *Personal learning styles: Exploring the individual's sensory input processes* [online]. Knoxville : University of Tennessee, 1975 [cit. 3. března 2014]. Dostupné na: <<http://www.learningstyles.org/index.html>>.
- [13] HALA, Petr. *Klavírní škola pro dospělé začátečníky*. Vyd. 1. Jinočany : H&H, 1993, 64 s. ISBN 80-85787-10-51.
- [14] HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. 4th ed. Essex : Pearson Education Limited, 2007, 448 s. ISBN 978-1-4058-5311-8.
- [15] *Hudba v rozvoji lidské osobnosti*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova, 1976, 133 s.
- [16] CHLUMSKÁ, Lucie. *Vztah mezi osobnostními faktory středoškolských studentů a jejich učebními styly*. Brno : Masarykova univerzita, 2011. 84 s. Vedoucí práce Zdenka Stránská. Dostupné z: <[http://is.muni.cz/th/217652/ff\\_m/Vztah\\_ucebnich\\_stylu\\_a\\_osobnostnich\\_rysu\\_-\\_plny\\_text.doc](http://is.muni.cz/th/217652/ff_m/Vztah_ucebnich_stylu_a_osobnostnich_rysu_-_plny_text.doc)>.
- [17] CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 2. Praha : Academia, 2013, 209 s. ISBN 978-80-200-2274-5.
- [18] IRITANI, T. Learning to Play Music in Later Adulthood : A Personal Perspective Focusing on the Piano. *Psychomusicology*, 2002, vol. 18. pp. 132-141 ProQuest Central; ProQuest Hospital Collection; ProQuest Science Journals. ISSN 02753987.
- [19] JANŽUROVÁ, Zdena a BORO VÁ, Milada. *Klavírní školička*. Praha : Panton International, 2000. 209 s. ISMN M-2050-0648-8.
- [20] ---. *Nová klavírní škola*. 1. díl. Praha : Schott Music Panton, 2000. ISMN M-2050-0600-6.
- [21] JÚZLOVÁ, Věra. *Práce u klavíru: psychická regulace pohybů a některé otázky cviku v klavírní hře*. 1. vyd. Praha : Supraphon, 1982, 204 s.
- [22] KIMBROUGH JOHNSON, Gia Daneka. *Learning Styles and Emotional Intelligence of the Adult Learner* [online]. Auburn : Auburn University, 2008 [cit. 3. ledna 2014]. Disertační práce. Dostupné ve formátu pdf v databázi EBSCOhost.
- [23] KOCÁKOVÁ, Kateřina. *Vývoj klavírních škol v Čechách od počátku 19. století po současnost* [online]. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2010. 44 s. Vedoucí práce Libuše Tichá.
- [24] KOLB, D. A. a KOLB, A. Y. *Learning styles and learning spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education* [online]. Academy of Management Learning & Education. Case Wester Reserve University, 2005 [3. ledna 2014]. s. 193-

211. Dostupné z: <<http://occasionalplanner.com/wp-content/uploads/2013/07/Learning-Styles-Learning-Spaces.pdf>>.

- [25] KOLB, David A, RUBIN, Irwin M. a MCINTYRE, James M. *Organizational psychology: an experiential approach*. 3rd ed. New Jersey : Prentice-Hall, 1979, xi, 496 s. ISBN 0-13-641258-0.
- [26] KOZLOVÁ, Barbora. *Charakteristika českých klavírních škol 2. poloviny 20. století* [online]. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2010. 36 s. Vedoucí práce Libuše Tichá.
- [27] LAUDOVÁ, Věra a KLEINOVÁ, Eliška. *Škola hry na klavír pro střední pedagogické školy*. 1. vyd. Praha : Supraphon, 1986, 175 s.
- [28] MARTIENSSEN, Carl Adolf. *Tvorivé vyučovanie klavírnej hry*. Bratislava : Opus, 1985, 158 s.
- [29] MIHULKOVÁ, Šárka. *Vybraná instruktivní literatura pro klavír v díle českých autorů 20. století* [online]. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2012. 42 s., 13 s. příl. Vedoucí práce Věra Kopecká.
- [30] Neformální vzdělávání. *MŠMT ČR* [online]. 2013 - 2014 [cit. 7. dubna 2014]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/mladez/neformalni-vzdelavani-1>>.
- [31] NETOLICKÁ, Danuše. *Specifické poruchy učení – první část*. In: *Neformální vzdělávání* [online]. Národní institut dětí a mládeže, 2013 [cit. 5. března 2014]. Dostupné na: <<http://www.nidm.cz/neformalni-vzdelavani/specificke-poruchy-uceni-1-cast>>.
- [32] NOVOTNÁ, Lenka, HŘÍCHOVÁ, Miloslava a MIŇHOVÁ, Jana. *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, 2012, 82 s. ISBN 978-80-261-0115-4.
- [33] PALMER, Willard A., MANUS, Morton a VICK LETHCO, Amanda. *Alfred's Basic Adult All-in-One Course, Book 1*. Van Nuys : Alfred Publishing, 1994. ISBN 0882848186.
- [34] PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace ve škole (ONPP13152)*. Přednáška. Praha : PedF UK, zimní semestr 2013/2014.
- [35] PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010, 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0.
- [36] PRŮŠOVÁ, Zuzana. *Moderní zahraniční materiály pro výuku klavírní hry* [online]. Brno : Masarykova Univerzita, 2006. 65 s. Vedoucí práce Petr Hala.
- [37] PTÁČKOVÁ, Veronika. *Zdena Janžurová a její podněty pro vyučování klavírní hry*. Praha, 2008. 79 s. Vedoucí práce Libuše Tichá.



- [38] REJTO, Alice. Remediation of Learning Disabilities. In: *Journal of Learning Disabilities* [online], květen 1973 [cit. 5. března 2014], roč. 6, č. 5, s. 286. Dostupné v databázi EBSCOhost.
- [39] ROGERS, Alan. *Teaching Adults*. Buckingham : Open University Press, 2002, 296 s. ISBN 0-335-21099-6.
- [40] ROSE, Kenneth T. Difficulties of the Adult Learner. *World of Piano* [online]. 29. května 2013 [cit. 10. března 2014]. Dostupné z: <<http://worldofpiano.wordpress.com/2013/05/29/difficulties-of-the-adult-learner/comment-page-1/#comment-652>>.
- [41] RUCKMICH, Christian A. The Psychology of Piano Instruction. In: *The Journal of Educational Psychology* [online], 1914 [cit. 8. února 2014], roč. 5, č. 4, s. 185 – 198. Dostupné přes vyhledávací službu Primo Central.
- [42] SAUNDERS, Kate. What is Dyslexia? In: *Teacher Guide to Music and Dyslexia* [online]. British Dyslexic Association [cit. 9. března 2014]. Dostupné ve formátu pdf na : <[http://www.bdadyslexia.org.uk/files/music\\_teacher\\_guide\\_music\\_and\\_dyslexia.pdf](http://www.bdadyslexia.org.uk/files/music_teacher_guide_music_and_dyslexia.pdf)>.
- [43] SEDLÁK, František. *Hudební vývoj dítěte: analytická studie*. 1. vyd. Praha : Supraphon, 1974, 196 s.
- [44] ---. *Základy hudební psychologie: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 319 s. ISBN 80-04-20587-9.
- [45] SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. Vyd. 4. Hradec Králové : Gaudeamus, 2011, 69 s. ISBN 978-80-7435-115-0.
- [46] Slovník současné češtiny. LINGEA S.R.O. *Portál o českém jazyku* [online]. 2013 [cit. 7. dubna 2014]. Dostupné z: <<http://www.nechybujete.cz/>>.
- [47] STRÁNSKÁ, Zdenka a POLEDŇOVÁ, Ivana. Adekvátní motivace k učení - předpoklad rozvoje zdravé osobnosti žáků. *School and Health 21: Praxe současné školy a výchova ke zdraví*. 2008, č. 3, 23 - 28. Dostupné z: <[http://www.ped.muni.cz/z21/2007/konference\\_2007/sbornik\\_2007/sb07\\_praxe\\_skoly/cze/stranska\\_polednova\\_cz.pdf](http://www.ped.muni.cz/z21/2007/konference_2007/sbornik_2007/sb07_praxe_skoly/cze/stranska_polednova_cz.pdf)>.
- [48] ŠIMKOVÁ, Ludmila. *Klavírní prvouka*. Praha : Edition Supraphon, 1983. 119 s.
- [49] ---. *Organická klavírní hra*. 1. vyd. České Budějovice : Kopp, 2004, 143 s. ISBN 80-7232-238-9.
- [50] ŠMÍDOVÁ, Tereza et al. *Cizí jazyky napříč předměty 2. stupně ZŠ a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií* [online]. Praha : NÚV, 2012 [cit. 4. března 2014]. Teorie mnohočetné inteligence a učební styly. Dostupné z: <[89](http://clil.nuv.cz/metodologie-</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

clil/10-specifika-clil-metodiky/10-4-teorie-mnohocetne-inteligence-a-ucebni-styly.html>.

- [51] THOMPSON, John. *Easiest Piano Course*. Florence : The Willis Music Company, 1995, 40 s. ISBN 0-7119-5429-1.
- [52] TICHÁ, Libuše. *Slyšet a myslet u klavíru: práce na rozvoji talentu interpreta-klavíristy*. 1. vyd. Praha : Akademie múzických umění, 2009, 174 s. ISBN 978-80-7331-151-3.
- [53] TRAINOR, Laurel J. a TREHUB, Sandra E. Musical context effects in infants and adults : Key distance. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 1993, roč. 19, č. 3, s. 615-626. ISSN 00961523. DOI : 10.1037/0096-1523.19.3.615.
- [54] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie II*. Vyd. 1. Praha : Karolinum, 2007, 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.
- [55] ---. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha : Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [56] ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-8000-7.

## Seznam tabulek

<b>Tabulka 1</b> – Rozložení respondentů podle odpovědi na otázku č. 2 „V jakém věku jsou/byli začátečníci, jež učíte?“ .....	73
<b>Tabulka 2</b> - Rozložení respondentů podle odpovědi na otázku č. 3 „Které období je podle Vás nejobtížnější pro začátek klavírního vyučování z hlediska žáka?“ .....	73
<b>Tabulka 3</b> - Rozložení respondentů podle odpovědi na otázku č. 7 „Které období je podle Vás nejobtížnější/nejnáročnější pro začátek klavírního vyučování z hlediska pedagoga a jeho práce?“ .....	74
<b>Tabulka 4</b> – Doporučované klavírní školy .....	81

## Seznam grafů

<b>Graf 1</b> – Rozložení respondentů dle pohlaví .....	71
<b>Graf 2</b> – Rozložení respondentů dle věku .....	71
<b>Graf 3</b> – Rozložení respondentů dle vzdělání .....	72
<b>Graf 4</b> – Rozložení respondentů dle zaměstnání .....	72
<b>Graf 5</b> – Poměr počtu respondentů, kteří si myslí, že nejobtížnějším obdobím pro začátek klavírního vyučování z hlediska žáka je věk nad 10 let, vůči těm, kteří si myslí opak. ....	74
<b>Graf 6</b> – Poměr počtu respondentů, kteří si myslí, že nejobtížnějším obdobím pro začátek klavírního vyučování z hlediska pedagoga je věk nad 10 let, vůči těm, kteří si myslí opak.....	75
<b>Graf 7</b> – Distribuce věku žáků, s nimiž měli dotazovaní učitelé pedagogickou zkušenost .....	76
<b>Graf 8</b> – Poměr odpovědí na otázku č. 4 „Proč si myslíte, že Vámi zvolené období je pro žáka nejobtížnější?“ .....	77
<b>Graf 9</b> – Procento respondentů, kteří přisuzují uvedené faktory jednotlivým vývojovým obdobím.....	77
<b>Graf 10</b> – Poměr odpovědí na otázku č. 8 „Proč si myslíte, že Vámi zvolené období je pro pedagoga nejobtížnější?“ .....	78
<b>Graf 11</b> – Procento přiřazení odpovědí označujících faktory ztěžující práci pedagoga k dílčím vývojovým obdobím. ....	79
<b>Graf 12</b> – Poměr odpovědí na otázku č. 9 „Jaké informace si zjišťujete o žákovi, než ho začnete učit?“ .....	80

## **Přílohy**

Znění použitého dotazníku .....	I
---------------------------------	---