

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Cesta k mistrovství (mastered activity) – narativní analýza příběhu stávání se
hudebníkem

The Path to Mastery (Mastered Activity) – Narrative Analysis of the Story of Becoming
a Musician

Bc. Matěj Bartoň

Vedoucí práce: PhDr. David Heider, PhD.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie

Odevzdáním této diplomové práce Cesta k mistrovství (mastered activity) – narativní analýza příběhu stávání se hudebníkem, potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně a za použití uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 14. dubna 2024

.....

podpis

Děkuji PhDr. Davidu Heiderovi, PhD. za inspiraci, cenné rady, zodpovědné vedení práce a velmi vstřícný přístup. Dále bych chtěl poděkovat všem účastníkům výzkumu za ochotu podílet se na mé práci prostřednictvím sdílení některých částí svého soukromí pro účely mé diplomové práce. Zároveň poděkování patří i všem mým blízkým, kteří mě vždy podpořili. Jmenovitě děkuji i Janě za podporu. Bez vás by tato práce nikdy nemohla vzniknout, proto všem mnohokrát děkuji.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zaměřuje na narativní analýzu procesu stávání se mistrem v oblasti hudby a identifikaci klíčových faktorů, které subjekt vnímá jako důležité na své cestě k dosažení mistrovství ve hře na hudební nástroje. Práce je dělena na dvě části. Teoretická část práce pojednává o konceptu mistrovství a jeho procesu dosahování, důležitosti stavu flow a jeho vazbě na mistrovství, teorii afordance, rozdílech mezi mistrovskými a začátečnickými hráči v šachu a propojení psychologie a hudby. Empirická část práce implementuje kvalitativní výzkumný design, konkrétně realizaci sedmi narativních rozhovorů s hudebníky, kteří dosáhli určitého stupně mistrovství. Analýza těchto rozhovorů odhaluje, že klíčové zdroje při dosahování mistrovství jsou dispozice, motivace, sebeuvědomění, vliv významných druhých, zvládnání nervozity a stav flow. Tyto zdroje se mohou vzájemně ovlivňovat. Diskuze prezentuje srovnání získaných výsledků s existující literaturou a identifikuje možné omezení práce.

Přínos této práce spočívá v detailním mapování a identifikaci klíčových faktorů vedoucích k mistrovství v oblasti hudby. Zvláštní pozornost je věnována nejen aspektům, sociálně-motivačně-afektivní rovině, ale i psychomotorické rovině, což přináší unikátní perspektivu na proces stávání se hudebníkem až do podoby mistrovství. Důležitým zjištěním je, že hudebně nadaní jedinci zdůrazňují subjektivně menší význam psychomotorických faktorů na cestě k mistrovství. Tuto důležitost lze interpretovat, že respondenti méně zmiňující rovinu psychomotoriky, na ni zkrátka zapomínají, jelikož si tyto psychomotorické prvky vyřeší a následně v naraci zůstávají spíše dojmy ze vztahů, pocitů, zážitků, tedy rovina sociálně-motivačně-afektivní. Výsledky této práce mají potenciál poskytnout cenné informace pro hudební vzdělávání, další výzkum a pro osoby zajímající se o dosahování mistrovství v hudbě.

KLÍČOVÁ SLOVA

Mistrovství, dovednosti, učení, hudební nástroj, narativní analýza

ABSTRACT

This thesis focuses on a narrative analysis of the process of becoming a master musician and the identification of the key factors that the subject perceives as important in their journey towards achieving mastery of a musical instrument. The thesis is divided into two parts. The theoretical part of the thesis discusses the concept of mastery and the process of achieving it, the importance of the flow state and its connection to mastery, the theory of Affordance, the differences between master and beginner players in chess, and the connection between psychology and music. The empirical part of the thesis implements a qualitative research design, specifically conducting seven narrative interviews with musicians who have achieved a certain level of mastery. Analysis of these interviews reveals that the key resources in achieving mastery are disposition, motivation, self-awareness, the influence of significant others, managing nervousness, and state of flow. These resources may interact with each other. The discussion presents a comparison of the results obtained with the existing literature and identifies possible limitations of the work.

The contribution of this thesis lies in the detailed mapping and identification of key factors leading to mastery in music. Particular attention is paid not only to the aspects, the social-motivational-affective level, but also to the psychomotor level, which brings a unique perspective on the process of becoming a musician to the point of mastery. An important finding is that musically gifted individuals emphasize subjectively less importance of psychomotor factors on the path to mastery. This importance can be interpreted that the respondents who mention less the psychomotor level, simply forget about it, as they sort out these psychomotor elements and then in the narrative remain rather impressions of relationships, feelings, experiences, i.e. the social-motivational-affective level. The results of this work have the potential to provide valuable information for music education, further research and for those interested in achieving mastery in music.

KEYWORDS

Mastery, skills, learning, musical instrument, narrative analysis

Obsah

ÚVOD.....	9
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 MISTROVSTVÍ.....	11
1.1 DREYFUSŮV MODEL.....	12
1.1.1 <i>Začátečník.....</i>	<i>14</i>
1.1.2 <i>Kompetentní.....</i>	<i>14</i>
1.1.3 <i>Odborník.....</i>	<i>15</i>
1.1.4 <i>Expert.....</i>	<i>15</i>
1.1.5 <i>Mistr.....</i>	<i>16</i>
1.2 PSYCHOMOTORIKA.....	16
1.2.1 <i>Senzomotorické učení.....</i>	<i>17</i>
1.2.2 <i>Psychomotorické učení.....</i>	<i>21</i>
1.2.3 <i>Průběh učení v hudbě.....</i>	<i>23</i>
1.3 SOCIÁLNĚ-MOTIVAČNĚ-AFEKTIVNÍ ROVINA.....	24
1.3.1 <i>Sociální komponenta.....</i>	<i>24</i>
1.3.2 <i>Motivační komponenta.....</i>	<i>30</i>
1.3.3 <i>Afektivní komponenta.....</i>	<i>33</i>
2 MISTROVSTVÍ A FLOW.....	35
3 ZÁKONY MISTROVSTVÍ.....	38
4 TEORIE AFORDANCÍ.....	39
4.1 INVARIANTNÍ PRVKY.....	39
4.2 POJEM AFORDANCE.....	40
4.3 HISTORIE.....	41
4.4 KULTURNÍ A PŘÍRODNÍ PROSTŘEDÍ.....	42
5 ŠACHOVÍ MISTŘI VS. ZAČÁTEČNÍCI.....	42
6 PSYCHOLOGIE A HUDBA.....	44
6.1 HUDEBNÍ VLOHY.....	44

6.2	HUDEBNÍ ČINNOST	44
6.3	HUDEBNÍ SCHOPNOSTI A DOVEDNOSTI.....	45
6.3.1	<i>Klasifikace hudebních schopností</i>	<i>45</i>
6.4	VNÍMÁNÍ HUDBY.....	47
6.4.1	<i>Neurofyzologie vnímání</i>	<i>48</i>
6.4.2	<i>Činitelé ovlivňující vnímání</i>	<i>48</i>
II.	EMPIRICKÁ ČÁST.....	51
7	CÍLE VÝZKUMU.....	51
8	METODOLOGIE	51
8.1	KVALITATIVNÍ VÝZKUM	51
8.2	NARATIVNÍ VÝZKUM	52
8.3	VÝZKUMNÝ SOUBOR	53
8.4	METODA SBĚRU DAT	54
8.5	ANALÝZA DAT A INTERPRETACE	55
9	VÝSLEDKY	57
9.1.1	<i>Matěj</i>	<i>57</i>
9.1.2	<i>Martin.....</i>	<i>65</i>
9.1.3	<i>Sandra.....</i>	<i>74</i>
9.1.4	<i>Michaela</i>	<i>87</i>
9.1.5	<i>Hubert.....</i>	<i>97</i>
9.1.6	<i>Markéta</i>	<i>108</i>
9.1.7	<i>Klára.....</i>	<i>122</i>
10	ODPOVĚĎ NA VÝZKUMNOU OTÁZKU A SHRNUÍ	133
10.1	JAKÉ JSOU SPOLEČNÉ ZDROJE DOSAHOVÁNÍ MISTROVSTVÍ NEZÁVISLE NA DRUHU HUDEBNÍHO NÁSTROJE?.....	133
10.1.1	<i>Hudební dispozice</i>	<i>133</i>
10.1.2	<i>Motivace.....</i>	<i>136</i>
10.1.3	<i>Významní druzí.....</i>	<i>141</i>
10.1.4	<i>Sebeuvědomění.....</i>	<i>145</i>
10.1.5	<i>Zvládání nervozity</i>	<i>149</i>

10.1.6	<i>Stav flow</i>	153
10.2	SHRNUTÍ.....	157
11	DISKUSE	160
	ZÁVĚR	163
	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	165
	SEZNAM PŘÍLOH	169
	SEZNAM TABULEK	169

Úvod

Pojem mistrovství se v dnešní výkonové době stává čím dále více základním kamenem mnoha oblastí lidských činností. Bez ohledu na to, zda se jedná o umělecké disciplíny, sportovní soutěže nebo profesní dovednosti, touha dosáhnout mistrovství je často hnací silou za snahou a úspěchem mnoha lidí. Tento koncept je zakořeněn v lidské podstatě a představuje ideál, ke kterému mnozí směřují. V hudbě je mistrovství vnímáno jako pomyslný ideál určující cestu nejen hudebníkům ale i posluchačům. Je to neuchopitelný ideál, který představuje nejvyšší úroveň dovednosti, vyjádření a porozumění. V hudbě lze vnímat mistrovství nejen jako motorickou zručnost, ale také dovednost přenést emoce a vyvolat pocity v posluchačích. Dosahování mistrovství lze pojímat dvěma způsoby, které se vzájemně nevylučují. Za prvé jako pomyslný cílový stav, kdy subjekt nekoriguje činnosti vědomě, avšak dělá je s vysokou mírou přesnosti. Za druhé jako procesuální pojetí, kdy lze mistrovství připodobnit k neustálé cestě objevování, zkoumání a zdokonalování se.

Prvního zmíněný způsob (subjekt nekoriguje činnost vědomě, avšak dělá je s vysokou mírou přesnosti) lze dále po obsahové stránce mistrovstvím rozčlenit pro účely této práce do dvou hledisek. První rovina se zabývá samotnou dovedností v určité činnosti z hlediska psychomotoriky. Druhá rovina, kterou lze k pojmu mistrovství přiřadit je rovina sociálně-motivačně-afektivní, zahrnující každý aspekt individuálního fungování, který se bezprostředně netýká dovednosti. Tyto dvě roviny však interagují a recipročně se ovlivňují, neboť se v praxi nejeví jako možné tyto roviny zcela oddělit a posoudit, která má větší vliv na podobu mistrovství. Byl realizován poměrně velký počet výzkumů právě na mapování cesty stávání se hudebníkem až do podoby mistrovství, které implikuje sociálně-motivačně-afektivní rovinu, avšak pouze malý počet výzkumů byl veden za účelem zjistit hlavní zdroje mistrovství nejen co se týče této roviny ale i roviny psychomotorických zdrojů. Proto se jeví jako důležité prozkoumat proces stávání se hudebníkem až do podoby mistrovství z obou výše popsaných rovin, jelikož jednu od druhé oddělit nelze.

Cílem této práce je tedy pomocí kvalitativní strategie získávání dat prozkoumat a identifikovat klíčové zdroje, které subjekt vnímá na cestě stávání se hudebníkem až do podoby mistrovství (nekoriguje pohyb vědomě, dělá je s vysokou mírou přesnosti).

Práce je rozdělena na část teoretickou a část empirickou. První část práce si klade za cíl popsat teoretická východiska, které k vzniku mistrovství vedou. V první kapitole je popsán a vymezen koncept mistrovství. Dále kapitola popisuje proces dosahování mistrovství pomocí zvoleného modelu, který popisuje fáze získávání dovedností až do podoby mistrovství. K vymezení pojmu mistrovství dochází v následující kapitole i s prostřednictvím pojmu flow, který se mistrovství taktéž týká. V následující kapitole je předložen koncept mistrovství a jeho zákonitosti dle Pinka. Za přínosnou lze považovat pátou kapitolu, které se věnuje teorii afordancí dle J. Gibsona. Další kapitola popisuje rozdíly mezi mistry a začátečníky v šachu, které byly zjištěny výzkumem Chase a Simona. V posledních kapitolách se teoretická část práce blíže věnuje popisu průniku psychologie a hudby.

Druhá část práce představuje již samotné výzkumné šetření, ve kterém byl stanoven kvalitativní výzkumný design pomocí realizace 7 narativních rozhovorů s respondenty, kteří absolvovali pomyslnou cestu stávání se hudebníkem až do podoby mistrovství. Byla provedena narativní analýza všech rozhovorů, z kterých vyvstaly výsledky v podobě zdrojů při dosahování mistrovství ve hře na hudební nástroje. Dále je uvedena podkapitola, která se věnuje snaze o odpověď na stanovenou výzkumnou otázku a podkapitola, která shrnuje tyto zjištění.

V diskuzi jsou uvedeny výsledky tohoto výzkumného šetření, které jsou nadále podrobeny srovnání s výsledky jiných výzkumů a prací na téma cesty k mistrovství. Získané výsledky této diplomové práce se shodují s teoretickými východisky, která byly zjištěny v odborných zdrojích. V diskuzi jsou nadále uvedeny možné limity této diplomové práce.

V závěru této diplomové práce jsou uvedeny získané výsledky a možné přínosy tohoto výzkumného šetření. V části příloh lze nalézt přepis z vybraných rozhovorů, ze kterých byla data získána, dále i seznam tabulek.

I. Teoretická část

Teoretická část práce představuje teoretické zakotvení, které pomocí odborné literatury vymezuje koncepty cesty k mistrovství. V první kapitole je popsán a vymezen koncept mistrovství, který je dále rozdělen na dvě roviny, psychomotoriku a sociálně-motivačně-afektivní rovinu. Dále tato kapitola popisuje proces dosahování mistrovství pomocí zvoleného modelu, který popisuje fáze získávání dovedností až do podoby mistrovství. K vymezení pojmu mistrovství dochází v následující kapitole i s prostřednictvím pojmu flow, který se mistrovství taktéž týká. V následující kapitole je předložen koncept mistrovství a jeho zákonitosti dle Pinka. Za přínosnou lze považovat čtvrtou kapitolu, které se věnuje teorii afordancí dle J. Gibsona. Další kapitola popisuje rozdíly mezi mistry a začátečníky v šachu, které byly zjištěny výzkumem Chase a Simona. V posledních kapitolách se teoretická část práce blíže věnuje popisu průniku psychologie a hudby.

1 Mistrovství

Koncept mistrovství lze rozdělit do dvou rovin, které však recipročně interagují a ovlivňují se, neboť v praxi není možné tyto roviny zcela oddělit a posoudit, která má větší vliv na podobu mistrovství. První rovina se zabývá samotnou dovedností v určité činnosti z hlediska psychomotoriky. Druhá rovina, kterou lze k pojmu mistrovství přiřadit je rovina sociálně-motivačně-afektivní, zahrnující každý aspekt individuálního fungování, který se bezprostředně netýká dovednosti.

Mistrovství lze charakterizovat jako dovednosti, které jedinec získává nebo vyvíjí tak, aby se stal mistrem v určitém oboru nebo aktivitě. Termín "mistrovství" se v tomto kontextu odkazuje na dosažení vysoké úrovně odbornosti a zručnosti v daném oboru, což obvykle zahrnuje hluboké porozumění a schopnost úspěšně aplikovat tyto dovednosti v různých situacích. Jedinec s mistrovskými dovednostmi je schopen efektivně a jistě vykonávat úkoly spojené s daným oborem nebo aktivitou a často dosahuje vynikajících výsledků.

Mistrovské dovednosti, jak je definuje Guskey a Anderman (2014), jsou dovednosti, které přesahují pouhé kompetence a vyžadují prokázání vysoké úrovně výkonu v určité oblasti, kdy jedinec nekoriguje pohyb vědomě, avšak dělá jej s vysokou mírou přesnosti. Mistrovství je spojeno s konceptem kontroly a ovládnutí zátěžových zkušeností (Younger, 1991) a často se ho dosahuje pomocí ověřených hierarchií učení (Trembath, 1979).

Klíčové charakteristiky mistrovství zahrnují následující schopnosti či dovednosti. Jedinec s mistrovskou znalostí a porozuměním má hluboké a široké znalosti v daném oboru nebo oblasti a rozumí jeho konceptům a principům. Dále je schopen aplikovat a efektivně používat své znalosti a dovednosti v různých situacích a prostředích a dosahovat tím vynikajících výsledků. Neustále se zdokonalovat je pro mistrovství velmi podstatné, jelikož tito jedinci se neustále učí nové metody a techniky a akcentují nejnovější trendy a vývoj v oboru. Díky kritickému myšlení je mistr schopen analyzovat, hodnotit a řešit složité problémy a situace prostřednictvím logiky, racionality a kreativity. Komunikační dovednosti představují další důležitou oporu pro mistrovství, jelikož umožňují jedinci efektivně komunikovat s ostatními lidmi, vyjadřovat své myšlenky a nápady, přesvědčovat ostatní a pracovat v týmu. Sebedisciplína a odhodlání jsou dalšími důležitými dovednostmi nezbytné pro mistrovství, jelikož jedince motivují k neustálému učení a zlepšování se, a také jim poskytují vysokou úroveň odhodlání a odolnosti vůči výzvám a překážkám. Díky adaptabilitě a pružnosti je mistr schopen přizpůsobit se novým situacím a prostředím, rychle se učit a flexibilně reagovat na změny či nepředvídané události (Guskey & Anderman, 2014).

Dosahování mistrovství lze pojímat dvěma způsoby, které se vzájemně nevyklučují. Za prvé jako pomyslný cílový stav, kdy subjekt nekoriguje činnosti vědomě, avšak dělá je s vysokou mírou přesnosti. Za druhé jako procesuální pojetí, kdy lze mistrovství připodobnit k neustálé cestě objevování, zkoumání a zdokonalování se.

Cestu k dosahování mistrovství popsal prostřednictvím svého pěti stupňového modelu Dreyfus (1980), který vychází z tvrzení, že s rostoucím stupněm dovednosti pevně daná pravidla ztrácejí na významu, zatímco klíčový význam získává situační zkušenost a ztělesněná reakce na konkrétní okolnosti. Zmíněný model byl sestaven na základě osvojování si dovedností jako je učení se cizího jazyka, hraní šachů či pilotování letadla. Dreyfusův model získávání dovedností je podrobněji popsán v následující podkapitole.

1.1 Dreyfusův model

Interakci mezi jedincem a prostředím fenomenologicky popsal H. Dreyfus, který zdůraznil, že pouze aktivní tělo jedince je schopno získávat dovednosti řešením konkrétních úkolů a manipulací s hmotným předmětem. Tvrdil, že dovednosti nelze chápat jako mentální reprezentace, ale spíše jako dispozici reagovat na podněty v reálných situacích. Zásadní je, že po získání odborných znalostí je získaná znalost funkční jako obohacená struktura či obsah v každé nové situaci, s níž se jedinec setkává, což umožňuje hlubší zhodnocení a jemnější rozlišení

detailů. Zejména proto je učení situační a vždy konkrétní, nikoliv založené na pravidlech či abstraktní formě. Tělo, které je svalovou pamětí přitahováno k vhodným reakcím uplatňujícím osvojenou dovednost, při každém nové interakci s prostředím zdokonaluje své pohyby a prohlubuje porozumění konkrétní situaci. Tím lze detekovat stále jemnější rozdíly, což vede k bohatšímu využívání určitého prostředí (Dreyfus H. , 2002).

Následující řádky představují popis Dreyfusova pětistupňového modelu, který lze systematicky chápat jako výsledek postupného osvojování si dovedností společně s transformací čtyř psychických funkcí. Vybavování (recollection), rekognice (recognition), usuzování (decision), uvědomění (awareness). Každá z těchto čtyř mentálních funkcí má jednoduchou a vyšší formu. Funkce jsou uspořádány tak, že dosažení vyšší formy u každé z nich, předpokládá předchozí dosažení vyšší formy všech funkcí, které jsou v tabulce pod zmíněnou funkcí. Výsledkem je pět stupňů mentální činnosti, které se podílejí na získávání dovedností. V tomto modelu je prvořadá konkrétní zkušenost při získávání dovedností. Autor přisuzuje roli dodržování abstraktních formálních pravidel pouze minimální roli, nýbrž pouze konkrétní zkušenost v určitém prostředí může vysvětlit vyšší úroveň dovedností v dané činnosti (Dreyfus & Dreyfus, 1980).

Tabulka 1

Úroveň dovednosti Mentální funkce	Začátečník	Kompetentní	Odborník	Expert	Mistr
Vybavování	Ne-Situační	Situační	Situační	Situační	Situační
Rekognice	Rozložené	Rozložené	Holistické	Holistické	Holistické
Usuzování	Analytické	Analytické	Analytické	Analytické	Intuitivní
Uvědomění	Monitorování	Monitorování	Monitorování	Monitorování	Pohlčení

Vývoj dovednosti se v počátečním stádiu nejprve stává situačním, a to tehdy když je dosaženo rozpoznávání podobnosti založeného na zkušenostech. K tomu poprvé dochází, když je jedinec schopen rozpoznat aspekty dané činnosti. Vývoj dovednosti směřuje k holistickému pojetí

pouze tehdy, pokud jedinec dokáže vnímat činnost jako celek, nikoliv jako pouhý souhrn jednotlivých aspektů. Tento posun je doprovázen rozpoznáním významnosti aspektů činnosti. Dále dochází k zpřesňování celé situace tím, že se rozhodování stává intuitivní a doprovází rozpoznání bez potřeby analytického posouzení. V posledním případě již u vývoje dovednosti není zapotřebí analytického úsudku, jelikož jedinec postupuje od monitorování svého výkonu v dané činnosti a dochází ke stavu, kdy se do tohoto výkonu může plně ponořit (Dreyfus & Dreyfus, 1980).

Cesta stávání se hudebníkem až do podoby mistrovství poměrně silně implikuje poznatky tohoto modelu, proto lze považovat proces hudebního vývoje každého respondenta za podobný, jak jej popisuje Dreyfus. Například v proměně mentálních funkcí, které hudebníci používají při vnímání, porozumění a produkci hudby.

1.1.1 Začátečník

Proces výuky obvykle začíná rozložením činnosti na jednotlivé prvky, které začátečník dokáže rozpoznat bez využití zkušenosti. Takové prvky, které lze rozpoznat bez zkušenosti s konkrétními situacemi lze nazývat nesituačními. Začátečníkovi jsou pak na základě těchto prvků poskytnuta pravidla. Aby docházelo k rozvoji dovednosti potřebuje začátečník monitorování, a to buď prostřednictvím sebezpozorování, nebo zpětné vazby od instruktora, aby své chování stále více uváděl do souladu s pravidly. Jedinec, který se učí cizí jazyk, bude klasifikován jako začátečník, když se naučí fonetická pravidla pro produkci a rozpoznávání zvuků, které mu na začátku připadají bezvýznamné. Začáteční šachový hráč vnímá figurky jako bezkontextové prvky a zná několik jednoduchých pravidel, například pravidlo pro výpočet herní hodnoty, kterou přiřazuje každému typu figurky. Začáteční pilot umí číst palubní přístroje a manipulovat s ovládním letadla, to lze považovat jako reakce na takové prvky prostředí jako jsou přístroje či vizuální podněty, jako je úhel odchylky horizontu (Dreyfus & Dreyfus, 1980).

1.1.2 Kompetentní

Kompetentním se jedinec stává až získáním zkušeností se skutečnými situacemi, kdy si student nebo instruktor uvědomují opakující se vzorce dané činnosti. Tyto situační vzorce, již nejsou bezkontextové prvky, které používá začátečník. Mozek poskytuje na základě zkušeností budoucí rozpoznávání podobných aspektů v dané činnosti. Takové zásady, které předpokládají významové prvky založené na zkušenosti, lze nazývat pokyny. Všechny aspekty určité činnosti lze považovat za stejně důležité. Pro budoucí progresi do další fáze se jeví jako vhodné integrovat co nejvíce zmíněných aspektů dané činnosti. Jedinec, který se učí cizí jazyk, dosáhl

kompetence, když už neslyší a neprodukuje nesmyslné zvuky, ale vnímá smysluplné věty, které při použití ve vhodných příležitostech nesou význam (Dreyfus & Dreyfus, 1980).

1.1.3 Odborník

Neustálé procvičování vystavuje jedince poměrně široké škále situací. Každá taková situace má vliv, který směřuje k dosažení dlouhodobého cíle. Aspekty činnosti se stávají více či méně důležité v závislosti na jejich významnosti pro tento cíl. Klíčovou roli zde hraje perspektiva, z které daný jedinec vnímá výkon. Mozek aktéra je uspořádán tak, aby umožnil poskytovat základ pro budoucí rozpoznávání podobných situací nahlížených z podobných perspektiv. Konkrétní objektivní situace, s níž byl člověk konfrontován ve dvou různých okamžicích, pokaždé z jiné perspektivy, by byla považována za dvě různé situace. Z obou těchto situací jedinec, který postoupil do fáze odborníka, vyvozuje základní princip pro efektivní řešení zmíněné situace. Učící se jazyk je nakonec schopen spojovat fráze, které používá, do celých vět s podřadicími větami, které mu umožňují popisovat celé situace a používat jazyk k požadování či nařizování. Šachista nyní vnímá aspekty hry, buď jako nepodstatné, nebo jako rozhodující pro celkový strategický cíl. Vzhledem ke svému konkrétnímu dlouhodobému cíli se pomocí těchto principů rozhoduje o tazích, které mění rozhodující aspekty jeho pozice a pozice soupeře ve svůj prospěch (Dreyfus & Dreyfus, 1980).

1.1.4 Expert

Až do této fáze potřeboval jedinec nějaký analytický princip, aby spojil své chápání obecné situace s konkrétním jednáním. Nyní je jeho repertoár zažitých situací tak rozsáhlý, že obvykle každá konkrétní situace okamžitě nabádá jedince k intuitivně odpovídajícímu jednání. Tato intuice je možná proto, že každý typ situace má nyní jedinec spojenou se specifickou reakcí. Po velkém množství zkušeností s reálným používáním jazyka v každodenních situacích aktér zjistí, že aniž by vědomě používal nějaká pravidla, situace v něm jednoduše vyvolávají odpovídající jazykové reakce. Na základě předchozí zkušenosti se skutečnými šachovými pozicemi nebo na základě tréninku takových pozic se šachovému odborníkovi při každém spatření smysluplné šachové figury vybaví vhodný tah nebo taktická myšlenka. Pilot expert, který dosáhl tohoto neanalytického stádia, reaguje intuitivně a přiměřeně své aktuální situaci. Piloti uvádějí, že v této fázi si neuvědomují, že řídí letadlo, ale spíše mají zkušenost, že řídí letadlo (Dreyfus & Dreyfus, 1980).

1.1.5 Mistr

Expert je schopen dosáhnout stavu intenzivního ponoření do činnosti, kdy jeho výkonnost přesahuje i obvyklou vysokou úroveň. Mistrovský výkon nastává když již není zapotřebí následovat stanovená pravidla a věnovat tak nadměrnou pozornost výkonu, čímž dochází k uvolnění mentální kapacity, která byla předtím věnována sledování svého výkonu, k okamžitému vytváření příslušné perspektivy a následnému jednání (Dreyfus & Dreyfus, 1980).

1.2 Psychomotorika

Pojem psychomotorika představuje v nejširším možné definici spojení psychiky (všech duševních procesů) a motoriky (tělesných procesů, pohyb). V užším pojetí lze psychomotoriku definovat jako souhrn pohybových motorických aktivit člověka, které jsou projevem jeho psychických funkcí. Znamená to motorickou akci vyplývající z oblasti základních psychických procesů (vnímání, myšlení, paměť) (Blahutková, 2006). Ve výsledku se jeví, že motorika a psychické procesy jsou však natolik vzájemně provázané, že pro efektivní proces získávání určitého stupně mistrovských dovedností je nelze oddělovat.

Blahutková (2006) uvádí pod pojmem psychomotorika i psychické stavy (náladu, mentální nastavení...). Tato kapitola však pojem psychomotorika popisuje pouze z hlediska provázanosti motoriky a kognitivních funkcí. Toto pojetí psychomotoriky je tedy totožné s psychomotorickými modely od Dave (1970), Harrowa (1972) a Simpsona (1972) i s pojetím Fittse a Posnera (1967), Noble a Crattyho (2022). Neznamena to úplné vyloučení psychických stavů z hlediska procesu učení, avšak této problematice je věnována samostatná rovina, která je vyčleněna z této kapitoly.

Psychomotorika hraje klíčovou roli v hudbě, která vyžaduje precizní koordinaci pohybů a motorickou kontrolu. Hudebníci musí mít kontrolu nad svými rukami, prsty a celým tělem, aby mohli správně vykonávat technicky náročné úkony, jako je hra na hudební nástroj či zpěv. Jemná motorika je zásadní pro správné ovládání nástroje, zatímco hrubá motorika může ovlivňovat celkovou pohyblivost a postavení těla během výkonu. Psychomotorické dovednosti jsou také klíčové pro zachování rytmu a dynamiky hudby, což je nezbytné pro kvalitní a expresivní vyjádření hudebních děl. Schopnost synchronizace pohybů s hudebním tempem a strukturou je nezbytná pro dosažení harmonického a koherentního hudebního výkonu.

Proces učení lze pojmovat kategorizací z hlediska jednotlivých psychických procesů. Proto se následující podkapitoly věnují bližšímu představení procesu učení motorických dovedností

z hlediska vnímání (senzomotorické učení) a z hlediska zapojení dalších psychických procesů (psychomotorické učení), kdy dochází vedle zapojení smyslů k znatelnějšímu zapojení pozornosti, myšlení a dalších psychických procesů.

1.2.1 Senzomotorické učení

Senzomotorické učení je druh učení, na jejichž základě získáváme předpoklady pro vykonávání činnosti, jež jsou náročné na vnímání, pohyb a jejich vzájemné spojení. Výsledkem jsou senzomotorické dovednosti. Toto učení zahrnuje nabývání dovedností ve všech fyzických činnostech, včetně drobných fyzických úkonů, dětských her, kreslení, psaní, hře na hudební nástroje, sportech atd. (Čáp, 1993).

U modelů popisující průběh senzomotorického učení, které jsou zmíněné v této práci se jednotlivé fáze učení jeví jako podobné, avšak míra pokroku v těchto fázích se může u jednotlivých studentů výrazně lišit. Pokrok ve fázích pravděpodobně závisí na dovednosti, kterou se žák učí, vlastnostech žáka a na výukovém prostředí. Nadále je nutné zmínit, že někteří jedinci nepostoupí ze všech fází. V mnoha situacích učení se dovednosti studenti nedosáhnou nejvyšší úrovně. Je také užitečné si uvědomit, že různé dovednosti budou v různých fázích učení. Například žák, který je pokročilý v jednom typu úderu, může mít stále potíže u jiného typu úderu či pohybu. Při senzomotorickém učení se uvedené fáze mohou zdát relativně odlišné a přechod z jedné fáze do druhé může působit poměrně náhlým dojmem. Přesto je tento přechod mezi jednotlivými fázemi pozvolnější, tudíž se jeví jako vhodnější chápat tento přechod mezi fázemi jako kontinuum. To může znamenat, že někdy je obtížné určit, v jaké fázi se jedinec nachází (Fitts & Posner, 1967).

Proces učení se motorických dovedností v hudbě je složitý proces. Palmer (2000) zjistil, že expertní hudebníci vyvíjejí mentální plány pro akce, které jsou nezávislé na konkrétních motorických pohybech, zatímco Sanders (2004) zdůraznil důležitost efektivních technik cvičení při rozvíjení motorických dovedností pro hudební vystoupení. Conde (2012) upozornil na roli nepodstatné zvukové zpětné vazby při zlepšování motorického výkonu u hudebníků a Brown (2012) prokázal, že učení se auditivně-motorických dovedností může zlepšit paměť interpretů pro hudbu. Tyto studie dohromady zdůrazňují složitý vztah mezi učním se motoriky, auditivní zpětnou vazbou a hudební odborností.

Průběh senzomotorického učení

Podkapitolu o průběhu senzomotorického učení lze rozčlenit do jednotlivých fází učení, dále se jedná o popis křivky učení a v poslední části se podkapitola věnuje změnám ke kterým dochází v průběhu senzomotorického učení.

Fáze

Dle Čápa (1993) lze senzomotorické učení rozčlenit z hlediska následujících na sebe navazujících fází.

Fáze seznámení se s činností je první fází senzomotorického učení, která zahrnuje získání povědomí jedince o zadání úlohy, způsobu jejího vykonávání a podmínkách, za kterých bude prováděna. Jedinec se orientuje podle instrukcí a napodobuje názornou ukázkou, přičemž využívá své předchozí zkušenosti s podobnými činnostmi.

Následuje fáze cvičení, ve které jedinec opakovaně provádí danou činnost s cílem dosáhnout její ovládnutí. Důležitá je motivace ke zlepšení a vhodná metoda učení, která zamezuje mechanickému opakování bez uvědomění si procesu.

Ve výcvikové fázi se jedinec dále zdokonaluje ve vykonávané činnosti jak kvalitativně, tak kvantitativně. V této fázi je doporučeno obměňovat jak vnitřní, tak vnější podmínky učení, což může zahrnovat zvýšení stresu (například přítomností posluchačů při hře na hudební nástroj) nebo cvičení obtížnějších úkolů.

Tvořivá fáze je poslední fází, typickou zejména pro otevřené činnosti, kde jedinec projevuje svou kreativitu a osobní styl. V této fázi dochází k posunu v provádění činnosti až k osvojení osobního přístupu a stylu provedení.

Křivka

Průběh senzomotorického učení lze vyjádřit křivkou učení. Křivka učení nemá jeden konkrétní tvar, záleží na typu trénované činnosti, zkušenostech jedince s podobnou činností, pokročilosti v dané činnosti a dalších proměnných jako jsou interindividuální rozdíly jedinců (dispozice, schopnosti, osobnostní složky) v senzomotorickém učení a narušování senzomotorických činností a dovedností (situační, smyslové, neurologické). Zpravidla je křivka učení strmější v rané fázi učení. To znamená, že s narůstajícím počtem pokusů také roste kvalita výkonu v dané činnosti (Čáp, 1993).

To potvrzuje Palmer a Meyer (2000) dle kterých v počátcích učení dochází k většímu počtu kognitivních změn, také s rostoucí úrovní dovednosti jsou mentální plány více abstraktní než motorické.

Následuje pozvolnější fáze, ve které se s dále narůstajícím počtem pokusů výkon sice stále zvyšuje, ale již ne tak dramaticky. Na křivce se mohou objevit místa stagnace, které vyjadřují dočasná zastavení v procesu při podávaném výkonu či se dokonce může objevit pokles podávaného výkonu. Důvodem může být oslabená motivace, různé rušivé vlivy od nemoci po zhoršení kvality nástrojů potřebných k vykonávání dané úlohy, či nedostatky v metodě (Čáp, 1993).

Změny

V průběhu senzomotorického učení dochází dle Čápa (1993) k následujícím změnám.

Senzomotorické učení je složitý proces, který zahrnuje postupné zlepšování přesnosti, efektivity a koordinace pohybů v průběhu času. Na začátku tohoto procesu nováčci často provádějí mnoho zbytečných pohybů, což vede k rychlé únavě. Postupně však dochází také k ustálení pohybů, kdy se jednotlivé činnosti provádějí přesněji a konzistentněji. Dále dochází k spojení jednotlivých pohybů do plynulých celků, což umožňuje vykonávat činnost s menším úsilím a bez vědomé kontroly nad každým jednotlivým pohybem. Změny lze pozorovat i ve zlepšení rytmu opakovaných pohybů. V průběhu tohoto procesu dochází také ke zlepšení vnímání, což umožňuje jedinci rychleji reagovat a provádět činnosti s větší přesností. Jde o zvýšení citlivosti a schopnosti rozeznávat drobné rozdíly důležité pro konkrétní činnost. Zároveň se zlepšuje schopnost syntézy, v krátkém časovém úseku dokáže jedinec dobrý v dané činnosti přijmout větší množství informací, protože je spojuje do celků a informace mu dávají smysl. Dochází i ke změnám v úloze jednotlivých druhů vnímání. Při vykonávání nových činností se zpočátku spoléháme zpravidla na zrak, časem získávají na důležitosti další smysly. Např. jedinec hrající na hudební nástroj zpočátku sleduje noty i své prsty, časem se naučí vnímat rozložení prstů hmatově a zrakem sleduje pouze noty. Další změnou senzomotorického učení je zlepšení senzomotorické koordinace, což je klíčové pro úspěšné vykonávání náročných úkolů. Jedinec se musí naučit koordinovat pohyby různých částí těla a současně vnímat důsledky svých pohybů. Koordinace se také týká vnitřních orgánů (dech) s pohyby, což lze považovat za další důležitým aspektem změn senzomotorického učení. Jedinec musí být schopen přizpůsobit své pohyby aktuálním podmínkám a reagovat na různé situace. Automatizace úkonů a pohybů je konečným cílem senzomotorického učení. Postupem času se

činnosti provádějí automaticky a nepotřebují vědomou kontrolu. Překonávání rušení dílčích úkolů a přizpůsobení pohybů proměnlivým podmínkám jsou dalšími významnými aspekty senzomotorického učení (Čáp, 1993).

Lze usuzovat, že všechny tyto aspekty změn při procesu senzomotorického učení se vzájemně prolínají a nelze s jistotou určit, které změny jsou důležitější, taktéž nelze jednoznačně určit ke kterým změnám dochází z hlediska času dříve. Jedná se o postup, kdy se na sebe změny nasedají a dochází tím k osvojování určitých dovedností až do podoby mistrovství. Nutno podotknout, že tento proces nemá pouze progresivní tendenci, ale může nabývat i tzv. spirálovitého vývoje, tedy po osvojení si určité dovednosti, která je z hlediska vývoje propracovanější a tím i náročnější, může docházet k zdánlivému posunu zpět na nižší úroveň dovednosti. V celkovém pojetí však dochází neustále k zdokonalování dovedností či osvojování jiných dovedností, což potvrzuje teorii spirálovitého vývoje či přechozí podkapitola popisující křivku učení. Proto i proces stávání se hudebníkem až do podoby mistrovství není výjimkou a platí na něj výše uvedené učební mechanismy.

Druhy senzomotorického učení

Dle Rychteckého (2002) lze klasifikovat senzomotorického učení z hlediska osvojení si dané senzomotorické činnosti na 5 druhů.

Imitativní učení reprezentuje proces, při kterém jedinec napodobuje senzomotorickou činnost provedenou jinou osobou. Upevnění optimálního provedení činnosti se dosahuje opakovaným mechanickým opakováním. Tento typ učení je obzvláště důležitý pro začátečníky a v situacích, kde je vyžadována přesná replikace činnosti.

Instruktivní učení je proces, během něhož si jedinec osvojuje senzomotorickou činnost na základě poskytnutých slovních instrukcí či pokynů. Je náročnější než imitativní učení, protože představa o činnosti je vytvářena na základě slovních popisů, které nepřímou popisují danou činnost. Pro úspěšné provedení činnosti musí jedinec správně rozumět použité terminologii a instrukcím.

Zpětnovazební učení je založeno na principu pokus-omyl, kde jedinec zkouší různé postupy při řešení problému nebo provádění určité činnosti a následně fixuje ty, které vedou k úspěchu. Během cvičení provádí korekce a zpřesňuje provedení činnosti na základě úspěšných a neúspěšných pokusů. V některých případech může být užitečné zkoumání videozáznamů prováděné činnosti.

Problémové učení je typ učení, který spočívá v myšlenkové analýze osvojované činnosti a formulaci hypotéz ohledně optimálního provedení, které jsou následně testovány a upraveny podle výsledků. Tento druh učení vyžaduje kreativitu a samostatnost.

Ideomotorické učení spočívá v představování si provedení senzomotorické činnosti v mysli, za použití imaginace. Tento druh učení vychází z předpokladu, že zlepšení výkonu nenastává pouze prostřednictvím fyzického cvičení, ale také skrze imaginaci činnosti. Je zde zapotřebí předchozí zkušenosti s danou činností a adekvátní míra obrazotvornosti.

1.2.2 Psychomotorické učení

Psychomotorické učení zahrnuje interakci mezi myslí a tělem, což znamená, že učení se neomezuje pouze na pasivní přijímání informací ze smyslů, ale zahrnuje také aktivní účast a praktické cvičení. Dochází tedy k aktivnějšímu zapojování kognitivních procesů týkajících se například paměti, pozornosti, představivosti, myšlení. V tomto důsledku dochází k vývoji fyzických dovedností jako jsou pohyb, koordinace, manipulace, obratnost, elegance, síla a rychlost. Tyto pojmy reprezentují aplikaci jemných či hrubých motorických dovedností, zahrnující činnosti od použití nástrojů až po chůzi. Při psychomotorickém učení je kladen důraz na koordinaci a zapojení zejména paží, rukou, prstů a nohou (Noble & Cratty, 2022).

Model psychomotorického učení dle Fittse a Posnera

Třífázový model psychomotorického učení Fittse a Posnera (1967) představuje klasický model pro vysvětlení vývoje motorických dovedností. Tento model popisuje kognitivní a behaviorální změny probíhající z pohledu jedince ve třech fázích učení. První fází je kognitivní fáze, kde jednotlivci vyvíjejí vědomé úsilí o zapamatování instrukcí pro provádění požadované dovednosti. V následující asociativní fázi, se již jednotlivci méně spoléhají na externí instrukce a stávají se zručnějšími v dostatečně zvládnuté dovednosti a v reakci na situační požadavky. Nakonec, v autonomní fázi, když dojde k osvojení si dovednosti, dochází k provádění dovednosti automaticky bez velké závislosti na vědomých kognitivních procesech (Spittle, 2021).

Vzhledem k tomu, že stávání se hudebníkem je považováno za postupný proces zdokonalování až do podoby mistrovství (nereguluje pohyb vědomě, ale dělá jej s vysokou mírou přesnosti), měl by tento vývoj odpovídat i tomuto modelu.

Během prvotní kognitivní fáze se student zapojuje do velkého množství kognitivních aktivit. Student věnuje tuto kognitivní činnost snaze porozumět motorice a tomu, jak ji provádět, a

vypořádat se s pokyny a zpětnou vazbou od instruktora. To klade značné nároky na pozornost studenta, který v této fázi často zažívá velké množství chyb a také nekonzistentní výkony. To může být důsledkem nekonzistentního pohybového vzoru vzhledem k tomu, že studenti se stále snaží pochopit, jak činnost provést. Během této fáze obvykle dochází k velkému počtu chyb, většina studentů si bude vědoma, že jejich pohyb nebyl správný. Obecně však nebudou vědět, proč to bylo nesprávné nebo jak svou chybu opravit. Jedinci v této fázi většinou nevyvinou schopnosti na detekci a opravy chyb, takže je nutná pomoc při určování toho, co udělali špatně a jak to opravit. Studenti v kognitivní fázi přemýšlejí o úkolu a snaží se mu porozumět. Aby studenti zjistili, jak takové úkoly provádět, zapojí se do učení metodou pokus-omyl, když zkoušejí různé přístupy k provádění konkrétní dovednosti. V důsledku toho může být pokrok v této fázi rychlý. Rozhodující činností v kognitivní fázi je rozvíjet porozumění úkolu. Jasně slovní pokyny, ukázky a zpětná vazba o pokroku jsou velmi užitečné k pochopení dovednosti. Studenti potřebují zpětnou vazbu o tom, jak si vedou (detekce chyb) a jak zlepšit své činnosti (oprava chyb). Nároky na pozornost na žáka jsou v této fázi velké, takže je zásadní je nepřetěžovat (Fitts & Posner, 1967). Například, pokud se jedinec učí hrát novou skladbu na klavír, začne v této fázi rozpoznávat jednotlivé noty, porozumí základním rytmickým vzorům a získává představu o struktuře skladby.

Během asociativní fáze student zdokonaluje motorické dovednosti a základní motorické vzorce vyvinuté v kognitivní fázi tak, aby se staly konzistentnějšími. Dochází také k většímu přizpůsobení se prostředí, kdy si jedinec začne více spojovat specifické podněty prostředí se specifickými pohyby. Dochází ke snížení učení metodou pokus-omyl, protože se student zaměřuje na zdokonalování konkrétního pohybového vzoru. Výkon bude konzistentnější a bude obsahovat méně chyb. Jedinec nyní může odhalit příčinu svých chyb a možná může vyvinout strategie k jejich nápravě. Nároky na pozornost a produkci dovedností se snižují, takže může dojít k větší pozornosti k jiným zdrojům informací, jako je prostředí. Zlepšení výkonu v této fázi bývá proměnlivé, ale bývá pomalejší než v kognitivní fázi, protože jedinec pokračuje ve zdokonalování motoriky. V asociativní fázi by se instruktoři měli zaměřit na poskytování a navrhování vhodných příležitostí k procvičování pro žáky, aby mohli pokračovat ve zdokonalování motorických dovedností (Fitts & Posner, 1967). Lze uvést příklad této fáze v hudbě, když se jedinec učí hrát konkrétní akordy na kytaru, začne spojovat jednotlivé akordy do sekvencí a pracovat na plynulém přechodu mezi nimi.

Během autonomní fáze se dovednost stala téměř automatickou, takže nároky na pozornost se nadále snižují. Výkon studenta je konzistentní, se sníženým počtem chyb, dobře vyvinutými schopnostmi detekce chyb a oprav. Výkon dovednosti vypadá bez námahy a automaticky, s velmi malým kognitivním úsilím při provádění dovednosti. To je velmi odlišné od kognitivní fáze učení, kde student vynaložil značné kognitivní úsilí na dovednost. Vzhledem k tomu, že na produkci dovedností je kladen malý požadavek na pozornost, je student schopen obrátit svou pozornost od základů pohybu k jiným činnostem nebo úkolům vyššího řádu, jako je identifikace podnětů z okolí a rozhodování se. Student může také vykonávat současně jiné vedlejší činnosti, které souvisí s hlavní činností. Studenti v autonomní fázi podávají konzistentní výkon a jsou si jisti svým výkonem. Jsou schopni se rychle rozhodovat a dokážou přizpůsobit své pohyby omezením v pohybové situaci. Zlepšení jsou pomalejší, protože úroveň výkonu jsou již tak vysoké. Instruktor musí i nadále poskytovat vhodnou zpětnou vazbu a navrhnout postupy pro zlepšení výkonu či motivaci žáka pokračovat v procvičování. Student bude potřebovat přesnou zpětnou vazbu k úpravě výkonu, aby došlo ke zlepšení již nabytých dovedností (Fitts & Posner, 1967). V hudbě lze tuto fázi pozorovat, pokud se jedinec naučí hrát skladbu na kytaru, kterou dobře ovládá, může hrát bez vědomého přemýšlení o jednotlivých akordech nebo rytmu. V této fázi je jedinec schopen se soustředit na vyjádření hudby, interpretaci a emoce, místo na technické detaily.

1.2.3 Průběh učení v hudbě

Hudební dovednost začíná verbálně kognitivní fází, kde studenti mají představu založenou na pasivní pozorování, ale ještě nezkusili pohyb nebo mají obtíže identifikovat chyby. Dovednost poté postupuje do fáze motorického učení, který zahrnuje pozornost k percepční zpětné vazbě aktivního chování. To se nazývá uzavřenou smyčkou řízení, protože zpětná vazba poskytuje informace, které se používají k nápravě budoucí motorické produkce (Schmidt & Wrisberg, 2000).

Sluchová zpětná vazba může usnadnit uzavřenou smyčku řízení. Hallam (2001, str. 27-39) odkazoval na schopnost monitorovat sluchovou zpětnou vazbu jako získání vhodných sluchových schémat. Po dalším získání motorických dovedností se dovednost stává automatickou a mění se na režim otevřené smyčky řízení, kde se předem určená akce provádí bez zpětné vazby. Otevřená smyčka řízení je charakterizována plynulostí a přesností.

Po dalším získání motorických dovedností se dovednost stává automatickou a mění se na režim otevřené smyčky řízení, kde se předem určená akce provádí bez zpětné vazby. Otevřená smyčka řízení je charakterizována plynulostí a přesností (Schmidt & Wrisberg, 2000).

Hudební příklad vývoje dovednosti v motorickém učení je patrný u studentů, kteří se učí zpívat otevřenějšími ústy. Během verbálně kognitivní fáze studenti sledují demonstrace nebo pokyny ohledně polohy úst. Student porovnává sluchové, kinestetické a vizuální vnímání pohybu úst, aby si uvědomil rozdíly. To je následováno fází uzavřené smyčky, kdy student používá percepční zpětnou vazbu k úpravě pohybu úst. Nakonec se tento motorický program stává automatickým a studenti se přizpůsobují režimu otevřené smyčky výkonu. Pod otevřenou smyčkou řízení studenti zpívají s otevřenými ústy, ale nekontrolují percepční zpětnou vazbu související s tímto výkonem. To uvolňuje vědomí pro učení se jiného motorických úkonu, jako je například uvolnění napětí jazyka nebo úprava držení těla (Schmidt & Wrisberg, 2000).

1.3 Sociálně-motivačně-afektivní rovina

Sociálně-motivačně-afektivní rovina tvoří společně s rovinou psychomotorickou pomyslný cílový stav mistrovství, kdy subjekt nekoriguje činnost vědomě, avšak dělá je s vysokou mírou přesnosti. Tato rovina naskýtá prostor i pro výsledné psychické stavy dle Blahutkové (2006), která píše o vlivu psychických stavů na výkon, které se týkají nálad, sociálních prvků či součinnosti s nástrojem. Dále lze zařadit například motivaci či psychickou odolnost, jistě by ale šlo určit mnohem více faktorů, které mají vliv na celkový psychický stav jedince při dosahování mistrovství na cestě stávání se hudebníkem. Pro lepší přehlednost je kapitola dále členěna na podkapitoly, které teoreticky popisují jednotlivé zdroje utvářející zkušenost hudebníků při dosahování mistrovství.

1.3.1 Sociální komponenta

Sociální komponenta hraje klíčovou roli v hudebním vývoji jednotlivce. V prvotní fázi zejména rodinné prostředí formuje hudební preference prostřednictvím poskytnutí přístupu k hudebním nástrojům a podpoře zájmu o hudbu. Školy a hudební instituce mají také vliv na hudební vývoj. Hudba je často součástí vzdělávacích programů a školních aktivit, což může poskytnout možnosti objevovat nové hudební žánry, učit se hrát na nástroje a spolupracovat s ostatními hudebníky. Interakce s hudebními vrstevníky a účast v hudebních skupinách jako jsou orchestry, sbory nebo kapely může poskytnout důležitou podporu a motivaci pro další hudební rozvoj.

Afiliace

Afiliace, jako základní lidská potřeba, reflektuje lidskou touhu po hledání a navazování sociálních kontaktů a vztahů s ostatními jednotlivci. Tato potřeba je individuálně variabilní a je ovlivňována různými situacemi, avšak v nějaké míře se projevuje všech jedinců. Vzájemné vztahy a sociální interakce poskytují příležitost k sociálnímu srovnávání. Podle teorie sociálního srovnávání (Festinger, 1954) jedinec inklinuje k afiliaci kvůli možnosti hodnocení vlastních sil a slabostí, předností a nedostatků. Jedinec porovnává své myšlení a prožívání s ostatními, schopnost řešit podobné úkoly či situace a zda je lepší nebo horší ve srovnání s ostatními. Tato srovnání jsou obzvláště užitečná, pokud se provádějí s jedinci s podobným sociálním postavením. Spolupráce a sdílené aktivity mohou také sloužit jako podněty k navazování vztahů, neboť spokojenost může plynout ze samotného společného úsilí a výsledků (například společná hra na hudební nástroje), dále také z možnosti získání uznání a ocenění. Potřeba afiliace roste v situacích nejistoty, strachu a ohrožení. Přítomnost ostatních jedinců v takových situacích může snížit pocity strachu a nejistoty, neboť umožňuje vzájemnou podporu a uklidnění. Možnost porovnávat vlastní pocity s pocity jiných jedinců významně snižuje zátěž takových situací. Lidé hledají přítomnost dalších jedinců v podobně ohrožených situacích, protože se mohou vzájemně podporovat a sdílet informace o tom, jak se s danou situací vyrovnat a řešit ji (Hayes, 2003).

Sebeuvědomění

Sebeuvědomění je koncept, který se týká povědomí jednotlivce o své vlastní existenci, charakteristikách, schopnostech, emocích a myšlenkách. Jedná se o schopnost vnímat a porozumět sobě samému jako individu. Sebeuvědomění může být rozděleno na dva hlavní typy, vnitřní a vnější sebeuvědomění. V případě vnitřního sebeuvědomění se jedná o subjektivní povědomí jedince o svých myšlenkách, emocích, hodnotách a cílech. Zahrnuje schopnost reflexe a introspekce, tedy schopnost přemýšlet o vlastním vnitřním stavu a prožívání. Vnější sebeuvědomění se týká povědomí jedince o tom, jak je vnímán ostatními lidmi. Zahrnuje dojmy a reakce vyvolávající u ostatních lidí. Z tohoto je patrná dualita jáství, kdy existuje já jako subjekt, který je poznávající a já jako objekt, který je poznáván. Také lze pojem já rozlišit z hlediska časové lokalizace na minulé, přítomné, budoucí, ideální já či požadované já. Minulé já je často poznamenáno tzv. sebevztázným a egocentrickým efektem. To znamená, že většina lidí si častěji a raději pamatuje minulé události, u kterých se vnímala spíše ve středu dění. Také se v našem přítomném já soustředíme více na ty charakteristiky a

dojmy, které korespondují s naší minulou zkušeností. S odstupem času u řady lidí narůstá sklon k tzv. benefiktanci, tedy tendenci vidět sebe sama jako efektivního a kompetentního činitele. Přítomné já je produktem zobecněné minulé zkušenosti a aktuální sebepercepce a introspekce. Budoucí já je vyvozeno z reprezentací minulých a přítomných já. Souvisí s potřebou anticipovat vlastní chování stejně jako chování druhých lidí, s orientací na budoucí úkoly a cíle, s naplňováním osobních závazků. Do budoucna zaměřené je často i ideální já, které lze definovat jako představu člověka o tom, jaký by chtěl být. V jiné podobě může ideální já zahrnovat větší měrou požadavky a normy společnosti, kdy lze hovořit o požadovaném já (Výrost & Slaměník, 2008).

Sebeuvědomění hraje klíčovou roli v procesu sebepojetí, sebehodnocení a seberegulace. Pomáhá jednotlivcům lépe porozumět sobě samým, identifikovat své silné a slabé stránky. Navíc může mít sebeuvědomění vliv na interakce s ostatními a na vztahy, neboť ovlivňuje způsob, jakým jedinec komunikuje, jedná a reaguje na sociální situace. V následujících řádcích lze nalézt popis výše zmíněných pojmů, které jsou stěžejní v procesu sebeuvědomění.

Sebepojetí jsou především poznatky a přesvědčení o sobě samém. Jedná se o hypotetický konstrukt, popisující obsah vědomí vztahovaný k vlastnímu já. Sebepojetí popisují různé teorie. Například lze uvést teorii sebeschémat a schémat já od autorky Markusové (1977). Schémata jsou pro člověka vodítka, které informace bude považovat za relevantní vlastnímu já a které ne. Jsou výsledkem generalizace opakovaného procesu sebepercepce a kategorizace. Schémata fungují jako filtr informací, které si subjekt pouští ke svému já. Díky nim si rychle vybavíme a zrekonstruueme určité události z minulosti. Kromě toho schémata stabilizují a integrují sebepojetí, tedy ty informace, které se nehodí, k již vytvořenému sebeschématu lze odmítnout. Dále lze uvést sebepojetí jako model paměťové struktury (Kihlstorm & Cantor, 1984) (Kihlstrom, Beer, & Klein, 2003). Podle tohoto přístupu je já uloženo v paměti jako struktura znalostí a zkušeností, jako tzv. prototyp já. Není to kategorie, která je jasně ohraničená, má svoje centrální a periferní charakteristiky. Centrální charakteristiky jsou poměrně stabilní a důležité, okrajové charakteristiky jsou stabilní již v menší míře a vstupují i do jiných kategorií. Označení prototyp já také vyjadřuje, že jde o zobecnělou zkušenost, která je vyabstrahována z pozorování sebe sama ve specifických situačních kontextech. Sebepojetí lze dle Gordona (1968) vymezit z hlediska obsahu jako sociální atributy, což mohou být role, status, pohlaví, jméno či věk jedince. Dále jako osobnostní atributy tedy zájmy, aktivity, interpersonální styly chování, reference o vzhledu, majetku. V posledním případě jako vědomí vlastní kompetence,

pocit osobní autonomie či globální sebehodnocení. Sebepojetí je z hlediska obsahu obvykle charakterizováno jako hierarchická struktura znalostí a představ o sobě – jednotlivé charakteristiky se liší důležitostí pro daného člověka a mírou obecnosti (Výrost & Slaměník, 2008).

Sebehodnocení je emocionální složka sebesystému, která určuje vědomí vlastní hodnoty nebo jej lze charakterizovat jako globální vztah k sobě (Rosenberg, 1979). Sebediskrepanční teorie dává do souvislosti prožívané emoční stavy a sebepojetí, kdy je skutečné já ovlivněno ideálním a požadovaným já. Ideální já vyjadřuje naše konkrétní přání, naděje a aspirace. Požadované já zahrnuje charakteristiky, o kterých se domníváme, že bychom je měli mít. Avšak při diskrepanci těchto já s aktuálním stavem prožíváme zklamání a frustraci, depresi, úzkost, stud, hanbu. Záleží na tom, s jakým já je aktuální já v rozporu (Higgins, 1987). Sebehodnocení je dále provázáno hodnocením druhých lidí, tedy sebehodnocení je ovlivněno i tím, jak daný jedinec interpretuje vlastní chování a chování druhých lidí. Dále dochází k udržení a zvyšování sebehodnocení pomocí vnímání sebe jako kompetentní osoby, vnímání atribuce úspěchů jako důsledku vlastních schopností, optimismu směrem do vlastní budoucnosti, omluv a handicapování předem v obtížné situaci, srovnáním s horšími jedinci. K vysokému sebehodnocení přispívá, pokud jsou pozitivní charakteristiky vnímány jako důležité a stabilní. Důležitá je sebeakceptace spojená s pozitivním naladěním ale dále i vědomí vlastní hodnoty, které je provázáno s morálními normami, hodnotovou orientací, smyslem života (Výrost & Slaměník, 2008).

Seberegulace je konativní složka sebesystému, kterou lze charakterizovat jako tendenci jednat tak, jak to koresponduje s naším sebepojetím a sebehodnocením. Pokud se jedinec snaží ovlivnit mínění druhých, a tím i zprostředkovaně ovlivnit i vlastní mínění o sobě, jde o sebeprezentaci, která má různé strategie dle Jonese a Pittmana (1982). Například strategie zavděčení, zastrašení, sebepovýšení, příkladnosti, pokorného chování. Dalším typem jsou dle Brehma, Kassina a Feina (2005) sebestvrzující strategie, které se snaží se o to, aby nás ostatní vnímali a hodnotili tak, jak vnímáme a hodnotíme sami sebe. Dále lze dle Snydera (1979) uvést sebemonitorování, tedy tendenci regulovat vlastní chování ve smyslu předpokládaného očekávání druhých. Bandura (1997) přichází s termínem sebeúčinnost, který se týká uvědomění si schopnosti ovlivnit vlastní životní situace a dosáhnout stanovených cílů. Podle Bandury sebeúčinnost není pouze o schopnostech, ale také o přesvědčení jedince dosáhnout úspěchu vzhledem ke schopnostem. Tato víra ve vlastní schopnosti ovlivňuje myšlení, emoce a chování

jedince a hraje důležitou roli v tom, jakým způsobem se jedinec rozhoduje, jakým způsobem reaguje na výzvy a jakým způsobem se učí nové dovednosti. Bandura uvádí, že sebeúčinnost je formována 4 faktory, a to přechozí zkušeností, sociálním povzbuzením, modelováním, fyziologickým a emočním stavem.

Sociální vliv

Sociální vliv je fenomén, který lze definovat jako změnu názorů, úsudků, postojů a chování jednotlivce v důsledku interakce s názory, úsudky, postoji a chováním jiných osob. Latané (1981) systematicky definoval hlavní teorii sociálního vlivu jako žárovkový model, ve kterém je jedinec pod vlivem sociálních sil podobně jako předmět osvětlený několika žárovkami současně. Podobně jako u osvětlení žárovkou, síla sociálního vlivu závisí na velikosti těchto sil, na jejich počtu a na jejich blízkosti. Sílu sociálního vlivu lze chápat jako významnost a důležitost, například ve formě referenční skupiny, která je pro jednotlivce významná. Celkový počet přítomných jedinců ovlivňuje sílu sociálního vlivu, avšak tento vliv nestoupá lineárně s počtem lidí, nýbrž podléhá logaritmickému vztahu. Tedy čím větší je počet lidí, tím výrazněji se zvyšuje vliv, avšak od určitého počtu (kolem pěti lidí) tento vliv klesá. Dále je důležitá blízkost, která se týká kontaktu, přičemž vliv roste s rostoucí blízkostí a klesá s klesající blízkostí.

Latané (1981) rozlišuje dva typy sociálního vlivu: terče a cíle. Terč je jedinec, na kterého je vliv zaměřen, zatímco cíl je jedinec, který vliv produkuje. V situaci jednoho terče a více cílů se sociální vliv na terč zvyšuje s počtem, blízkostí (fyzickou i mentální), silou a důležitostí zdroje, což může vést k násobení vlivu mnoha cílů. To může mít za následek sociální inhibici u subjektivně složitých úkolů a sociální facilitaci u úkolů, které jsou vnímány jako přiměřeně obtížné. V případě více terčů sociální vliv klesá s rostoucím počtem, blízkostí a důležitostí terčů. Dochází k rozložení vlivu na více terčů a také k sociální facilitaci, avšak zcela nezávisle na obtížnosti úkolu (Hayes, 2003).

Sociální učení

Sociální učení představuje proces učení se nových vzorců vnímání, prožívání a zejména chování v sociálních situacích. Mezi výsledky sociálního učení patří kognitivní schémata a scénáře, motivy, postoje a instrumentální vzorce chování.

Významným autorem v oblasti sociálního učení je Albert Bandura, který rozvinul pojem "nápodoba". Tento koncept vyžaduje rozlišení mezi nápodobou a identifikací, kde nápodoba

zahrnuje pouhé replikování dílčích aspektů chování určitého modelu. Zatímco identifikace představuje ztotožnění se s celkovou osobností daného modelu. Bandura identifikuje čtyři klíčové komponenty v procesu nápodoby. První je pozornost, která vyžaduje, aby pozorovatel věnoval pozornost událostem (živým nebo symbolickým), které jsou modelovány. Tato pozornost je ovlivněna řadou faktorů, včetně moci, přitažlivosti modelu a podmínek, za jakých je chování pozorováno. V další fázi retence jsou sledované jevy nebo události uchovány v paměti a pozorované chování je reprezentováno buď obrazově nebo verbálně. Třetí fází je reprodukce, kdy se symbolická reprezentace konvertuje do přiměřených činností podobných původně modelovanému chování. Poslední fáze zahrnuje posílení, což znamená zahrnutí motivační proměnné. Posílení může být primární, zástupné nebo sebeposílení. Primární posílení se vztahuje k situaci, kdy jedinec napodobuje chování modelu a je za to odměněný nebo potrestaný modelem nebo jinou osobou. Zástupné posílení je situace, kdy pozorovatel předpokládá odměnu za určité chování. Sebeposílení lze spatřit v situaci, kdy je jedinec motivován snahou dosáhnout vlastní představy nezávisle na reakci druhých (Výrost & Slaměník, 2008).

Dalším významným autorem sociálního učení je Julian Rotter, který přichází s konceptem vnitřní a vnější kontroly zpevnění (Berger & Luckmann, 1999), kterou popisuje v originálním znění jako "locus of control". Rotter (1966, s. 28) tuto teorii definuje jako: „Přesvědčení jedince, že je či není schopen kontrolovat zpevnění, zejména v nestrukturované situaci, což buď zesiluje, nebo zeslabuje potenciál chování, vede k aktivaci nebo deaktivaci jedince.“

Zjednodušeně řečeno se jedná o očekávání člověka vzhledem k jeho individuální schopnosti ovlivnit výsledek. Rotter odlišuje dva póly, jež chápe jako kontinuum, vnější a vnitřní míru kontroly. Jedinec s vnitřním "locus of control" je přesvědčen, že má kontrolu nad svým životem a že jeho úspěchy či neúspěchy jsou výsledkem jeho vlastních rozhodnutí a úsilí. Takový jedinec se obvykle cítí schopen ovlivňovat události a dosahovat svých cílů. Naopak, jedinec s vnějším "locus of control" má tendenci považovat události ve svém životě jako výsledek vnějších faktorů, například náhodě, osudu nebo vlivu ostatních lidí. Tito lidé mohou mít tendenci považovat události jako něco, co je mimo jejich kontrolu, což může vést k pocitu bezmoci a pasivity (Výrost & Slaměník, 2008).

Významní druzí

Termín "významní druzí" odkazuje na důležité osoby v životě jedince, které mají vliv na jeho chování, myšlení a emocionální stav. Tito lidé mohou být přátelé, členové rodiny, partneři nebo

jiní lidé, se kterými jedinec udržuje hluboké vztahy a interakce. Určité významné druhé si jedinec nemůže vybrat, jsou mu dáni. Významní druhí zprostředkovávají sociální svět, tedy vybírají určité rysy podle svého postavení. Primární socializace zahrnuje učení se, ale i emocionální efekt. Dítě se se svými významnými druhými emocionálně identifikuje. Internalizace se uskuteční v souvislosti s identifikací. Dítě si osvojuje role a postoje významných druhých, tyto role a postoje internalizuje a přijímá za své. Touto identifikací s významnými druhými získává schopnost identifikovat samo sebe, přijmout soudržnou a věrohodnou identitu. Jedinec vnímá sám sebe tak, jak k němu přistupují významní druhí. Přitom přijímá i jejich svět. Tento proces v sobě zahrnuje dialektiku mezi identifikací pomocí druhých a identifikací sama sebe, tj. mezi objektivně danou a subjektivně přijatou identitou. Primární socializací se u dítěte vytvářejí od rolí a postojů určitých lidí role a postoje obecné. Tato abstrakce se nazývá zobecněný druhý. Znamená, že dítě se nyní identifikuje obecně, tj. se společností. Když je ve vědomí vytvořen zobecněný druhý, je ustavena symetrie mezi objektivní a subjektivní realitou a tím končí primární socializace (Berger & Luckmann, 1999).

1.3.2 Motivační komponenta

Motivace v hudbě je multidimenzionální jev, který ovlivňuje angažovanost jednotlivce v hudebních aktivitách. Tato motivace může být buď vnitřní, plynoucí z vnitřních faktorů jako je osobní zájem a prožitek hudby, nebo vnější, spojená s vnějšími motivy jako jsou odměny nebo uznání. Sociální interakce a podpora, osobní cíle a emocionální vazby k hudbě také hrají důležitou roli v tom, jak jedinec nalézá motivaci k hudbě. Tato rozmanitost motivů ovlivňuje hudební vývoj jednotlivce a jeho prožitek hudby, přičemž každý jedinec může být motivován k hudbě z různých důvodů a s různou intenzitou.

Výkonová motivace

Výkonová motivace je pojem, který se týká síly a intenzity, s jakou jedinec projevuje snahu dosáhnout vynikajícího výkonu a úspěchu v určité aktivitě či oblasti. Projevuje se nadále tím, že každý člověk realizuje úkoly na určité úrovni, přičemž se řídí subjektivními standardy dobrého výkonu. Lze pozorovat několik relativně samostatných motivů, které různými způsoby ovlivňují chování jedince ve výkonových situacích. Mezi tyto motivy lze řadit potřebu dosažení úspěšného výkonu, vyhýbání se neúspěchu, vyhýbání se úspěchu (Plháková, 2004).

Potřebu dosáhnout úspěchu lze pozorovat v podobě překonávání překážek a dosahování cílů, uplatňování a zlepšování svých dovedností a schopností a vykonávání obtížných výkonů s rychlostí a přesností. Výkonově motivovaní jedinci často hledají středně těžké výzvy

odpovídající jejich schopnostem, aby se posunuli kupředu a dosáhli růstu a úspěchu. Naopak ti, kteří mají výkonovou motivaci na nižší úrovni zpravidla vyhledávají velmi snadné či velmi obtížné úkoly, také vykazují známky nezájmu, nedostatek iniciativy při dosahování cílů vzhledem k výkonu (Atkinson, 1957).

Potřeba vyhnout se neúspěchu velmi souvisí s předchozí potřebou dosahovat úspěchu, jelikož při každém výkonu jedinec podstupuje určité riziko, že dosáhne neúspěchu. V krajních případech může jedinec inklinovat k opakovanému vyhýbání se neúspěchu. Takové tendence lze pozorovat buďto vyhýbáním se činnosti či nadměrným úsilím, aby nedošlo k neúspěchu v dané činnosti (Carver & Scheier, 2000).

Sebedeterminační teorie

Sebedeterminační teorie, vypracovaná Ryanem a Decim, představuje komplexní výzkumně ověřenou teorii motivace. Zabývá se různými typy motivace a faktory, které ji ovlivňují. Obecně lze tedy tvrdit, že autoři rozdělují motivaci na amotivaci, kontrolovanou a autonomní motivaci. Tato teorie se dále skládá z šesti subteorií, které analyzují různé aspekty motivace a faktory spojené s tímto jevem. Kognitivně evaluační teorie (CET) popisuje a analyzuje vnitřní motivaci. Organistická integrační teorie (OIT) se zabývá vnější motivací a její mírou autonomie. Teorie kauzální orientace (COT) představuje tři potřeby, které sytí vnitřní motivaci. Základní teorie psychologických potřeb (BPNT) se týká well-beingu a optimálního fungování z hlediska potřeb. Teorie obsahu cíle (GCT) pojednává o aspiracích a členění cílu na vnější a vnitřní. Vztahová motivační teorie (RMT) poskytuje vhled do potřeby sounáležitosti, tedy potřeby někam patřit (Ryan & Deci, 2017).

Podrobněji se tato podkapitola věnuje prvním dvěma teoriím. Kognitivně evaluační teorie akcentuje 3 vrozené potřeby, kterými disponuje každý jedinec a které následovně pomáhají tvořit vnitřní motivaci. První z nich je potřeba autonomie, kdy každý jedinec potřebuje pocít, že jsou hlavními strůjci svého vlastního osudu a že má alespoň nějakou kontrolu nad svým chováním a životem. Druhou potřebou je kompetence, tedy prokázání určité dovednosti, důležitosti a účinnosti vzhledem k prostředí či společnosti. Poslední potřebou mající vliv na vnitřní motivaci je potřeba sounáležitosti, kdy jedinec zažívá pocit, že se nějakým způsobem vztahuje k druhým lidem a že někam patří. Pokud jsou tyto potřeby naplňované dochází, tak k větší pravděpodobnosti vnitřní motivace v určité činnosti (Ryan & Deci, 2017).

Organistická integrační teorie představuje motivaci jako určité kontinuum od amotivace směřující přes vnější motivaci až k vnitřní motivaci. Dále tato teorie dělí vnější motivaci na čtyři podkategorie. První kategorií je externí regulace, která je nejméně autonomní formou motivace, kdy je jedinec je řízen pouze vnější odměnou nebo hrozbou či trestem. Za druhý stupeň lze považovat introjekci, kdy chování určitého jedince je regulováno pomocí vyhnutí se pocitu viny. U této formy je již patrné sebeovládání, úsilí na ochranu ega, vnitřní odměny a tresty, avšak stále z velké části z vnějších zdrojů. Postupně dochází k identifikaci, tedy k třetímu stupni. Jedinec již z vlastní snahy rozpoznává a přijímá hodnoty určitého chování. Stále je patrný vnější vliv, například kvůli zlepšení výkonu. Regulace je v tomto stádiu, již dosahována pomocí vědomé hodnoty, co je pro daného jedince důležité. Posledním stádiem je integrace, která je nejvíce autonomní forma vnější motivace. Vzniká, když je identifikační regulace plně asimilována do vlastního já a dochází ke kongruenci s ostatními hodnotami a potřebami. Regulace motivace již pochází z vlastních zdrojů, například lze u jedince pozorovat touhou po sebevědomí, která je v soulad s hodnotami (Ryan & Deci, 2017).

Potřeba stimulace

Potřeba stimulace reprezentuje individuální tendenci vyhledávat nové a vzrušující zážitky a podněty. Pro dosažení duševní pohody jsou lidé závislí na proměnlivou vnější stimulaci a vyváženou kombinaci mentálních a fyzických aktivit. Někteří autoři navrhuji, že stimulační motivy tvoří relativně samostatný systém, který zahrnuje snahu o dosažení optimální úrovně aktivity a potřebu různorodých sensorických podnětů. Z neurofyzilogického hlediska je retikulární formace pravděpodobně základem mentální aktivity. Potřeba rozmanitých vnějších podnětů je pravděpodobně spojena s tím, že lidské smyslové orgány primárně reagují na změny. Stimulační motivy se projevují hravostí, zvědavostí a touhou po neobvyklých zážitcích. Následně se seznámíme s několika teoriemi, které se snaží objasnit povahu těchto motivací. Potřeba stimulace má také významný dopad na chování a životní styl jednotlivce. Pokud není tato potřeba dostatečně uspokojena, může to vést k pocitům nudy, frustrace a nedostatku motivace. Naopak, příliš vysoká potřeba stimulace může vést k riskantnímu chování, impulsivitě a neuváženým rozhodnutím (Plháková, 2004).

Základem teorie optimální úrovně aktivity, jak ji formuloval Berlyne (1965), je předpoklad, že jak příliš vysoká, tak příliš nízká úroveň aktivity je subjektivně nepříjemná. Lidé prožívají nejlepší pocity při střední úrovni aktivity, kdy jsou zároveň osvěženi a uvolnění. Při nízké úrovni aktivity pociťují nudu, zatímco při vysoké úrovni jsou napjatí a úzkostní. Jedinec, který

je předrážděný nebo znuděný, vyhledává stimulaci, aby dosáhl příjemnějšího duševního stavu. Berlyne se snažil objasnit vztah mezi úrovní aktivity a potřebou stimulace. Když úroveň aktivity klesne pod optimální úroveň, organismus začne hledat stimulaci, například prostřednictvím exploračního chování. Yerkes-Dodsonův zákon uvádí, že se výkon zvyšuje s rostoucí úrovní aktivity, ale pouze do určitého bodu. Příliš vysoká úroveň aktivity má rušivý a dezorganizační vliv na výkon. Nejvhodnější úrovní aktivity je průměrná úroveň (Plháková, 2004).

Vhodná aktivace závisí také na druhu činnosti a daném jedinci, jelikož jiné psychologické teorie tvrdí, že existuje individuální zóna optimálního fungování (IZOF) pro každého jedince. Tedy každý jedinec má pro efektivní výkon jinou míru aktivace (Hanin, 2000).

1.3.3 Afektivní komponenta

Afektivní komponenta v hudbě odráží subjektivní preference a přesvědčení jednotlivce nebo skupiny. Hudba může mít pro jednotlivce různou hodnotu v životě, od zábavy a relaxace po důležitou součást identity. Postoj k hudebnímu vzdělávání se může lišit v míře důležitosti a může být ovlivněn vnímáním role hudby ve vzdělávacích programech. Hodnoty v hudbě jako je důraz na kreativitu, technickou dokonalost nebo autenticitu, mohou formovat tvorbu a porozumění hudbě a také ovlivňovat, jak jedinec či skupina přistupuje k hudební tvorbě a vystupování.

Postoje

Postoj lze charakterizovat jako ustálenou tendenci vnímat a hodnotit určitý sociální objekt stabilním způsobem, na základě toho, se budeme k danému objektu chovat. Objekty, k nimž se mohou postoje vztahovat jsou trojího druhu. Za prvé to jsou konkrétní, specifické objekty jako je například instituce. Další jsou abstraktní objekty jako například demokracie. Poslední skupinou jsou lidé a sociální skupiny (Výrost & Slaměník, 2008).

U každého postoje lze rozlišit tři základní složky, které jsou v souladu. Za prvé kognitivní, tedy informace, názory, mínění a znalosti o objektu postoje. Za druhé konativní, tedy tendenci chovat se určitým způsobem. Třetí složkou je afektivní, kterou jsou prožitky ve vztahu k objektu postoje, tato složka dále dodává postoji motivační charakter a směr (Rosenberg & Hovland, 1960).

Mezi hlavní funkce postoje patří dle Festingera (1964) adaptace na prostředí, kdy nám postoje pomáhají orientovat se v prostředí a tím rozřadit podstatných a nepodstatných informací. Katz

(1960) přisuzuje postojům poznávací a instrumentální funkci, tedy uspořádat a třídit informace do struktury a následně zvyšovat zisky a minimalizovat ztráty pomocí tvorby zobecněných zkušeností. Eagly a Chaiken (1998) chápe tři funkce postoje. V prvním případě jako výraz hodnot. Hodnoty jako určitý cíl, který postoj uvádí do reality. Další funkcí je sociální adjustace, který lze charakterizovat jako proces, skrze který jedinec upravuje své chování, postoje a emocionální reakce, aby se lépe přizpůsobil sociálním podmínkám a očekáváním svého okolí. Poslední je sebeobranná funkce postoje udržuje stabilní sebeobraz člověka vůči konfliktům a životním situacím.

Postoje jsou relativně stabilní, avšak získané. Na vrozené faktory (osobnost a hodnoty) nasedá proces učení. Faktor hodnotové orientace je do jisté míry vrozený nebo nasedá na něco, co je vrozené, například osobnostní rysy jako neuroticismus, inteligence a další. Například lidé, kteří jsou více otevření, mají méně rigidní postoje. Dalším faktorem je typ myšlení. Například hodně analytický člověk bude potřebovat, aby kognitivní složka všech postojů byla hodně kompatibilní, zatímco lidé s méně analytickým myšlením lépe ustojí nesoulady mezi informačními základnami postojů. Hodnotová orientace je tedy určitá obecnější platforma, z které se generují postoje, a z nich se generuje konkrétní chování (Výrost & Slaměník, 2008).

Učení postojů probíhá kognitivním učením, tedy přes znalosti, které začnou sytit kognitivní složku postoje a poté se začnou přidružovat emoce. Postoje si lze osvojit i sociálním učením, kde bývá primární emocionální složka, kdy lze určitý postoj odpozorovat od druhých lidí. Učení tedy může probíhat buďto přímo, kdy se jedná o osobní zkušenosti určitého jedince buď v rovině kognitivního učení nebo sociálního učení. Tedy osobní prožitek je posléze určitým typem zobecněné zkušenosti. V druhém případě se jedná o učení, které je zprostředkované přes druhé, jak v rovině sociální i kognitivní (Výrost & Slaměník, 2008).

Hodnoty

Hodnoty lze chápat jako přesvědčení, principy nebo ideály, které jedinec považuje za důležité a které mu pomáhají určovat, jak by měl jednat a rozhodovat se. Tvoří stabilní a trvalou stavbu osobnosti, významnou pro individuální, historickou a sociální realizaci člověka. Avšak zčásti se během času mohou měnit. Tyto změny závisí na řadě činitelů, například věku, inteligenci, vzdělání, profesi, výchově či společenském zařazení. Hodnoty mohou být osobní, kulturní nebo společenské a ovlivňují naše preference, priority a rozhodnutí. Lze je označit za vnitřní morální systém, jelikož společnost vždy reguluje nemorální chování. Určité chování je společensky označováno za nevhodné a špatné, a díky tomu toto chování eliminuje. Například pomocí

sociální sankce. Každá společnost má určitý systém sociální kontroly zahrnující určité normy. Tyto normy ovlivňují jedince, kteří vůči sobě mají různá očekávání. Dále normy zahrnují odměny a tresty, které jsou používány vůči těm, kteří normy následují nebo je popírají. Druhý mechanismem je interiorizovaná morálka, kdy jedinec uplatňuje možné sankce vůči sobě samému v případě nesouladu jednání a svých hodnot (Hayes, 2003).

Hodnoty bývají vymezovány jako zobecněné postoje. Určitá hodnota stojící mimo člověka vystupuje jako cíl, ke kterému se lidé snaží určitým způsobem přiblížit nebo k němu směřují pomocí chování o kterém se domnívají, že je k cíli dovede. Hodnoty jsou tedy motivačním konstruktem odkazující k žádoucím cílům, o jejichž dosažení lidé usilují (Bilsky & Schwartz, 1994).

2 Mistrovství a flow

Dalším významným autorem, který se zabývá problematikou mistrovství, je Mihaly Csikszentmihalyi. Autor pojmu "flow", ve kterém jednotlivci dosahují svého neoptimálnějšího výkonu, dále přináší koncept autotelické zkušenosti, odvozeného z řeckých slov "auto" (já) a "telos" (cíl), kde samotným cílem činnosti je pocit osobního naplnění. Tuto autotelickou zkušenost tvoří jak samotná činnost, tak osobnost jedince, který ji provádí. Z tohoto důvodu každá činnost nemusí být pro daného člověka autotelickou činností. Tyto autotelické činnosti se vyznačují přítomností jasných pravidel, stanoveným cílem, okamžitou zpětnou vazbou, jistou mírou autonomie, ale i postupným zvyšování náročnosti v činnosti. Většina činností může být upravena tak, aby se přiblížila autotelickému stavu, a to úpravou prostředí a podmínek. Jedním z takových jevů je Sawyerův efekt, kdy se činnost, která byla původně nevýznačná, stává smysluplnou a zábavnou prostřednictvím užití určitých prvků. Tím, čím je působeno na podmínky určité činnosti je naše osobnost. Csikszentmihalyi popisuje autotelickou osobnost jako jedince, který není příliš citlivý na vnější podněty, má dostatek sebevědomí a není příliš sebekritický. Taková osobnost je i schopna stanovit si jasné cíle a sledovat zpětnou vazbu, která je s těmito cíli spojena. Dále autotelická osobnost disponuje rovnováhou mezi svými schopnostmi a příležitostmi k činnosti, věnuje dostatečnou pozornost dění okolo sebe a nalézá radost z provádění činností (Csikszentmihalyi, 2008).

Lze se domnívat, že v závislosti na individuálních preferencích mohou být aktivity spojené s prací vnímány subjektivně odlišně. Existuje variabilita v tom, jak jednotlivci interpretují a hodnotí činnost chození do zaměstnání. Zatímco některé osoby mohou nalézt radost a uspokojení v plnění pracovních úkolů, jiní mohou tento proces vnímat jako nutnost zajištění

finanční stability. Kromě toho může motivace k práci vycházet z různých zdrojů, jako je například sociální interakce a pocit sounáležitosti s kolektivem.

Na cestě k dosažení stavu flow dle autora stojí určitý druh chaosu, zejména v oblasti našeho vědomí. Tento stav nazývá jako psychickou entropii, což je v podstatě shromažďování všech strachů, bolestí, vzteku a úzkostí, které odklání naši pozornost nežádoucí směrem, a které jsou často v konfliktu s cíli a tím mohou dezorganizovat a ochromovat výkonnost. Když je naše vědomí plně zaměstnáno smysluplnou a dobře definovanou činností, nemá prostor pro vznik dalších entropických myšlenek, které by mohly zasahovat do naší soustředěnosti (Csikszentmihalyi, 2008).

Podle současných poznatků neurovědy se ukazuje, že lidský mozek není schopen simultánně řešit dva různé úkoly současně. Namísto toho dochází k alternativnímu přepínání pozornosti mezi těmito úkoly, což znamená, že mozek může věnovat pozornost pouze jednomu úkolu v konkrétním okamžiku.

Přesný návod pro dosažení stavu flow však neexistuje, neboť tato schopnost je individuální a závisí na mnoha faktorech. Csikszentmihalyi (2008) poukazuje na to, že je možné čerpat inspiraci z jeho práce a hledat příležitosti k prožívání stavu flow ve všedních činnostech a různých oblastech života. Jeví se jako klíčové, aby si jednotlivci dokázali transformovat svou práci v činnost, která jim přináší tento stav flow. Autor prováděl výzkum na velkém vzorku jedinců, kteří systematicky zaznamenávali své aktivity a s nimi spojené pocity každý den pomocí určeného zařízení, které je celý den v nahodilých intervalech vybízelo k tomuto záznamu. Tím došel k identifikaci hlavních prvků, které přináší každodenní radost a spokojenost z vykonávaných činností.

Prvním a druhým prvkem je stanovení jasných a konkrétních cílů společně s okamžitou zpětnou vazbou, což umožňuje jednotlivci přesně vědět, čeho chce dosáhnout a jakými způsoby toho chce dosáhnout. Tím, že obdrží okamžitou zpětnou vazbu ohledně svého jednání, má jedinec rychlou odpověď o úspěšnosti svých akcí a případných chybách. Třetím faktorem, který navazuje na stanovení cílů, je nalezení rovnováhy mezi náročností úkolu a schopnostmi jedince. Tento aspekt zdůrazňuje, že k dosažení pocitu uspokojení z vykonávané činnosti je nezbytná přítomnost adekvátních dovedností. Například, hra tenisu sama o sobě nepřináší potěšení, pokud hráči mají rozdílnou úroveň dovedností, což vede k úzkostem u slabšího hráče a nudě u zkušenějšího hráče. Dalším významným faktorem je soustředění se pouze na aktuální úkol, čímž se eliminují obavy, ke kterým by mohla pozornost směřovat. Hluboké zaujetí, které je

pátým prvkem, je charakterizováno intenzivním zapojením do dané činnosti, kterou aktér vnímá jako velmi přirozenou a spontánní. Tato intenzita zaujetí často vede k pocitu, že i fyzická námaha nám připadá jako by k ní nedocházelo. Ale opak je pravdou, jelikož dosáhnutí stavu flow bývá častokrát velmi namáhavé a vyžaduje velkého úsilí, nicméně daný jedinec si ho v tu chvíli vůbec neuvědomuje. Šestým prvkem je ztráta vědomí self, což je stav, kdy jedinec zapomíná na svou vlastní existenci a je plně pohlcen hrou nebo aktivitou, což bylo výstižně autorem popsáno pomocí příkladu s jistým mořeplavcem: *"Člověk zapomene sám na sebe, zapomene na všechno, vidí jen hru lodí s mořem, hru moře kolem člunu a všechno co není podstatné pro tuto hru zůstává stranou."* (Csikszentmihalyi, 2008, str. 76)

Je důležité zdůraznit, že ztráta sebeuvědomění nezahrnuje úplnou ztrátu self, nýbrž spíše představuje stav, kdy se v rámci určité aktivity přestáváme vědomě vnímat. Po skončení činnosti se vědomí opětovně navrácí. Sedmým prvkem je subjektivní pocit kontroly nad situací. Tento pocit nezahrnuje absolutní jistotu kontroly nad celým průběhem událostí, nýbrž spíše vnímání možnosti ovlivnění situace, jakési teoretické možnosti kontroly. Osmým prvkem je odlišné vnímání časového rámce. Tento jev je dobře znám všem jednotlivcům, jelikož v případě, že se věnujeme aktivitě, která nás baví, často ztrácíme absolutní povědomí o uplynulém čase. Naopak, při vykonávání nezajímavé činnosti máme tendenci vnímat čas jako nekonečně dlouhý (Csikszentmihalyi, 2008).

I prostřednictvím hudby se lze cíleně a opakovaně dostávat do stavu flow. Hudba jako uspořádaná sluchová informace pomáhá organizovat mysl a tím redukovat psychickou entropii. První fáze poslechu hudby obvykle začíná jako smyslová zkušenost, kdy jedinec reaguje na kvalitu zvuků vyvolávajících příjemné fyziologické reakce, které jsou geneticky zakódovány v nervovém systému. Postupem času si jedinec vyvine schopnost evokovat emoce a obrazy prostřednictvím strukturálních prvků hudby, to lze popsat jako analogický způsob poslechu hudby. Nejvyšší stupeň poslechu hudby zahrnuje analýzu, kde se pozornost přesouvá od smyslových a narativních prvků ke struktuře hudby samotné. Tento stupeň je charakterizován schopností rozpoznat organizační schéma hudebního díla a identifikovat prostředky použité k dosažení hudební harmonie. Dále zahrnuje schopnost kriticky hodnotit výkon a akustiku, porovnávat skladbu s předchozími díly stejného skladatele nebo s tvorbou jiných autorů. Rozvojem analytických dovedností posluchače se zvyšuje možnost prožití radostných pocitů spojených s hudbou (Csikszentmihalyi, 2008).

Dalo by se předpokládat, že náročné aktivity vyžadují vyšší kortikální aktivitu mozku. Nicméně stav flow vzniká až tehdy, když došlo k osvojení si potřebných dovedností a nervová zakončení fungují téměř bezchybně. To znamená, že jsou u daného jedince rozvinuty schopnosti na velmi vysoké úrovni a ve výsledku vyžadují nižší vědomé úsilí. Toto zjištění potvrzuje stanoviska a závěry mnohých studií, které jsou uvedeny v této práci, ohledně správných intuitivních řešení při vykonávání určitých činností u mistrů.

3 Zákony mistrovství

Jedním z konceptů úspěchu v určité činnosti, který Daniel Pink (2017) uvádí ve své knize Drive, jsou tři pojmy: mistrovství, smysl a autonomie. Následující odstavce se zaměřují na pojem mistrovství, který však nelze oddělit od smyslu a autonomie, neboť tyto aspekty jsou vzájemně provázány a přispívají k celkovému pochopení pojmu úspěchu. Mistrovství vyžaduje určitou úroveň autonomie, což dále motivuje jednotlivce k neustálému zlepšování se v činnosti, která je pro něj důležitá. Je zřejmé, že jedinec musí projevit aktivní zájem o danou činnost.

Dle Pinka (2017) existují tři zákony mistrovství, které jsou vzájemně propojeny a neměly by být vyčleňovány na úkor ostatních zákonů.

První zákon se týká mindsetu, který ovlivňuje to, co si lidé o sobě myslí. Carol Dweck identifikuje dva typy mindsetu: fixní a růstový. Lidé s fixním mindsetem věří, že jejich inteligence a schopnosti jsou pevně dané a nemohou být zlepšeny prostřednictvím úsilí. Naopak lidé s růstovým mindsetem vnímají úsilí jako cestu k osobnímu zlepšení. Proto obě tyto skupiny mají odlišný pohled na úsilí. Skupina s fixním typem nastavení myslí vnímá úsilí jako symptom svého osobního nedostatku a vyžaduje snadné cíle bez ochoty zvýšeného úsilí. Oproti tomu druhá skupina vnímá úsilí jako způsob zlepšení sebe sama. Zde je patrné, že lidé s růstovým mindsetem mají blíže k dosažení mistrovství (Dweck, 2017).

Druhý zákon se týká odolnosti a vytrvalosti během cesty k mistrovství, kdy jedinci často čelí určitému druhu utrpení nebo odříkání. Třetí zákon pojednává o asymptotické přímce, což je matematický termín z algebry, který představuje situaci, kdy se něco blíží určitému bodu, ale nikdy jej nedosáhne. Mistrovství lze chápat jako ideál, ke kterému lze směřovat, avšak nikdy jej nelze zcela nedosáhnout (Pink, 2017).

4 Teorie afordancí

James Gibson (1977, 1979) představil koncept afordancí jako součást svého ekologického přístupu k vizuálnímu vnímání. Tradiční kognitivní psychologie obvykle pojímá vnímání jako proces vytváření mentálních reprezentací, ve kterém jsou sensorická data integrována s informacemi z paměti a interpretována tak, aby získala význam. Gibson však tento pohled odmítl a předložil alternativní teorii vnímání bez ohledu na zmíněné mentální reprezentace.

Klíčovou myšlenkou Gibsonova přístupu je vzájemnost živočichů a prostředí. Živočichové a prostředí jsou dvě části jednoho systému, přičemž jedna implikuje druhou. Mezi živočichy a jejich chováním a strukturou prostředí existuje propojení, které živočichům umožňuje v rámci prostředí přežít a prospívat. Dle Gibsona však „prostředí“ zahrnuje, byť jen implicitně, také živočicha samého. V prostředí dále vyskytují objekty (místnosti, nábytek, stromy, cesty, ulice, kopce atd.), které jsou svými rozměry pro nás přiměřené jakožto živočichy určité velikosti a s určitými schopnostmi akce (Gibson, 1977).

Afordance v hudbě se odvolává na možnosti hudby poskytovat skrze prostředí příležitosti pro interakci, prožívání a vyjádření hudebníka. Tento koncept zahrnuje emoční, interakční, kognitivní a sociální možnosti hudby. Emoční afordance spočívá ve vyvolání určité emocionální reakce u posluchačů, zatímco interakční afordance odkazuje na možnosti, které hudba poskytuje k pohybu a tvorbě představ. Kognitivní afordance podporuje stimulaci myšlení a pozornosti prostřednictvím hudebních struktur, zatímco sociální afordance umožňuje hudbě sloužit jako prostředek sociální interakce a sdílení emocí.

4.1 Invariantní prvky

Koncept vzájemnosti mezi živočichy a jejich prostředím předpokládá, že živočichové nevytvářejí reprezentace "objektivního světa". Podle této teorie je účelem vnímání efektivně získat smysluplné informace, které mají význam s ohledem na jednání v rámci prostředí.

Gibson (1977, 1979) identifikuje čtyři klíčové prvky, které jsou pro jeho pojetí zásadní. Za prvé, prostředí je strukturované a organizované do dynamicky se měnících konfigurací objektů, uspořádání a událostí. Za druhé, tyto struktury prostředí mají pro živočicha smysluplnost a mohou reprezentovat různé aspekty prostředí, jako jsou úkryty, nástroje nebo cesty. Za třetí, tyto struktury prostředí zároveň strukturují okolní světlo, které se odráží od objektů v prostředí a dosahuje k živočichovi ze všech směrů. Toto strukturované okolní světlo neboli okolní optické pole, se může v průběhu času měnit v důsledku pohybu živočicha. Za čtvrté, díky

detekci invariantních složek v okolním světle, které odpovídají důležitým aspektům prostředí, živočichové přímo zachycují smysluplné informace, aniž by si museli vytvářet vnitřní reprezentace svého prostředí.

Invariantní prvky v energetických polích mohou být poměrně složité a zahrnovat senzorká data rozptýlená v prostoru a čase. Například určitý vzorec proměn celkového okolního optického pole v čase může být jedním z těchto invariantních prvků. Například aktivita živočicha v prostředí, včetně pohybu částí těla a lokomoce, hraje klíčovou roli při detekci těchto invariantních prvků. Zvířata pohybují hlavou, aby byla schopna vnímat hloubku: změny ve vizuálním poli způsobené pohybem zorného úhlu kompenzující binokulární vidění (Gibson, 1977).

4.2 Pojem afordance

Podle Gibsona (1977, 1979) jsou afordance určité možnosti akce, které prostředí živočichovi nabízí. Afordance jsou dány jednak prostředím a také živočichem (respektive schopnostmi akce, kterými živočich disponuje). Například židle umožňuje sezení živočichům s určitým typem těla – jinými slovy poskytuje těmto živočichům možnost usazení se. Vrchol kopce může být pro některé živočichy dosažitelný a pro jiné nikoliv, jehla nabízí možnost s ní něco propíchnout ale i něco zašít.

Afordance je vlastností prostředí. Zároveň se ale jedná o relační vlastnost, která je určována vztahem mezi živočichem a prostředím spíše než prostředím samotným. Pro účely ilustrace lze uvést příklad. Ovce nejsou schopné přeskocit překážku od určité výšky. Jinými slovy, výška plotu, tedy objektivní vlastnost plotu, může sloužit jako měřítko pro přeskocení daného plotu, porovnáme-li ji s objektivní hodnotou (výškou překážky, kterou ovce dokáže přeskocit). I když jde o překážku, která buď nabízí, nebo nenabízí tuto afordanci, afordance překážky existuje pouze ve vztahu k jednomu konkrétnímu živočišnému druhu, k ovčím. Nelze tedy předpokládat, že stejná afordance platí například i pro koně (Gibson, 1977).

Je třeba zvláště zdůraznit fakt, že Gibsona nezajímaly afordance samy o sobě. Koncept afordancí měl pro něj smysl pouze do té míry, do jaké mohl posloužit popisu toho, jak živočichové vnímají svá prostředí. Gibson upozornil na to, že: „*Ústřední otázkou pro teorii afordancí není, zda skutečně existují, ale zda jsou v okolním světle obsaženy informace pro jejich vnímání.*“ (Gibson, 1979)

Dle Gibsonovy teorie (1977) získávají živočichové informace o afordancích přímo, což znamená, že jsou schopni rychle a účinně zjistit kriticky důležité aspekty prostředí. Například když přímo před sebou spatří okraj útesu, okamžitě si uvědomí, že by mohlo dojít k pádu a že je zapotřebí okamžitá akce (nebo nečinnost), abychom se vyhnuli tomuto nebezpečí.

4.3 Historie

Koncept afordancí má určité shodné rysy s dřívějšími koncepty, které se objevily v rámci gestalt psychologie. Gestaltští psychologové uznávali, že význam nebo hodnota objektu je vnímána stejně jako například její barva. Hodnota je zřejmá na první pohled, má tedy fyziognomickou kvalitu, stejně jako emoce člověka projevující se na jeho tváři. Koffka nevěřil, že by takový význam mohl být vysvětlen jako pouhý kontext paměťových obrazů nebo nevědomý soubor reakčních tendencí. „*Poštovní schránka zve k odeslání dopisu, klika chce být uchopena, a věci nám říkají, co s nimi máme dělat.*“ (Koffka, 1935, str. 353)

Kurt Lewin (1939) popsal „povahu výzvy“ objektů a poté i pojem „valence“, který se stal obecně užívaným. Valence pro Lewina měla odpovídající vektory, které lze zobrazit jako šipky tlačící pozorovatele směrem k objektu nebo od něj. Valence objektu tkví ve zkušenosti a je určitou potřebou pozorovatele.

Koffka (1935) proto argumentoval, že poštovní schránka má „nárokový charakter“ pouze tehdy, když pozorovatel potřebuje odeslat dopis. Je k ní přitahován, když má dopis k odeslání, jinak ne. Pokud se změní potřeba pozorovatele mění se i valence určitého objektu směrem k jedinci. Gestaltští psychologové vysvětlili přímou a okamžitou zkušenost valence tím, že předpokládali, že ego jedince je s objektem ve zkušenosti (v poli) a díky tomu mezi nimi může vzniknout vztah/napětí/vektor. V takovém případě, kdy je objekt v dynamickém vztahu s egem jedince, má dle Koffky (1935) nárokový charakter.

Zdá se, že koncept afordance byl silně ovlivněn Koffkovým pojmem „povaha žádosti“ („demand character“) a Lewinovým pojmem „povaha výzvy“ („invitation character“) či „valence“. Mezi těmito koncepty a afordancí je však dle Gibsona podstatný rozdíl: „Afordance objektu se nemění s tím, jak se proměňují potřeby pozorovatele. Pozorovatel podle svých potřeb může, ale také nemusí afordanci vnímat nebo jí věnovat pozornost, nicméně afordance, jakožto invariantní jev, je vždy přítomna a může být vnímána. Afordance není předmětu propůjčena na základě potřeby pozorovatele a jeho vnímání. Předmět nabízí, co nabízí, protože je tím, čím je (Gibson, 1979).

4.4 Kulturní a přírodní prostředí

V teoriích Gibsona nelze najít zřetelný rozdíl mezi lidmi a ostatními živočichy. Předpoklad vzájemnosti živočicha a prostředí lze pro jejich obecnost aplikovat na jakéhokoli živočicha. Avšak některé příklady afordancí popsané Gibsonem se vztahují specificky k lidským předmětům, například již zmíněným poštovním schránkám. Zvláštní pozornost je věnována také různým nástrojům, včetně nůžek, nožů a holí. Nicméně Gibson uvádí, že tyto afordance jsou obdobné afordancím, které živočichům poskytují přírodní objekty. Gibson ve svém teorii uvádí: „Bylo by chybou vydělovat kulturní prostředí z přírodního prostředí, jako kdyby existoval svět mentálních výtvorů zcela odlišný od materiálních výtvorů. Existuje pouze jeden svět, jakkoli rozmanitý, a v něm žijí všichni živočichové, i když my lidští živočichové jsme si jej uzpůsobili k obrazu svému.“ (Gibson 1979)

5 Šachoví mistři vs. začátečníci

Rozdíly ve vnímání a paměti popsali ve své studii Chase a Simon (1973), kteří zkoumali schopnost zapamatovat si rozestavení figur na šachovnici mezi začátečníky, pokročilými a mistrovskými šachisty.

Mistrovští šachisté, kteří mají rozsáhlé zkušenosti s tisíci herními situacemi, tyto situace rychle rozpoznají v jakémkoli reálném herním uspořádání a adekvátně na ně reagují, aniž by museli vést hlubší analytické úvahy. Důvodem je, že při pohledu na šachovnici si mohou vybavit desítky či stovky různých pozic, z nichž každá představuje organizovaný soubor informací. Prezentované rozmístění figur pak s těmito znalostmi srovnávají, což jim usnadňuje jejich zapamatování (Chase & Simon, 1973).

To potvrzují i Fitts a Posner (1967), kdy za všemi osvojenými dovednostmi stojí rozsáhlý kognitivní aparát, který byl nashromážděn v průběhu let neustálé praxe. To, co bylo kdysi dosaženo pomalým, vědomým deduktivním myšlením, je nyní dosahováno rychlým, nevědomým percepčním zpracováním. To se ukazuje i v jazyce, kdy šachový mistr říká, že "vidí" správný tah (Newell & Simon, 1972).

Dále se jeví jako velmi objevené, že mistrovští šachisté jsou závislí na reálných herních situacích, které zažili v minulosti, a častěji selhávají v uměle vytvořených herních situacích, v nichž jsou figury rozmístěny podle pravidel, ale náhodně. Začátečníci naproti tomu nedovedou rozlišit mezi náhodnými a herními konfiguracemi hry šachu. V tomto případě nelze hovořit o vytváření mentální reprezentací, kterou by vykazovali mistrovští hráči. Vhodnější by bylo

popsat tento proces jako okamžité porozumění na základě předchozích zkušeností, které nevyžaduje rozsáhlou vědomou analytickou činnost (Chase & Simon, 1973).

De Groot (1965, 1966) objevil zajímavý rozdíl mezi mistry a slabšími hráči ve svých experimentech se krátkodobou pamětí. Mistři prokázali pozoruhodnou schopnost téměř dokonale rekonstruovat šachovou pozici po pětisekundovém pohledu na ni. Pro hráče pod úrovní mistra byla tato schopnost výrazně nižší. Tento výsledek nemohl být přisouzen obecně větší paměťové schopnosti mistrů, neboť když byly šachové pozice sestaveny umístěním stejného počtu figurek náhodně na šachovnici, mistři je poté nedokázali rekonstruovat lépe než začátečníci.

Zdá se tedy, že mistři podléhají stejným omezením krátkodobé paměti jako ostatní (Miller, 1956), a jejich lepší výkon musí spočívat v jejich schopnosti vnímat strukturu takových pozic a kódovat je do chunků. Konkrétně, pokud si šachový mistr dokáže pamatovat umístění dvaceti nebo více figurek na šachovnici, ale má místo pouze pro pět chunků v krátkodobé paměti, pak každý chunk musí být složen ze čtyř nebo pěti figurek. Klíčové je zjištění, že neexistuje přesné vymezení hranice chunků ani přesný vztah mezi jednotlivými složkami chunku.

To potvrzují i Chase a Simon (1973) podle kterých spočívá hlavní rozdíl mezi mistry a začátečníky v rozsahu a organizaci jejich znalostí, kdy mistři vnímají herní situaci ve větších celcích (shlucích – chunks) skládající se z jednotlivých částí. Tyto shluky lze charakterizovat dle Millera (1956) jako smysluplné jednotky, které jsou sdružovány v krátkodobé paměti. Kapacita krátkodobé paměti se pohybuje kolem „magického čísla 7 ± 2 ". Pokud se však jedinci podaří propojit jednotlivé informace do smysluplných jednotek, kapacita krátkodobé paměti se zvýší (Hunt, 2000, str. 496).

Zmíněné vazby uvnitř chunku jsou tvořeny zejména vztahy mezi jednotlivými figurkami. Ten lze rozlišit dle: útoku, obrany, stejné barvy, stejného typu figurky, vzdálenosti. Z pohledů hráčů na šachovnici se zdá, že subjekty si všimají zejména postavení pěšců, shluků figurek stejné barvy, útočných a obranných vztahů. Nicméně chunky mohou být dle autorů udržovány společně pomocí abstraktnějších vztahů. Existuje totiž větší počet chunků pro šachové mistry, avšak frekvence vztahů mezi chunky jsou všechny relativně náhodné. To může plynout z hierarchické organizace chunků související s šachovou dovedností, která je abstraktnější než jednoduší šachové vztahy (Chase & Simon, 1973).

Přestože tyto studie původně zkoumaly šachy, koncepty jako jsou chunky a organizace znalostí mohou být aplikovány i na jiné oblasti, včetně hudby. Například zkušení hudebníci mají

rozsáhlé znalosti o hudební teorii, harmonii a struktuře skladeb. Podobně jako šachoví mistři, i hudebníci mohou organizovat své znalosti do chunků, což jim pomáhá lépe porozumět a interpretovat složité hudební situace.

6 Psychologie a hudba

Hudba je umělecký projev, který vytváří zvukové struktury organizované v čase. Tyto zvuky mohou být produkovány hudebními nástroji, lidským hlasem nebo elektronickými prostředky. Hudba může obsahovat melodie, harmonie, rytmus a další hudební prvky, které společně tvoří emocionální a estetický zážitek pro posluchače. Její účel a forma se mohou lišit podle kultury, žánru nebo záměru skladatele či interpreta. Hudba hraje důležitou roli v lidském životě jako prostředek vyjádření emocí, kulturního vyjádření, zábavy, relaxace, rituálu nebo komunikace.

V následujících odstavcích lze popsat některé vybrané hudební pojmy, zejména se jedná o hudební vlohy, činnosti, dovednosti. Celé podkapitoly budou věnovány klasifikaci hudebních schopností a vnímání hudby.

6.1 Hudební vlohy

Hudební vlohy jsou kategorií biologickou, vrozenou, zatímco schopnosti, dovednosti a návyky kategorií psychologicko-sociální, tj. získanou v průběhu hudebního vývoje člověka. Kromě běžného pojmu vloha se často mluví o biologické výbavě, vrozené potencialitě, dispoziční struktuře či základně, u výraznějších vloh o nadání, talentu, genialitě. Tyto pojmy mají sloužit k označení vnitřních podmínek jedince. Hudební vlohy se projevují v anatomických a psychofyziologických kvalitách mikrostruktury mozku, nervové soustavy a analyzátorů, zvláště pak sluchového a pohybového. Vytvářejí tak základ pro senzitivitu k hudbě, hudební vnímání, úroveň hudební aktivity i celkový vztah k hudbě. Tato potencialita se za příznivých vnějších podmínek může změnit v hudební schopnost, která je již kombinací vrozeného a získaného výchovou. Předpokládá se, že se vlohy v málo podněcujícím prostředí nemusí rozvinout a mohou zakrnět (Sedlák & Váňová, 2013).

6.2 Hudební činnost

Za hudební činnost považujeme vlastní komunikaci jedince s hudbou, která probíhá ve sféře percepční, reprodukční či produkční a je charakterizována nejenom psychickými, ale i behaviorálními obsahy. Hudební činnosti se realizují, podobně jako ostatní lidské aktivity, ve dvou rovinách: vnitřní (procesy vnímání, emoční a kognitivní procesy, tvůrčí a motivační procesy) a vnější (vše viditelné a slyšitelné v podobě hudebních úkonů). Hudební činnosti lze

dělit na pěvecké, poslechové, instrumentální a hudebně pohybové činnosti (Sedlák & Váňová, 2013).

6.3 Hudební schopnosti a dovednosti

Hudební schopnosti lze považovat za psychické struktury a vlastnosti jedince, které odpovídají požadavkům hudebních činností. Schopnost je východiskem a podmínkou činnosti, kterou konstituuje, a umožňuje její změny. V činnosti se pak schopnost nejen sama projevuje a kultivuje, ale i utváří (Sedlák & Váňová, 2013).

Hudební dovednost je učením získaná dispozice ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání určité činnosti. Hudební dovednost vymezujeme jako cvikem a učením získanou způsobilost vykonávat úspěšně hudební činnost. Za dovednost se považuje často jen jednotlivý motorický úkon na hudebním nástroji (Sedlák & Váňová, 2013).

Stanovit rozdíl mezi hudební schopností a hudební dovedností je poměrně obsírnou záležitostí. Schopnosti jako vnitřní psychické struktury a předpoklady k hudebním dovednostem a činnostem. Lze je tak poznávat pouze nepřímo z kvality odpovídajících hudebních úkonů, jež jsou součástí některé z hudební činnosti. Dovednost je projevená hudební schopností v hudební činnosti. Dalším východiskem pro odlišení schopností od dovedností je dále míra obecnosti. Schopnost má obecnější charakter, uplatňuje se v širším rozsahu a umožňuje zpravidla osvojení či realizaci několika dovedností. Dovednost je konkrétnější a váže se k úžeji vymezenému hudebnímu úkonu (Sedlák & Váňová, 2013).

6.3.1 Klasifikace hudebních schopností

Dle Sedláka (2013) lze hudební schopnosti rozdělit dle následující klasifikace na hudební sluch, rytmické cítění, tonální cítění, harmonické cítění, hudební paměť, hudební představivost, hudební myšlení a hudební tvořivost (produktivní myšlení). V následujících odstavcích bude zmíněné hudební schopnosti náležitě popsány.

Hudební sluch

Hudební sluch umožňuje člověku orientovat se v tónovém prostoru, dovoluje mu identifikovat a psychicky zpracovávat akustické veličiny, dále postihovat jejich vzájemné vztahy: výškové, dynamické, časové a témbrové (barevné). Tím se vytvářejí předpoklady pro vznik komplexnějších schopností, spojených již se strukturální výstavbou hudby, s jejími celostními útvary a formotvornými prvky (motivy, témata, větami). Jádrem hudebního sluchu tvoří sluchově percepční schopnosti, které umožňují vnímat hudbu, rozlišovat její výstavbové elementy,

postihovat jejich vztahy, poznávat známé hudební útvary a klasifikovat přesnost jejich pěveckého či instrumentálního provedení. Sluch však stojí i v základě interpretačních a tvořivých činností a ve vazbě na motorické složky těchto činností je třeba brát v úvahu též komponentu sluchu zvanou sluchově-motorické schopnosti (Sedlák & Váňová, 2013).

Hudební cítění

Hudební cítění zahrnuje rytmické, tonální a harmonické cítění. Rytmické cítění je schopnost vnímat a interpretovat rytmus hudby, který je základní výrazový prostředek, organizující hudbu v čase. Způsob strukturace hudebního času závisí na jednotlivých složkách rytmu, jimiž jsou: puls, metrum, délky tónů, hybnost a tempo. Tyto složky jsou vzájemně propojené a neoddělitelné, rovněž tak jako samotný rytmus ve smyslu časové organizace je neoddělitelný od zvukové stránky hudby. Tonální cítění je schopnost vnímat, emocionálně prožívat a chápat tonalitu, tj. tonální vztahy a funkční závislosti tónů v melodii. Základem tonálního cítění je tedy vjem hudební výšky, nikoli však jednoho izolovaného tónu, ale výškového pohybu. Harmonické cítění někdy též sluch pro harmonii těsně souvisí s tonálním cítěním. To proto, že tonalita je svou podstatou nadřazena harmonii, která je jen určitým historickým úsekem v jejím vývoji. Zatímco tonální cítění se uplatňuje lineárně, tj. ve vztahu k jednohlasé melodii, harmonické cítění reaguje ve směru vertikálním na vícehlasou fakturu hudby a ve směru horizontálním na kontinuitu harmonických vazeb. Je tedy schopností umožňující vnímat, prožívat, analyzovat, reprodukovat, případně vytvářet vícehlasou hudbu. Sluchově analyzuje akordy, rozlišuje konsonance a disonance, prožívá vazby akordů (harmonii) i polyfonní výstavbu hudebního útvaru (Sedlák & Váňová, 2013).

Hudební paměť

Hudební paměť je schopnost nervové soustavy člověka přijímat hudební informace, vnitřně je zpracovávat, uchovat a za určitých okolností vybavovat, případně reprodukovat v původní podobě a v časovém pořadí. Ve smyslu teorie informace je možno hudební paměť považovat za základ hudebních vjemů, zážitků a zkušeností, které zanechaly v neuronových strukturách mozku stopy, intervenující v okamžitém hudebním prožívání a chování subjektu (Sedlák & Váňová, 2013).

Hudební představivost

Hudební představivostí nazýváme schopnost vytvářet v mysli hudební představy a záměrně s nimi operovat, čímž dochází k promítání hudby jako struktury do hudebního vědomí. Hudební

představivost bývá v hudební praxi často zjednodušeně označována jako „vnitřní sluch“. Míjí se tím vnitřně, v duchu" slyšet dříve vnímanou hudbu nebo ji slyšet jen na základě zrakem sledovaného notového zápisu, aniž by došlo k její zvukové realizaci zpěvem nebo hrou na hudebním nástroji. Představivost v poznávací činnosti subjektu je vlastně spojovacím můstkem mezi smyslovým vnímáním a racionální aktivitou (Sedlák & Váňová, 2013).

Hudební myšlení

Hudební myšlení můžeme považovat za složitě podmíněný proces v psychice jedince, umožňující umělecké poznávání, prožívání i tvorbu. V tomto procesu se prostřednictvím smyslově intelektuální analýzy a syntézy vytváří typizace hudebně uměleckého obrazu, chápe se podstata hudebního díla, jeho výstavba, smysl a význam. Zachycení struktury hudebního díla a jeho významu je umožněno percepčními schémata, která si vypracovala hudební praxe spolu v historickém vývoji hudby. Proto je i hudební myšlení historicky a společensky podmíněno (Sedlák & Váňová, 2013).

Speciální podkategorií hudebního myšlení je i hudebně tvořivé myšlení (produktivní myšlení), které zajišťuje novost, originalitu a neopakovatelnost hudebních projevů. Tvořivé myšlení je: „*souborem operací pohybujících se v dimenzích reality a imaginace. Myšlení jako takové se zde spojuje s fantazií v tvoření něčeho nového.*“ (Hyhlik & Nakonečný, 1973, str. 90)

Dle J.P. Guilforda (1957) lze u tvořivých jedinců pozorovat podobné rysy, které ukázala faktorová analýza. Zejména lze hovořit o vnímavosti a citlivosti k problémům, rychlé produkci množství myšlenek a nápadů v omezeném čase, pružném myšlení, tvorbě originálních nápadů, analýze zkušenosti a syntéze starých prvků novým způsobem, redefinice a reorganizaci či změně funkce a smyslu použití určitého předmětu.

6.4 Vnímání hudby

Vnímání hudby lze nalézt v literatuře a následně popsat pomocí třech pojmů. Jsou jimi recepce, percepce a apercepce. Jeví se jako vhodné popsat a vysvětlit výše zmíněné pojmy, které tvoří základní proces při vnímání hudby.

Recepce, označuje proces nejširšího příjmu hudby. Hudební percepce odpovídá již aktivnímu poznávání hudby v lidském vědomí prostřednictvím smyslových orgánů. Apercepce se označuje složitý celostní psychický proces, ve kterém jedinec proniká do obsahu vnímané hudby, rekonstruuje ji, prožívá ji a dále hodnotí na základě své hudební zkušenosti (Sedlák & Váňová, 2013).

6.4.1 Neurofyziologie vnímání

Hudební vnímání se uskutečňuje hlavně prostřednictvím sluchového analyzátoru. Patří k němu sluchový orgán, sluchová nervová dráha a příslušná část mozkové kůry ve spánkovém laloku levé hemisféry (Sedlák & Váňová, 2013).

Sluchový orgán se skládá z vnějšího, středního a vnitřního ucha, kde se nachází samotný sluchový receptor, zvaný Cortiho orgán. Vnější ucho tvoří ušní boltec a vnější zvukovod. Střední ucho se skládá z bubínku a řetězce tří sluchových kůstek. Vibrace vzduchu zachycené ušním boltcem procházejí vnějším zvukovodem a rozechvívají bubínkovou membránu. Tato chvění jsou dále přenášena prostřednictvím sluchových kůstek (kladívko, kovádlínka, třmínek) na oválné okénko, které slouží jako vstup do vnitřního ucha. Zvukové vlny jsou přitom zesilovány (Plháková, 2004).

Oválné okénko je membrána umístěná v boční stěně hlemýždě (kochlea), což je struktura podobná svinuté trubici uložené ve spánkové kosti. Tlak na oválné okénko vyvolává pohyby lymfatické tekutiny, která vyplňuje dutinu hlemýždě. Tyto pohyby se přenášejí na základní neboli bazilární membránu, umístěnou ve střední části hlemýždě. Na okraji bazilární membrány se nachází Cortiho orgán, který obsahuje vláskové řasinkové buňky, jež jsou samotnými sluchovými receptory. Cortiho ústrojí se pohybuje v souladu s pohyby bazilární membrány. Vláskové řasinkové buňky se ohýbají, což vyvolává vznik nervových impulsů. Tyto impulsy jsou pak přenášeny nervovými vlákny přes několik nižších mozkových center do sluchových oblastí v temporálních lalocích. Každé ucho je reprezentováno v sensorických oblastech obou mozkových hemisfér, avšak spoje s protilehlou stranou jsou významnější. Uši jsou tedy bilaterální orgány (Morris a Maisto, 1998, str. 113).

6.4.2 Činitelé ovlivňující vnímání

Proces vnímání hudby probíhá v psychice každého jedince, kterému proniká zvuk do sluchové analyzátoru. Tento proces vnímání je ovlivňován zejména hudebním dílem, osobností vnímatele a aktivním procesem vnímání hudby. (Plháková, 2004)

Percepční aktivity se vážou na konkrétní hudební dílo, přičemž charakter hudebních vjemů a jejich struktur je ovlivněn výstavbou toho díla. Při aktivním hudebním vnímání jde však o zkušenost jiného druhu, vnímání se opírá o znakový systém. Aktivuje kognitivní a citové procesy, uskutečňuje specifickou lidskou komunikaci a restrukturuje hudební výstavby. Dále odhaluje krásu, etické a citové bohatství obsažené v hudbě a zprostředkovává komplexní estetický zážitek. U jedince se dostavuje zpravidla stavu odreagování od životních realit, pocitů

naladění, uvolnění a vnitřní očisty – katarze. Tím se dále zesiluje jeho vztah k vnímanému hudebnímu dílu. Zatímco běžné vnímání podněcuje především racionální oblast vnímajícího subjektu, v hudebním vnímání se ústrojně spojují rozumové, citové, fantazijní a velmi často i etické složky. Význam a obsah hudebního díla i jemu odpovídající výstavba a forma výrazně ovlivňují průběh a aktivitu hudebního vnímání. Hudební dílo lze považovat za realizovaný výsledek záměru a uměleckého procesu řízeného hudebníkovou osobností (Sedlák & Váňová, 2013).

Způsob, průběh i kvalita hudebního vnímání je závislá na osobnostních charakteristikách hudebníka na stupni jeho hudební vybavenosti (kvalitě jeho hudebních schopností a dovedností, a to nejen poslechových, ale i reprodukčních), na percepčním stylu, temperamentu, charakterových vlastnostech, motivaci, emocionální a percepční citlivosti k hudbě apod. Hudební vnímání je ovlivněno i úrovní všeobecného a hudebního vzdělání, životní a hudební zkušeností, hudebními zájmy, postoji a hudebním vkusem. Soubor těchto osobnostních složek působí jako relativně ustálený výběrový filtr. Jedinec neslyší v přijímané hudbě zdaleka vše, co je schopna přenést a tlumočit, ale především to, co sám dovede a chce vnímat, co očekává, na co je zvyklý (Sedlák & Váňová, 2013).

Proto lze posluchače kategorizovat dle R. Müller-Freienfels (1936) na smyslový typ, motorický typ, imaginační typ, citový typ, rozumový typ. Avšak problémem každé typologie je, že nemůže postihnout téměř nekonečnou variabilitu vnitřního chápání a prožívání hudby u každého posluchače. Proto se v praxi setkáváme nikoliv s vyhraněnými typy, ale spíše s jejich vzájemnou kombinací.

Aktivní proces vnímání hudby mobilizuje posluchačovu dosavadní hudební zkušenost, aktivuje emocionální, imaginativní a myšlenkové procesy, dynamizuje motivační oblast, vyhraňuje postoje posluchače k vnímané skladbě a často ovlivňuje i jeho chování a jednání. Součet tohoto všeho nakonec vyvolává umělecký prožitek. Při vlastním hudebním vnímání zaměstnává hudba plynoucí v čase mysl posluchače dle Sedláka ve třech rovinách, jejichž obsah se mění v závislosti na hudebním toku. Rovina momentální přítomnosti, tj. aktuální (právě probíhající) slyšení v sensorické rovině, zpracovávané vzápětí vyššími kognitivními procesy. Rovina blízké budoucnosti, v níž se uplatňuje anticipace. Posluchač na základě předchozí hudební zkušenosti s hudbou obdobného druhu, osvojených schémat, prototypů apod. očekává budoucí podobu hudby a konfrontuje ji při vnímání se svou představou. Rovina bezprostřední minulosti, kdy zejména krátkodobá a operační paměť a myšlenkové operace zajišťují kontinuitu právě

vnímaného s právě odeznělým, komparaci a pochopení vztahů mezi výrazovými prostředky a formotvornými principy. Jde o jakési zpětné slyšení, tj. o konfrontaci již percipované části skladby s dosavadní hudební zkušeností vnímatele i s tím, co bylo očekáváno, neboť v plynoucím čase se anticipovaná budoucnost brzy stává minulostí (Sedlák & Váňová, 2013).

II. Empirická část

Empirická část práce obsahuje vlastní výzkumné šetření mapující subjektivní náhled na vznik mistrovství v dílčích oblastech při hře na hudební nástroje a stanovení hlavních zdrojů, které tvoří tuto zkušenost (stávání se hudebníkem). Nejprve lze uvést hlavní cíl výzkumu, poté metodologii, která byla použita ve výzkumu a v závěrečné části jsou předloženy získané výsledky a jejich interpretace, následuje shrnutí, diskuze a závěr.

7 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu této práce je identifikovat subjektivně vnímané klíčové zdroje při vzniku mistrovství v procesu stávání se hudebníkem u jednotlivých participantů prostřednictvím rozhovorů. Pojem mistrovství lze popsat jako aktivitu v činnosti, která není korigována vědomě, avšak si zachovává vysokou míru přesnosti.

Tato práce si neklade za cíl identifikovat objektivní pohled na proces dosahování mistrovství. Z tohoto důvodu tedy cíle výzkumu budou směřovat spíše k subjektivně narativnímu pohledu každého z dotazovaných respondentů, kteří v průběhu svého života věnovali úsilí a čas hře na hudební nástroj.

Hlavní výzkumná otázka zní následovně: **Jaké jsou společné klíčové zdroje, které subjekty vnímají na cestě stávání se hudebníkem až do podoby mistrovství nezávisle na druhu hudebního nástroje?**

8 Metodologie

8.1 Kvalitativní výzkum

Pro tento výzkumný projekt byla zvolena kvalitativní strategie sběru dat s využitím narativních rozhovorů. Tato volba je primárně motivována snahou získat hlubší a subjektivnější vhledy do myšlení a zkušeností hudebníků. Narativní rozhovor je založen na přesvědčení, že během spontánního vyprávění o určitých událostech respondenti odhalí subjektivní interpretace a významové struktury, které by nemusely vyniknout při standardním dotazování. Proces narativního rozhovoru obvykle zahrnuje fáze stimulace, vyprávění, klíčení otázek pro objasnění nejasností a formulaci obecných dotazů. Charakteristickým prvkem kvalitativního výzkumu je interakce výzkumníka s prostředím a jeho účast v specifických situacích, které odrážejí každodenní život zkoumaných subjektů. Výzkumník se často opírá o málo standardizované

metody sběru dat a stává se klíčovým nástrojem pro integrování explicitních a implicitních pravidel prostředí do celkového kontextu zkoumané problematiky. (Hendl, 2005)

Kvalitativní výzkum má své výhody i nevýhody. Mezi hlavní výhody patří detailní popis zkoumaného jevu, který umožňuje získat podrobné a hlubší informace. Respondenti mají příležitost vyjádřit své názory, postoje a zkušenosti s větší nuancí a detaily. Dalšími výhodami jsou studium v přirozeném prostředí, zkoumání dynamických procesů a změn v čase, formulace teorií, adaptace k místním podmínkám a hledání lokálních příčinných souvislostí. Nevýhody kvalitativního výzkumu zahrnují omezenou generalizaci získaných poznatků, obtížnost kvantitativní predikce a testování hypotéz, časovou náročnost analýzy a sběru dat a citlivost výsledků na vliv výzkumníka. (Hendl, 2005)

8.2 Narativní výzkum

Narativní výzkum se specializuje zkoumáním příběhů, vyprávění a zkušeností jednotlivců či skupin s cílem porozumět tomu, jak lidé formují a interpretují příběhy a jaké role tyto příběhy hrají v procesu porozumění světa kolem nich. V kontextu této diplomové práce respondentům v rámci narativních rozhovorů poskytuje prostor k vyprávění o své cestě stávání se hudebníkem a osvojování si dovedností při hře na hudební nástroje, až po dosažení mistrovské úrovně, z jejich subjektivního pohledu. Zvolený narativní design umožňuje hlubší porozumění jedinečným životním příběhům jednotlivců, a to, jak tyto příběhy formují jejich identitu a proces změny. Tento design, orientovaný na životní příběhy, může lépe osvětlit, jak se vyvíjí identita jednotlivců a jaké faktory ovlivňují změny v průběhu jejich života. Osvojování si hudebních dovedností a dosažení mistrovství tak nejen představuje proces změny v dovednostech, ale zároveň také transformaci identity respondentů. Celkově lze tento proces vnímat jako narativní konstrukt, který formuje a reflektuje jejich jedinečné životní příběhy.

„Vyprávění tak lze charakterizovat jako konsekvenci řazení událostí či idejí, vkládání smysluplného vzorce či struktury do zdánlivě nahodilých a vzájemně nesouvisejících událostí. Podobně lze příběh chápat jako syntézu, která z řady událostí vytváří jednotný a smysluplný celek, vyprávění tak dává životním událostem souvislost a směřování.“ (Chrz, 2002)

Lidé v průběhu svého života často sahají po vyprávění příběhů. Obecně lze říci, že příběhy poskytují našim zkušenostem koherenci a kontinuitu (Čermák, 2002). Elliott (2005) zdůrazňuje, že každé vyprávění zahrnuje více dimenzí. Tím se míní časový průběh a kauzalita, což odkazuje na strukturu příběhu od počátku až po jeho konec. Dále se jedná o hodnocení, což

umožňuje posluchači porozumět významu událostí, jež tvoří vyprávění, a konečně o kontextualitu, neboť každý příběh vzniká v konkrétním sociálním rámci pro specifické publikum. Každý vypravěč tedy formuje vyprávění tím, že vybírá, organizuje, propojuje a hodnotí události ve prospěch konkrétního publika. (Riessmanová, 1993)

Narativní přístup k výzkumu se odlišuje od pozitivistického přístupu zejména v tom, že nezastává jednostranný pohled na určitou věc nebo jednání. V rámci narativního diskurzu je důraz kladen na myšlenku, že každý člověk je největším znalcem na svůj vlastní život. V narativním výzkumu se také nepoužívá termín validita v čistém smyslu, ale spíše se uplatňuje koncept důvěryhodnosti. Tento koncept zahrnuje aspekty jako návaznost, plynulost, smysluplnost a sdělnost v rámci zkoumaného narativu.

8.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor zahrnoval muže a ženy ve věkovém rozpětí 23-63 let, přičemž celkově bylo do studie začleněno 7 lidí v podobě těch mužů a čtyřech žen. Účastníci byli vybráni na základě hudebního nástroje, na který hráli nebo hrají. Konkrétně housle, klavír, bicí a saxofon. Dalším kritériem při výběru byla dostupnost hudebníků vzhledem k jejich hudebnímu programu, proto byli vybráni takoví hudebníci, kterým šlo časově vyjít vstříc. Například to byli hudebníci z řad aktuálních či bývalých spolužáků, učitelů či učitelek místní ZUŠ a jedinci doporučení na základě hudebních kompetencí od vedoucího této diplomové práce.

Pouze v jediném případě nedošlo k zdvojení respondentů u jednoho nástroje (saxofon). V ostatních případech byla viditelná tendence zajistit alespoň dva respondenty pro každý hudební nástroj. Při samotném výběru účastníků byla kladena důraz na dobu, po kterou jednotlivci hráli na konkrétní hudební nástroj, stejně jako na časové a prostorové možnosti všech respondentů. Kromě toho byla anonymizována křestní jména a veškeré informace, které by mohly odhalit totožnost respondentů. Pro lepší přehlednost je uveden detailní přehled údajů o účastnících v tabulce číslo 2.

Tabulka 2

Jméno	Věk	Hudební vzdělání	Nástroj	Doba hraní
Matěj	35 let	ZUŠ, konzervatoř	Bicí	20 let
Martin	63 let	NE	Bicí	20 let
Sandra	23 let	ZUŠ	Housle (i klavír)	17 let
Michaela	28 let	ZUŠ	Housle	13 let
Hubert	41 let	ZUŠ, konzervatoř	Saxofon	35 let
Markéta	54 let	ZUŠ, konzervatoř	Klavír	48 let
Klára	23 let	ZUŠ, VŠ	Klavír	17 let

8.4 Metoda sběru dat

Sběr dat proběhl formou narativních rozhovorů. Výběr místa pro realizaci rozhovorů jsem ponechal na daných respondentech, avšak vždy jsem informoval o vhodnosti klidného a příjemného prostředí pro respondenty samé. Ve většině případů byly rozhovory realizovány v hudebních školách či velmi klidných místech, která poskytovala, ve většině případů pocit bezpečí a kontroly, aby nedocházelo ke zvýraznění a prohloubení vnímané asymetrie ve vztahu respondenta a výzkumníka.

Na počátku rozhovoru bylo vysvětleno, na jaké téma se rozhovor uskuteční, za jakým účelem je realizován a co bude po každém jedinci požadováno, tedy vyprávění příběhu osvojování si dovedností při hře na hudební nástroj až do podoby mistrovství. Následoval okruh otázek týkající se demografických údajů daného respondenta, kde byl každý respondent ubezpečen, že jeho osobní údaje budou pozměněny a že v případě pocitu nepříjemnosti mohou rozhovor kdykoliv ukončit. Poté již nadešla situace, která se týkala hlavní části celého rozhovoru tedy samotná otázka, kterou celý rozhovor začínal. Respondenta byl požádán o subjektivní vyprávění celé svého příběhu, který se týkal zkušenosti s osvojování si dovedností při hře na hudební nástroj. Nutno zmínit, že respondent byl instruován, aby zmínil opravdu vše, co mu

přijde důležité, vůbec nespěchal a zmínil i detaily, které mu nemusí přijít důležité. V případě, že respondent nevěděl, jak začít, bylo mu navrženo, že může začít například chronologicky, jak celé učení se na hudební nástroj probíhalo. Slova se následovně ujal samotný respondent a vyprávěl svou zkušenost na téma koučování. Pro lepší ilustraci lze rozdělit fáze rozhovoru do těchto částí:

- 1) Seznámení respondenta s tematikou a účelem rozhovoru
- 2) Demografické údaje respondenta (jméno, věk, vzdělání, nástroj, doba hraní)
- 3) Vyprávění příběhu osvojování si dovedností při hře na hudební nástroj až do podoby mistrovství
 - Jak dlouho se věnujete hraní na hudební nástroj?
 - Pamatujete si na své začátky? Jaké byly?
 - Jak se vyvíjela ta dovednost v čase?
 - Čím jste si prošel, než vám to začalo opravdu jít?
 - Kdy jste se sebou bojoval?
 - Jaké pro vás byly hlavní okamžiky, ve kterých se to lámalo? Proč a v čem?
 - Co považujete za důležité či přínosné?
 - Můžete to rozvést?
- 4) Fáze doptávání se

8.5 Analýza dat a interpretace

Tuto podkapitulu lze dělit do několika částí, avšak v celé své šíři představuje analýzu získaných dat. První část zahrnuje obecné informace o postupu při narativní analýze, které byly v tom výzkumném šetření použité. Další část podkapitoly představuje již konkrétní analýzu dat a interpretace z jednotlivých rozhovorů.

Prvním krokem analýzy rozhovorů, vedených v rámci narativního pojetí, je vytvořit jejich doslovný přepis. Jako další krok tohoto procesu analýzy lze uvést opakované čtení, nejprve bez jakékoliv zaměření na konkrétní aspekty daného příběhu. Výzkumník by tímto záměrem měl dosáhnout prvotní celkové představy o analyzovaném příběhu.

„Samotný proces analýzy je pak opakovaným postupem od příběhu k analýze a od analýzy zpět k textu, přičemž postupně dochází k prohlubování porozumění a zpřesňování analýzy. Jako významné se jeví neustrnout na určitém způsobu porozumění textu, ale zachovat si trpělivý a otevřený přístup k různorodým významům analyzovaného textu, všimnout si a zaznamenávat i překvapivé momenty a nápady.“ (Čermák, Hiles, & Chrz, 2007)

Klíčovým krokem, který lze charakterizovat jako identifikaci klíčových mezníků v příběhu. Jedná se o rozdělení vyprávění do jednotlivých kategorií. Tento krok lze provádět především opětovným čtením a zaznamenáváním si poznámek, v podobě jednotlivých mezníků vyprávění, na okraj textu. Ve posledním kroku dochází k identifikaci hlavních bodů obratu, v zásadě se obecně jedná o zachycení vývoje příběhu a celkové struktury vyprávění. (Čermák, 2002)

Avšak všechny zmíněné kroky jsou vzájemně provázány. Jedná se o jakýsi spirálovitý posun, který se na prvním pohled může zdát kontraproduktivní, jelikož se v průběhu analyzování lze vracet zpětně na začátek pro revizi celkových dat.

Tyto kategorie lze ročlenit dle Chrze (2007 s. 243-253) i Miovského (Miovský, 2006)

1. Životní témata – hlavní motiv
2. Ztvárnění jednání – jednání postav a jejich zdůvodnění
3. Zápletky a figury – děj a jeho podoby
4. Hodnoty a přesvědčení – cíle a trvalé motivy postav
5. Obrazy sebe a druhých – lokalizace autora v sociálních vztazích
6. Reflexe a hledisko – vhléd autora do příběhu
7. Diskursivní kontext – širší kontextuální formy vyprávění

První výše zmíněnou kategorií je životní téma, které je zde myšleno pod jakýmsi opakujícím se vzorcem přání či záměru autora vyprávění. Pod pojmem ztvárnění jednání si lze představit určitou rovinu aktérství vypravěče a druhých, tedy jak určité postavy ztvárňují respektive zdůvodňují, ospravedlňují a přebírají odpovědnost za své motivy, kdy svým jednáním každá postava usiluje o dosažení určitého cíle. Jako velmi přínosné se v této kategorii jeví zachycení vývoje motivů postav, než-li jejich pouhý výčet. Zápletka je v tomto případě jakési řetězení jednání, tedy jistá forma sekvence, kdy jedna událost vychází z druhé. Zápletka poskytuje záměry a přání jednotlivých postav vedoucích ke vzniku děje, který lze členit na začátek, prostředek a konec, tedy tvoří něco smysluplného. Figury představují formální způsoby

ztvárnění zápletky, pro lepší ilustraci lze uvést typy figur jako komedie, tragédie, romance, ironie. Hodnoty vyjevují o co je hodno z hlediska určité postavy v příběhu usilovat, co má hodnotu a proč, jedná se o systémy ospravedlňující jednání, kdy je vyprávění založeno na vytváření potíže stanovující výzvu pro dané hodnoty a přesvědčení postav z čehož se odvíjí zápletky. Obraz sebe a druhých je charakterizován pozicí autora vůči ostatním v daném příběhu, zejména co a jak autora vystihuje. Většinou se objevuje vícero takových pozic autora, které zpodobňují přání, záměry, jednání a figury ve vyprávění. Reflexí je zamýšleno, jaké zaujímá autor angažmá ve vyprávění. V diskurzivní kontextu jde taktéž o pozici autora, ale spíše v širším souvislostech jako je například historie, kultura či společnost. Jedná se především o implicitní či explicitní prvky vyprávění, které souvisí s autorem určitého příběhu či vyprávění, které celý tento celek přesahují a dotvářejí se vzájemně prostřednictvím výše zmíněných širších souvislostí.

9 Výsledky

Tato kapitola představuje jednotlivé narativní linie každého hudebníka popisujícího svou cestu k mistrovství v narativních rozhovorech. Tyto rozhovory zobrazují subjektivní vyprávění určité hudební zkušenosti. Provedená narativní analýza daných rozhovorů zobrazuje zdroje, jenž se vyjevily při cestě k mistrovství ve hře na hudební nástroje a které jsou považovány za stěžejní dle jednotlivých účastníků výzkumu.

9.1.1 Matěj

1) Hudební dispozice a pozitivní zisky

Pozitivní zážitky spojené s hudbou v raném věku, jako je hraní na klavír i zpěv či úspěch v soutěži, mohly posilovat jeho sebejistotu a potvrzovat jeho vnímané vlohy. Důležitou roli zde hrála i pozitivní zpětná vazba od jiných lidí, jako je učitelka nebo starší bratr, která mu potvrzovala jeho schopnosti a talent.

„Z té školky si pamatuju pár věcí, jak jsem se naučil luskat na prsty, pískat no a pamatuju si jenom že prostě sedím u toho klavíru a zpívám si třeba skákal pes nebo prostě takovýhle jednoduchý písničky, který jsem znal, protože to jako hledám na tom klavíru to nebylo jako překvapení, to si nepamatuju já si u toho klavíru nepamatuju jako nikoho jo viděl jsem tam jenom sám sebe jo já sedím a jenom prostě hledám tu melodii hlavně což mi přijde vlastně dost zvláštní, ale prostě to tak je.“

2) Explorační chování

První objevení možnosti hrát cokoliv na housle, mimo určené noty, může být interpretováno jako významný moment pro rozvoj hudební identity. Tento zážitek mu umožnil uvědomit si svou schopnost ovládat nástroj podle své vlastní vize a kreativity, což mohlo posílit jeho sebevědomí a pocit osobní kontroly nad hudbou. Další významný aspekt této situace je nápodoba dle vzoru, která naznačuje, že respondent pozoroval rodinné příslušníky, inspiroval se jimi a poté se snažil jejich hru reprodukovat.

„Pár dní před Vánocemi, mi úplně v hlavě udělalo boom, takže vlastně můžu hrát co chci na ty housle jakoby cokoliv, že nemusím hrát jenom ty noty co mi jako lidi dávaj už už se jako chystali stromeček vím, že už se doma prostě děly jako různý ty vánoční věci, že jo jsem chodil třeba s houslema po baráku a řekl jsem, mi řekněte mi nějakou koledu jo prostě jo tak já jsem tam hledal pak na ty housle.“

„Podle mě se mě chtěli tak jako zbavit nebo co jako abych prostě neotravoval, když tam všichni chystají.“

3) Explicitní učení

Zkušenost respondenta s učením hry na housle a jeho následné odvrácení od tohoto hudebního nástroje nám poskytuje zajímavý pohled na vývoj jeho vztahu k hudbě. Přestože mohl být formálně veden k určitým metodám a technikám hry, zjištění, že stále mohl hrát, co chtěl a jak chtěl, naznačuje jeho touhu po autonomii a osobním výrazu v hudbě. Tato potřeba svobody a kreativity v kombinaci s odporem vůči strukturovanému cvičení mohla vést k jeho negativnímu vnímání učení hry na housle, a nakonec k jeho rozhodnutí s nimi skončit. Vzpomínka na podvádění při testu z hudební nauky a následný konec s houslemi odhalují hlubší emocionální aspekty jeho hudebního vývoje. Stala se zdrojem křivdy, zoufalství a osamocení, které vedly k jeho odvrácení od hry na housle. Tato negativní emocionální reakce může být spojena s pocitem nespravedlnosti a frustrace z vnějšího tlaku a očekávání, která přišla s formálním učením hudby. Důležitým faktorem zde může být také rozdíl mezi implicitním a explicitním učením. Zatímco explicitní učení, které respondent zažil při studiu houslí, zdůrazňovalo strukturu a povinnost cvičení, implicitní učení, které prožil sám od sebe u klavíru, mu umožňovalo prozkoumávat hudbu a objevovat svůj vlastní hudební styl.

„U toho klavíru v tý školce tam nikdo neřešil prostě to nic jako nikam nevedlo to tam jenom sedával a vím že sis to hledal sám od sebe, ale u těch houslí to bylo takový, že to má ten rád prostě tady máš noty a hraj si tohle a tohle takže tohle pro mě bylo jako obrovský obrovský zjištění že můžu hrát co chci a no ale to cvičení prostě jako to prostě to jsem nenáviděl.“

„Nevím no to bylo úplný zoufalství, no já jsem to jako já si ani nepamatuju no takhle přijde mi překvapit mám pocit, že to na to, jak jsem byl jako malej a ještě to bylo před školou jako dřív než byla škola tak jsem musel jít vlastně relativně rafinovaný na to abych vymyslel jak podvádět u toho testu nebo chápete prostě jsem se koukal jako do sešitu někam kde jsem prostě to sem, přijde mi jako hrozný že vůbec bylo prostředí, který mě k tomuhle jako donutilo, mi přijde úplně šílený nevím no.“

„Tak to bylo jako boj o život nebo jakože to bylo prostě jediná možnost kterou mám, abych prostě já jsem vůbec nechápal jako jak se z toho mám dost jako dostat jinak než prostě tím podvodem.“

„Ty housle začínaly trochu spíš štvát nebo jako by prostě čím dál víc jsem chápal, že se jako musí teda cvičit, že mě to jako nebavilo ...ta povinnost toho cvičení mě vlastně se od toho úplně odrazovala...na každý hodině to bylo tak že učitelka říkala no jo ale kdyby si cvičil takovej talent prostě ale kdyby si cvičil to bylo skvělý a tohle a já no mě to prostě nebaví.“

4) Kompetence a vzdor

Zkušenost respondenta se zpěvem přináší zajímavý kontrast k jeho předchozímu zážitku s houslemi. Zatímco hra na housle byla spojena s pocitem omezení a negativními emocemi, volnočasový či sborový zpěv byl pro něj přirozený a přinášel pocit jasnosti a autenticity. Z hlediska procesu učení ve zpěvu nepřicházela žádná vnější regulace. Pocit, že je v roli "jako herec" může naznačovat, že hudba mu umožňuje hrát specifickou sociální roli, která mu přináší pocit odlišnosti a identity. Naproti tomu zkušenost s tlakem okolí na pokračování ve zpěvu a jeho následný konec je příkladem konfliktu mezi vnějším očekáváním a vnitřní motivací.

„Ale spíš jde o to, že mi to bylo všechno úplně jako jasný ono to přišlo jako auto jako samozřejmý, že to tak je, že jsem to prostě chápal.“

„Najednou jsem v takový jako v roli jako jo, jak kdybych byl herec nebo něco takovýho prostě jsem jako někdo trochu jinej.“

*„No tehdy vlastně jo no já jsem pak přišel do puberty a začalo mě to sr*t, protože prostě furt furt po mně chtěli abych tam někde zpíval, a protože já jsem vlastně přestal, protože mě to jako by štvalo.“*

„No ale mě to přišlo jako že že to je jako by tak přirozená věc, že mi nedošlo, nepřišlo mi to nějak vzácný.“

5) První učitel a referenční skupiny

Zkušenost respondenta s prvním učitelem na bicí, který ho dokázal podnítit pro hudbu a vytvořit u něj vztah k bicím, ilustruje sociální vliv ostatních na formování jeho hudební identity. Vztah s učitelem pravděpodobně posílil jeho motivaci a odhodlání v rozvíjení hudebních dovedností.

„Třeba u toho mého prvního učitele v Ch. bylo já jsem to byl učitel kterej dodnes učí a jeho velká výhoda je v tom že on dokáže hrozně zapálit mladý kluky i holky ale on totiž on to má prostě tak že ty bubny jsou prostě nejlepší věc na světě no tak to jako je.“

„Od začátku jsem důvěřoval tomu učiteli, že prostě jsem zkrátka takhle mě bavilo vždycky u všeho, když mi někdo něco ukázal a já jsem to napodoboval a šlo mi to ten to, když se jako někomu mohl ukázat, že mi to jako jde a on mě pak jako za to chválil to byl vlastně ten největší motor vždycky pro mě.“

Frustrace a emoční nepohoda, které prožíval v období, kdy se rozhodl opustit zpěv a přejít ke hře na bubny, ukazují na komplexnost jeho vztahu k hudbě a na vliv emocí na jeho rozhodování. Ztráta dívky a nepochopení ve třídě mohly být katalyzátory pro jeho intenzivní zapojení do hry na bicí. Tento proces může být interpretován jako způsob, jak se vyrovnat s emocionálními obtížemi, které směřují energii do hry na bicí.

„No i na tom gymplu jsem nebyl tak moc spokojenej protože já jsem měl ve třídě samý ve třídě měl samý všichni bylo jako milí, ale všichni byli sport na sport já jsem byl jako jedinej na muziku takže jsem do toho úplně jako, se všichni furt scházeli a chodili spolu sportovat já nevím co já jsem tam vůbec nezapadal já nevím.“

Jeho příklon k hudbě byl také ovlivněn vztahem k autoritám a referenčním skupinám. Pocit prestiže a afiliace se staršími hudebníky mu poskytovaly pocit společenského začlenění. Tato zkušenost byla motivujícím faktorem pro jeho rozhodnutí jít studovat na konzervatoř.

„Já jsem chodil na gymnáziu mí největší kámoši byli hlavně ti muzikanti, kteří různě chtěli na konzervatoř a já jsem chtěl taky na konzervatoř moje máma říkala ať si udělám maturitu a pak si dělám co chci, já jsem šel na konzervatoř až po maturitě což je docela častý, že ona konzervatoř je sice střední škola, ale prostě málokdo jde na konzervatoř na bubny prostě ve 14, 15 letech.“

„Když máte o 4 roky staršího sourozence tak vás hodně ovlivňuje všechno odkoukáváte od něj a strašně moc věcí v mém životě mám tak nějak od něj, vlastně až až třeba teďkon zjišťuju co všechno třeba například třeba počítačový hry počítač a on vždycky hrál nějakou počítačovou hru a já jsem jí hrál jako stejným způsobem jako on protože jsem to od něj jako odkoukával,

jsou různý třeba RPG nebo různý hry který se daj hrát různýma způsobama, já jsem vlastně dělal vždycky tím jeho způsobem a až teďkon občas si stáhnou třeba tu starou hru nějakou tu jak jsme hráli tehdy a najednou mi dochází že já bych to třeba dělal úplně jako jinak, že vlastně jak moc je vlastně občas třeba v těchlech chvílích vlastně nevím kdo jsem, takový takový chytrý...“

6) Stagnace a ztráta motivace

Nastoupení na konzervatoř představuje pro respondenta zlomový okamžik, který měl vliv na jeho prozatímní pohled na hudbu a jeho motivaci. Po přechodu na konzervatoř se ocitl v novém prostředí, kde se cítil ztracený a nepřijatý. Nedostatek ocenění a motivace, kterou dosud získával z pozitivní zpětné vazby a uznání, ho vedl k pocitu frustrace a rezignace. Tento pocit byl umocněn tím, že se ocitl v Praze, kde začal upřednostňovat společenský život na úkor hudby.

„No hrozně jo, protože prostě najednou nebylo to ocenění. No ono se změnilo spoustu věcí, tady v Praze najednou prostě jsem tady začal poprvé bydlet někde sám nebo s kámošema a takhle jsem vlastně začal trávit čas spíš po kavárnách než tím cvičením, no pak jsem šel po 2 letech jsem si říkal že za 2 roky na konzervatoři jsem neudělal žádný postup vlastně od té doby co jsem na konzervatoři v podstatě moje cvičení jako skončilo jo myslím od té doby jsem nikdy pořádně necvičil.“

Jeho očekávání od konzervatoře nebylo naplněno, což vyvolalo pocit neúspěchu a přivedlo ho k rozhodnutí zanechat studia na konzervatoři a přejít na vysokou školu. Chyběly zde vnější podněty, které by ho stimulovaly a motivovaly k dalšímu rozvoji, jenž nebyl schopen učinit pouze svou vnitřní motivací.

„Po 2 letech na konzervatoři jsem šel za panem učitelem, jsem si říkal asi to je všechno asi to byl jako planej sen asi to prostě bylo jako jako zbytečný prostě no asi nějak to jsem tady 2 roky a nestalo se jako nic, takže to asi není ta cesta tak jsem šel na vejšku.“

7) Introspekce, motivace a závazek

Respondent byl bezprostředně po ukončení konzervatoře dotázán na zastoupení svého dlouholetého kamaráda v hudební skupině. Postupem času účinkování v této kapele došlo u respondenta k změně rozhodnutí a došlo k návratu na konzervatoř. Návrat na konzervatoř představoval opětovně získanou motivaci a inspiraci. Návrat k hudbě a konzervatoři poté, co si ověřil své schopnosti a znovu našel smysl, naznačuje jistou formu sebeuvědomění. Odbočka na vysokou školu, kterou podnikl, aby si ověřil, zda je jeho cesta správná, ukazuje na důležitost sebepoznání a introspekce v procesu osobního růstu.

„Byl tam kde jsem já potřeboval nějak jako byl na takovejch důležitých osudových místech jako by v životě zvláště jako kdyby mi tehdy nezavolal ať hraju s jeho kapelou a bůhví, jak by to dopadlo jo, protože to bylo přesně jedna z prvních kapel, já jsem tady v Praze nikoho neznal, s kterejma jsem vlastně jako hrál a pak jsem s nima hrál dalších asi 7 let, kde jsem jako za něj zaskakoval a skrze ně jsem se dostal mezi další kapely.“

„Takže tam jsem se zase vrátil a prostě bylo to úplná paráda a bylo to fakt skvělý od té doby je to takové hrozně jako šťastný období vlastně našel jsem se tam holku svojí, která hrála na klavír, už teda spolu nejsme ale prostě najednou to všechno jako začalo zase dávat smysl, takže jsem potřeboval nějak bohužel nevím prostě udělat tyhlencty odbočky jako abych si to abych si to ověřil, že to tak má bejt jako.“

Respondent zažil období vyhoření, kdy se mu zdálo, že toho má příliš, a ztratil motivaci. Tento stav vyhoření mohl být důsledkem nadměrného nasazení či nedostatku jasného směru v jeho činnostech. Nicméně následně se mu podařilo obnovit svou motivaci pomocí nových výzev a změn v přístupu k hudbě. Respondent vykazuje potřebu vnější motivace a výzev, které představují klíčovou roli v jeho rozvoji. Jeví se pro něj jako důležité, aby byl externě vyzván k překonání překážek a dosažení nových cílů, protože tím dochází k motivaci a následnému potvrzování jeho kompetencí. Pouhé dokončení výzvy není samo o sobě dostačující, místo toho respondenta nejvíce motivuje ukázat ostatním, co se naučil a co dokáže.

„Mě vždycky motivovalo nejvíc to, když jsem mohl někomu ukázat, že jsem se něco naučil nebo něco prostě.“

„No a nějaký výzvy těch výzev bylo hrozně málo jednou byla bylo mi 25 let bylo 25. února a v učebně 25 byla soutěž bubenická o 25 000 korun, kterou jsem vyhrál. To byla jedna z mála výzev prostě za celou dobu jako a teďkon minulý měsíc jsem udělal konkurz do policie hudby české republiky.“

„Ještě jedna individuální výzva to jsem byl taky pyšnej a že jsem byl v sedmadvaceti a to bylo zase festival Mighty sounds což je takový punk, rock, metal já nevím z takový festival jakoby festival tak tam měla přijet kapela z Norska, která hraje takovej jakoby rychlej náročnej punk jakoby prostě je to všechno jako to není jako jen tak a ten jejich bubeník nemohl nebo nechtěl nebo něco a oni řekli: „máme tady skvělýho bubeníka ten hrál s půlkou tady kapel ten se to jako naučí“, takže mi poslal jako céděčko a já jsem řekl ok tak já se to naučím no opravdu to byla opravdu výzva, to to jsem vlastně to jsem cvičil asi 4 dny v kuse na chatě to je pravda, za prvej abych se to naučil ty písničky protože to bylo jako složitý, musel jsem umět jako nazpaměť

prostě opravdu abych se to jako naučil a prostě abych to jako fyzicky zvládnul protože jsem celou dobu když jsem 8 let jako pořádně necvičil a najednou tohle hrozně rychlý hrozně jako taková sypačka a to jsem tomu dal 4 dny věnoval a sešli jsme se až na pódiu ten den jo až prostě před tím koncertem když jsme to jako jednou přehráli a šlo se na věc tak to jsem jako zvládnul. “

„Mně to dělá radost, ale přesně ne a když jsem chodil třeba já ideálně potřebuju ty zvenčí prostě ty jako výzvy zvenčí no jo, prostě když mi někdo řekne: „jako dokázal bys tohle?“ Nebo jako já nevím, jakože by byl nějaký jako důvod proč prostě se něco naučit tak schválně právě přijde, že jako že jak vypadám jako lempl a tohle, tak mi přijde skvělý vlastně jako všechny překvapit tím, že jako to jako dokážu prostě se naučit zvládnout nebo něco no. “

Celkově se zdá, že respondentova cesta v hudbě je spojena s průběhem sebepoznání, odhalování vlastních schopností. Jeho přechody mezi různými kapelami a hudebními projekty naznačují dynamiku a potřebu nových výzev, které ho udržují angažovaného a motivovaného. Zkušenosti s různými intenzivními obdobími profesionálního vystupování ukazují na respondentovu schopnost adaptace, která může být spojena s jeho poznáním vlastních hranic a naučením se efektivně řídit svou energií a zdroje. Přílišná technická zručnost sice vede k větší kompetenci, ale ne vždy přispívá k záživnější hudbě pro posluchače. Jednodušší přístup, spontaneita a emotivní vyjádření mohou být pro hudební vyjádření přínosnější na úkor technické dokonalosti.

Od určitého vyššího stupně kompetence se zdá, že u respondenta dochází ke stagnaci v důsledku nedostatku vlastní potřeby po sebezdokonalení, kdy z externího zdroje přijde vždy pozitivní ocenění, avšak bez prostoru pro další zlepšení.

„To mě všechno baví ale stejně to furt furt používá tak tu samou metodiku furt je to prostě to samé tady ten skill je pořád jakoby stejnej co se tak jako mění v tom skillu jak že jsem jako klidnější že prostě už jsem ty věci zažil x krát myslím si že mám takovej jako já nevím nadhled trošku větší hudební nebo třeba mám pocit že a že když jsem cvičil hodně tak jsem měl třeba hrozně jako rychlý a schopný ruce jí dokázaly hrát složitý věci rychle a dál ale to mi nepomáhalo tý v tý hudbě protože jsem fakt všude používal i když to nebylo potřeba že najednou jak jsem přestal cvičit a ty moje ruce už nehrajou tak jako dobře jo tak hustě jako tak hraju jako jednodušší věci což je paradoxně pro tu muziku vlastně daleko lepší takže mám pocit že tím že jsem přestal cvičit tak se to moje hraní vlastně zlepšilo ne protože protože jenom to není nějaký jako hrdla hnout ale ano. “

„Pro mě to hraní bylo hrozně jednoduchý strašně jako snadný takový prostě oni hrají takový jako balady kde prostě já nemusím dělat skoro nic jenom tak jako jenom sloužit pro tu kapelu a to jsem celou tu dobu dělal a pak mi několik lidí řeklo ty seš tak skvělej bubeník tak jako přesnej a takhle jo to je co říkám to je přesně přesně ono to je jakoby když děláte to co tam kdo potřebuje tak nemusíte jako stačí opravdu malinko a je to jako dobrý, nemusíte jako to cvičení jako jak to říct ten skill.“

8) Výuka hudby

Vnější podněty, jako je požadavek kamaráda k převzetí soukromých hudebních lekcí, sehrávají významnou roli v respondentově životní cestě. Tento vnější podnět způsobil posun v jeho profesní dráze a vedl ho k dalším možnostem v oblasti výuky hudby. Respondent připodobňuje výuku hudby analogicky k učení jazyka. Dále zdůrazňuje důležitost přirozenosti a praktického uplatnění, spíše než pouhou teorii a techniku. Dochází tím k replikaci jeho získané osobní identity v procesu výuky hudby u dalších jedinců.

„Když jsem skončil konzervatoř ve svých 28 nebo v kolika přestanete já už nevím, než jsem začal pracovat v zušce, což byl konečně první nějaký stabilní příjem, před tím mě dohodil do karlínského divadla, kde už jsem teda už jsem taky dlouho, a to byl taky nějaký prostě nějaký peníze prostě měsíční jsem za to rád a tam mě prostě taky přitáhl on.“

„Zase Š. jako třeba soukromý učení, další věc prostě mě požádal abych za něj zaskočil, abych odučil nějakého žáka jo tak jsem prostě takhle začal učit, no no tak je to prostě že jsem poprvý za něj jako něco odučil pak on mě párkrát jako učil tak jako, já jsem učil už jako dlouhou dobu než jsem začal učit na zušce, já jsem učil třeba už 6 let jsem jako učil tak nějak jako soukromě jo a vlastně mě to docela bavilo to učení i když jsem v tom byl mizernej ale taky jsem se učil učil jsem se učit sám takže prostě to jsem neprošel žádným školením a nebo něco, ty začátky byly asi dost hrozný ale myslím si že takový už jsem prostě třeba 14 let učím vlastně už nějakou zkušenost nějakou mám.“

„Já si myslím že takhle malý děti, existuje takovej basák Viktor Wooten ten kterej hrozně hezky mluví o tom jak vlastně a jak by se lidi měli učit hrát na jakékoliv nástroj on to on to připodobňuje k tomu, že ta hudba je jako jazyk a že prostě nejlepší je když když se dítě učí jazyk tak tak nedostane učebnici a neřeknou teď budeš říkat a furt dokola jako ale prostě žvatlá a žvatlá mluví jako špatně ale je to prostředí, které ho hrozně jako podporuje a motivuje k tomu aby mluvílo mluví na něj jako zjednodušeně jo a on to teda jako to dítě jo tak vlastně jenom praktikuje a vlastně mluví od začátku jaká se jako zlepšuje ta mluva a on říká že vlastně u těch

že takhle by se měl hrát i na ten teda na ten nástroj prostě hrát hrát hrát, takže to cvičení je až potom přes ty když se jako učíte psát nebo když se učíte číst a když se učíte a jak říkat Ř jako se učíte prostě techniku.“

9.1.2 Martin

1) Hudební dispozice

Respondent popisuje, že jeho rodiče byli oba spojeni s hudbou. Otec hrál na harmoniku a zpíval, matka také zpívala. Tento rodinný kontext mohl hrát klíčovou roli v tom, že hudba se stala důležitou součástí respondentova života od útlého věku. Respondent naznačuje, že již od dětství měl přirozené dispozice k hudbě. Pamatoval si melodie a struktury skladeb a měl vlohy cítit a vnímat hudbu, což je známka jeho muzikálního nadání. Z citací lze vyvodit, že respondent vnímá hudbu jako přirozenou součást svého života a má tendenci k ní mít přístup z hlediska nadání spíše než naučených dovedností. To naznačuje, že hudba je pro něj intuitivní a přirozená činnost, která mu přináší radost a uspokojení.

„Táta byl muzikant, máma zpívala táta zpívá oba byli muzikální táta navíc hrál na harmoniku pak i když on neviděl že jo on si vzal harmoniku a jo prostě to tam našel a normálně hrál to by nemohl prostě kdyby to neslyšel tak byl muzikální.“

„Jako muzika mi nebyla cizí jako já zpívám jsem muzikální, takže mi to nedělá problém jako jo muziku cejtím“

„No od mala no prostě jsem se k tomu tak nějak asi zřejmě ty dispozice tam byly no, protože jsem si to jsem si to prostě pamatoval no vím věděl jsem, co kde mám kde jsou stop time a tak dále a prostě pak už to došlo tak že jsem o tom nemusel přemýšlet a že už to tam šlo samo.“

2) Rodinná podpora a stimulace

V raných fázích lze pozorovat určitou stimulaci v podobě hry na hudební nástroje od rodinných příslušníků. Hra na hudební nástroje a společné muzicírování s rodinnými příslušníky mohlo podpořit rozvoj respondentova sluchového vnímání a dispozice jako je sluchová paměť a rytmické vnímání. Společné hraní hudby v rámci rodiny mohlo také posílit pocit sounáležitosti. Tento pocit spojení s hudbou a rodinnou tradicí může mít vliv na respondenta a jeho vztah k hudbě.

„Tak ono ty bubny ty bubny ty se se mnou táhnou už od dětských let, protože já jsem my jsme doma taky muzicírovali jako doma táta hrál harmoniku vždyť on teda neviděl, ale hrál a brácha hrál na housličky a já jsem já jsem hrál na bubínky a měli jsme rodinnej šmidli boys“

3) První učitel

Účast na hudebních hodinách harmoniky přinesla respondentovi strukturovaný rámec explicitního učení, který zahrnoval průpravu, správné prstoklady, hraní etud a jiné techniky. Tento systematický přístup mohl pomoci respondentovi získat základní technické dovednosti a porozumění hudbě. Respondent reflektuje, že mezi jeho spolužáky byli i jedinci, jejichž schopnosti v hraní harmoniky byly lepší. Toto srovnávání s ostatními může ovlivnit jeho sebehodnocení a motivaci k dalšímu zlepšování.

„Počítám 8, 9 roků myslím 3. třída, když mě naši přihlásili na err ne do hudební školy ale k jednomu pánovi, kde jsem se učil hrát na harmoniku a tam de facto tudletu průpravu hry na harmoniku jsem prodělal až do 9. třídy to znamená od tý 3. do 9. tak já nevím to je dejme tomu 5, 6 roků jo že to je zase tam že jsem tam chodil no.“

„Normálně to jsme měli etudy jsme hráli a v těch etudách to byly různé melodie a v tom byly v těch melodiích byl zakomponovaný třeba prstoklady, jak máme třeba když jsem hrál na tu harmoniku, tak tam máš levá ruka basová linka pravá ruka jako klávesy normálně melodie no a teď to skloubit dohromady takže ani tohleto není jednoduché jako jo, ale jako to šlo tak jako samo nebo tak ale já myslím že to celkem no byli jiní střelci kterým to šlo lepší že jo.“

4) Touha a závazek k bicích

Respondentovy preference pro bicí nástroje byly ovlivněny jeho otcem, který byl také bubeníkem. To mohlo posílit jeho zájem o tento konkrétní hudební nástroj. Po skončení docházky k hudebnímu učiteli došlo u respondenta ke změně hudebního nástroje, což může naznačovat proces hledání identity a sebevyjádření skrze hudbu. Respondent uvádí, že jeho zájem o bicí nástroje byl přirozený a vlastní. Měl pocit, že ho to naplňovalo více než hra na harmoniku, kterou se učil dříve. Toto rozhodnutí může odrážet jeho touhu po autenticitě.

„No to už bylo to už bylo no tak já jsem chodil k tomu P. tady do B. no a tam jsem chodil na tu harmoniku (zívá) že je ta harmonika, jak se říká, tak mě tam mě nevzala i když jako spoustu lidí se u toho drželo bralo je to, ten nástroj ale mě to nikdy nějak prostě učil jsem se na to, ale víceméně s tím to skončilo, jak jsem, jak jsem dodělal školu, tak, tak už byl potom konec.“

„Bubny mi přišly přirozeně vlastní, protože můj táta byl bubeník, hrál taky na harmoniku v dechovce, ale já utekl k bubnům, protože mě to naplňovalo“

5) První vystupování

Účast v hudební skupině přinesla respondentovi příležitost rozvíjet své hudební dovednosti a získávat zkušenosti prostřednictvím pravidelných vystoupení. Postupně se stal schopným zvládat i delší vystoupení a večerní programy, což mohlo posílit jeho sebevědomí a víru ve vlastní schopnosti. Pravidelná vystoupení na různých akcích umožnila respondentovi získávat cenné zkušenosti s vystupováním před publikem. Tato zkušenost může mít pozitivní vliv na jeho sebevědomí, komunikační dovednosti a schopnost reagovat na různé situace. Účast v hudební skupině mohla posílit respondentovu hudební identitu a pomoci mu lépe pochopit, jakou roli hudba hraje v jeho životě a kdo je jako hudebník. Tento proces formování hudební identity může být klíčový pro jeho další hudební rozvoj a kariéru.

„Víceméně lidovky že jo že jo něco co by bylo pro nás i jako co bysme zvládli co by bylo pro nás hratelny a tímhle tím způsobem jo a začali jsme de facto jsme vystupovat na maškarních nebo na MDŽ nebo na různých různých akcích co se nám jako mlad'asové co si nás lidi jako pozval, takže už od těch 15, 16 roků my jsme začali ze začátku opravdu jen tak skromně třeba jen tak na hodinku no ale pak už se to nabalovalo nabalovalo a pak už jsme si stříhli třeba večerní jako už jsme měli repertoár a stříleli jsme si večerní večerní program.“

Lze pozorovat značný nárůst hudebních kompetencí a tato hudební stimulace začínala být respondentovy nedostatečná, proto se u něj začala projevovat nespokojenost s úrovní hraní v tehdejší skupině. To může odrážet respondentovu potřebu nových výzev a stimulace. Po dosažení určité úrovně hudebních dovedností mohl začít cítit, že jeho potenciál není plně využit a že touží po nových možnostech pro růst. Touha po posunu a dalším rozvoji v hudební kariéře může být poháněna ambicemi a motivací dosáhnout více ve svém hudebním životě. Tato ambice může být hnací silou k aktivnímu hledání nových příležitostí a výzev v hudební oblasti.

„Jenom tohle už mě to taky nestačilo už mě to neuspokojilo už jsem chtěl taky trošku něco posun jako posunout to někam dál.“

V této fázi se naskytnuly různé cesty pro naplnění této potřeby narůstající kompetence v podobě kompetentnější hudební skupiny nebo jít cestou systematického a cíleného hudebního vzdělávání. Respondentovo rozhodnutí jít cestou pracovního života mimo hudbu může být ovlivněno hodnotami a přesvědčeními, které získal z rodinného zázemí. Pokud v rodině nebylo zkušeností s hudebním vzděláváním na konzervatoři a životní cesty se spíše zaměřovaly na pracovní kariéru mimo hudební sféru, mohl respondent přijmout podobný přístup. Rozhodnutí respondenta nevyužít hudební konzervatoř může odrážet jeho realistický pohled na svou situaci a budoucí možnosti. Hudbu si ponechal pouze jako koníček k jeho pracovním začátkům mimo

hudbu. I když se rozhodl pro pracovní dráhu mimo hudbu, stále si ponechal hudbu jako koníček, což naznačuje, že stále má k ní silný vztah.

„Možná že asi jo no, ale musel bych se tomu člověk věnovat no jenže v té době já jsem dělal defakto jsem dělal střední školu to jsem chodil na tu mechárnu a to vůbec ne vůbec jsem o tom neuvažoval že bych šel nějakou konzervatoř to vůbec ne.“

„Neuvažoval, co co by bylo, kdybych třeba dělal konzervatoř ano tohleto prostě my já jsem měl víceméně tady svou práci a já jsem měl dobrou práci člověče já jsem dělal vrátil jsem, že udělal jsem školu dříve jsem tady dělal nevím ve družstvu v JZD na mašinách jsem jezdil no a když jsem se vracel z vojny tak už jsem nastoupil jako THP pracovník.“

6) Stupňování kompetence s pocitem sounáležitosti

Toto stupňování potřeby po stimulaci vedlo respondenta ke snaze najít si kapelu, která bude tyto potřeby naplňovat. Dostal možnost ukázat své hudební dovednosti na bicí a pod optikou hudební autority se osvědčil. Obratem dostal nabídku se skupinou hrát jejich další koncert. Hlavním důvodem byla příležitost, kdy kapela postrádala bubeníka. To znamená, že respondent je motivován k dosahování výkonu a úspěchu v oblasti hudby, což ho vedlo k přijetí výzvy hrát na koncertě a dalších akcích. Hledání kapely a účast na koncertě ukazuje, že respondent má silnou potřebu seberealizace a hledání smyslu ve své hudební činnosti.

„Já koukal po okolí a hrála tady kapela na zábavě...hrál tam s nima kluk kterej nebyl jako vyloženě bubeník...jsem za tím kapelníkem přišel a říkal že bych si to chtěl jestli jestli by to bylo možný že bych si chtěl třeba s nima zahrát taková, no a co si chceš zahrát no tak to bylo takovej H. s kterým jsem de facto potom s kterým 10 roků jsem s ním hrál...to už jsem měl v hlavě ty věci naposlouchaný tak jsem to tam dal no a H. spadla brada ale i tomu bubeníkovi, ...Tak tak jsem tam přijel zahrál jsem si a on říkal, že příští tejdén mají akci v tomhle a v tomhle tak než se něčeho bych si zahrát hned příští tejdén z fleku jsem takhle dostal nabídku jestli já povídám ale vždyť já neznám repertoár hele to ti ukážeme.“

Respondent se rychle snažil přizpůsobit novému prostředí a požadavkům kapely, což naznačuje jeho schopnost adaptace a pružnost při změně situací. Také se jeví, že je schopen snášet pocit tlaku, což ukazuje na jeho schopnost pracovat efektivně i za stresujících podmínek. Respondentovo hodnocení zkušených hudebníků v kapele ukazuje na schopnost reflexe na základě předchozích zkušeností.

„Když jsem šel k tomu H. takhle to bylo to byla hotová kapela sehraná já jsem tam přišel nováček, takže já jsem se hrozně honem rychle musel přizpůsobit jo já skočit, abych jim stačil prostě aby to aby to fungovalo tohle to jsme všichni začínali jo to jsme byli prostě všichni nepopsaný listy jako takže takže to je velkej velkej rozdíl samozřejmě do toho to bylo kvalitativně úplně někde jinde že jo to se s tím nedalo nedalo srovnat to co jsme hráli potom s H. tam byli tam byli střelci (zívá) oni muzikanti jak řemen no.“

Respondent vnímal nabídku a uznání od kapelníka jako důležité a hodnotné. Tato pozitivní zpětná vazba mohla posílit jeho sebevědomí a pocit vlastní hodnoty. I když musel na základní vojenskou službu a kapela si na čas našla náhradu, stále mu místo drželi a po jeho návratu ho opět přijali do kapely. Toto jednání může vyvolat pocit sounáležitosti a solidarity mezi členy kapely, což může pozitivně ovlivnit respondentův vztah k nim. Respondent si vážil toho, že mu kapela místo držela a projevila mu důvěru, když se vrátil. Tento pocit uznání může posílit jeho sebevědomění a sebejistotu v jeho schopnostech jako hudebníka a člena kapely.

„A já jsem odešel na vojnu musel jsem prostě je to se nedalo nic dělat tak oni místo mě vzali jiného kluka a když bylo 2 měsíce už do civilu tak už mi H. vzkázal že se mnou počítá zpátky že ať počítám jestli chci tak ať přijdu ať přijdu zpátky do kapely že mě vezmou takže chudáka který tam s nima 2 roky hrála tak řekli děkujeme a vrací se k nám náš bubeník jako jo tak to bylo hodně jako to bylo velký potvrzení to bylo velký gesto a to jako to se to se nám to docela čuměl ale vážil jsem si toho bylo to suprový.“

Respondent má pozitivní vzpomínky na své časy strávené na hudebních vystoupeních, což naznačuje, že tato aktivita mu přinášela emocionální podporu a spokojenost. Být součástí dobré party a dělat to, co ho bavilo, přispívalo k jeho celkovému pocitu štěstí a naplnění. Tato přátelství mohla posilovat jeho pocit sounáležitosti a podpory. Skutečnost, že respondent byl vybrán pro své hudební dovednosti a že byl za svou práci oceněn, může přispět k jeho sebevědomí.

„Teď zase prožívám no bylo to krásný to byl to byl tak nádhernej život že úplně že si úplně říkám jak je to možný že se to tak povedlo ale zaplat' pánbůh, že člověk prostě tohleto zažil a má na co vzpomínat prostě nad na tuhleto etapu života jo takže to to byly tyhleto akce no ale my jsme hráli během roku jo a no a o svatbách to ani nevím to jsme chodili třeba jenom ve 3 no to pro nás přijeli zase nás odvezli jo najíst jsme tam dostali všechno zaplatili nám no to bylo prostě nějak a velice dobře jako jo to bylo taky to bylo suprový.“

Respondent se zdá být ovlivněn staršími muži kolem sebe, kteří jsou pravděpodobně považováni za hudební vzory. Tento sociální vliv naznačuje, že tyto osoby mohly hrát klíčovou roli v jeho hudebním rozvoji a mohly mu poskytnout vzory a cenné rady. Skutečnost, že respondent nepotřeboval sešity jako jeho kolegové, může naznačovat, že se učil hudební repertoár a techniky převážně sociální cestou, tedy pozorováním a nasloucháním ostatních členů skupiny. Tento druh sociálního učení mohl posílit jeho sluchovou paměť a schopnost rychleji absorbovat a reprodukovat hudební materiál. To dále může naznačovat jeho důvěru ve vlastní schopnosti a paměť. Tento pocit důvěry může být důsledkem jeho schopnosti absorbovat a uchovávat hudební informace bez potřeby externích pomůcek.

„No no to už bylo u toho H. jo už když to byla ta 1 kapela no de de facto to už bylo to už bylo u toho H. to už defakto když jsme se to prostě nacvičili ten repertoár tak pak už jsem se nepotřeboval ničeho držet tam už jsem už jsem to přesně věděl co co mám hrát jo takže to byla to byla jako výhoda protože kluci kolikrát ti furt nosili takovýhle sešity a furt tam něco lovili.“

7) Vyšší kompetence a nedostatek sounáležitosti

Respondent začal účinkovat v nové kapele, která hrála dle jeho slov progresivnější hudbu mající vyšší kvalitu. I přes značný posun v hudební výkonnosti je frustrován s kvalitou sociálních vztahů v kapele, které porovnává s minulou kapelou.

„Pak jsem od toho H., on nebyl rád no, ale já jsem říkal H. potřebuju chtěl bych zkusit něco jiného a dostal jsem lano, ale to, co bylo potom to už nikdy nedosahovalo toho i když se hrála jako muzika řekl bych progresivnější na řekl bych na vyšší vyšší kvalitě tak už to nebylo už to nebylo ono to co jsem zažil do toho roku 90 s tím Honzou no to bylo prostě.“

„No tak já nevím no tak asi to nejlepší, co jsme hráli to bylo nejprogresivnější to bylo s tím s tím J. S. no tam jako tam to bylo to už se hráli opravdu pěkný písničky moderní.“

8) Naplnění hudební potřeby

Respondent popisuje pocit únavy a vyhoření, který začal pociťovat v souvislosti s hudbou. Tento pocit může být důsledkem dlouhodobého vystupování a náročného pracovního režimu spojeného s hudbou. Měl pocit, že již dosáhl naplnění a vnitřního uspokojení z toho, co hudba v jeho životě přinesla. Tento pocit naplnění a uspokojení může být důležitým faktorem v rozhodnutí ukončit hudební činnost. Respondent také zmiňuje fyzické obtíže, jako jsou bolesti rukou a artróza, které pravděpodobně přispěly k jeho rozhodnutí ukončit hudební činnost.

„Až do nějakého toho roku 2005 a to už v té době mi bylo 45 no už to na mě nějak už to na mě nějak dolehalo no prostě už jsem se cejtíl nějak takovej hodně opotřeбенý, potřeboval jsem si potřeboval jsem si odpočinout a říkám kluci já snad já potřebuju vysadit je toho na mě nějak moc.“

„Já jsem prostě já jsem prostě jak jsem jak jsem hrál tak jsem byl za nějakěj vyhranej a necítil jsem potřebu zase naskakovat zpátky do toho kolotoče už se mi nechtělo jo protože už měl jsem tu zažitý vyzkoušený a err měl jsem jak se říká to naplnění prostě on byl jsem toho naplněnej a už jsem se nepotřeboval už jsem věděl co to obnáší nepotřeboval jsem se do toho to co jsem chtěl aby mi to dalo tak mi to dalo jako takový vnitřní uspokojení jako i ty finanční prostředky taky samozřejmě ale potom když přišel kdy ono taky přišla ta únava jako už taky mi začala mě ruce bolet todleto já mám taky to je náročný no artrózy jako hrom“

Zdroje mistrovství

Psychomotorika

Respondent zdánlivě bere své hudební dovednosti jako samozřejmost a není ochoten o nich aktivně hovořit, pokud k tomu není vyzván. To naznačuje možnou skromnost nebo nedostatek sebedůvěry, co se týče sdílení svých schopností. Také vnímá hudbu jako prakticky, jako řemeslo, což naznačuje jeho přístup k praxi a zdokonalování se v této oblasti. Vidí hudbu jako proces, ve kterém se postupně zlepšuje a rozvíjí své schopnosti.

„To určitě se posouvala určitě na začátku na začátku jako to je ale to je já myslím že to je přirozenej proces u každýho jo kdo něco začíná tak začíná jako amatér pak se a tím že se prostě zdokonaluje vosáhne si to de facto všechno tak se vyvíjí, no není to jenom v tom nástroji v hudebním ale já myslím i ve všem jako i v řemesle jo že se furt zdokonaluje a dříve třeba některou práci dělá třeba 5 minut a když už to má dělá já nevím po několikátý tak udělám fik fik a má to za minutu třeba hotový jo a o tom to je prostě už ta rutina šikovnost a tak dále.“

„Jo no ale ono je to není to prostě že by to tam šlo takhle (luskne) ale prostě je to vždycky po kousíčkách se tam přidávalo jako takový nějaký k tomu, aby se, aby to bylo hratelný asi poslouchatelné.“

Respondent popisuje, že hudbu vnímá přirozeně a intuitivně, aniž by se musel zamýšlet nad tím, jak konkrétně ji hrát. Tato schopnost naznačuje vrozené vlohy a vysokou míru hudební citlivosti. Nepopisuje racionální proces přemýšlení o tom, jak hrát skladbu. Místo toho se mu zdá, že hudbu opakovaně slyší a poté přímo přechází přirozeně do jeho končetin a on ji

reprodukuje bez záměrného úsilí. Klíčová je zde schopnost vnímat rytmus a basovou linku v hudbě, což jsou klíčové prvky pro jeho porozumění a interpretaci hudby. Tato schopnost mu umožňuje rychle pochopit strukturu skladby, přizpůsobit se jí a dále doplnit prvky, na které je zapotřebí vědomě se soustředit.

„Některý ty moderní věci tak se hrály v rádiu tak jsem to slyšel a už průběžně jsem tam už jsem věděl kdy mám hrát činel nebo nebo a pak pak už tak nějak rozumíš to je prostě jak bych ti to vysvětlil to je když máš vnější vněm ti jde do uší a do mozku a tady se to prostě tak nějak přetransformuje tady do těch do těch končetin a já mám takovej pocit že někdy to prostě fungovalo mimo mimo vlastního to je jako jako když třeba jdeš taky nepřemejšliš teď dáš levou nohu dopředu pravou nohu prostě jdeš je to prostě vrozený jo tak někdy jsem měl pocit že prostě jak jsem to slyšel tak to tam najednou jak to tam najednou šlo no jako, ale prostě je to já ne já si to nedokážu vysvětlit prostě prostě jsem to slyšel a dokázal jsem to prostě.“

„Tak rytmus rytmus jo, no teda to je jasný to posloucháš nějakou skladbu a někdo jí třeba poslouchá jako komplexně a já si z toho dokážu třeba vytáhnout třeba basovou linku třeba slyším...ten základ prostě to metrum...a já jsem to slyšel vždycky no prostě mě to nedělalo problémy a poslouchám skladbu, a to i teď jako slyším.“

„Ne, tak jako to ty základní...hraje písnička v rádiu ty ji slyšíš a slyšíš tam basovou linku...vím co je šlapák...tudletu schopnost to už jsem měl jako jako od začátku jako to už nějak tak přirozeně, a to ostatní už se nabalovalo takový ty takový ty finesy, drobnosti.“

Absence trémy před vystoupeními může naznačovat jistotu a sebevědomí ve své schopnosti. Respondent popisuje proces učení nových rytmů a technik hraní na hudební nástroj. Tento proces zahrnuje rozvoj motorických dovedností, jako je koordinace pohybů, preciznost a kontrola nad nástrojem. Dále zdůrazňuje, že si pamatoval naučené pasáže a rytmické vzory po jejich nacvičení. To ukazuje na význam pohybové paměti při učení a provádění hudby, kdy si hudebník pamatuje a opakuje pohyby potřebné k hraní dané skladby.

„Já jsem nervozitou nikdy netrpěl to je...ale já se na to nikdy netrpěl já jsem to byly třeba jiný věci když jsme měli třeba jít zpívat nebo něco tak tam tam jsem měl třeba trošku trému tedy sám když jsem měl jít zpívat jsem trošku trému ale když jsem šel hrát ne to bylo zvláštní.“

„Jo taky to víš že jo určitě, některý rytmy jsem se musel postupně třeba doučovat někdy někdy něco tam třeba nešlo, kdyby byly třeba nějaký protirytmus nebo to tak tomu se třeba v krátké

chvíli tak jsem si to doma postavil tak jsem si to vyzkoušel, ale většinou jsem si to párkrát vyzkoušel a ono to tam ještě bylo. “

Sociálně-motivačně-afektivní rovina

Hlavním motivem v procesu stávání se hudebníkem až do podoby mistrovství byl pro respondenta účinkování v kapelách. Spolupráce v kolektivu může poskytnout silnou motivaci k učení a rozvoji dovedností, zejména pokud je proces vnímán jako příjemný a naplňující. Respondent zdůrazňuje, že se převážně učil hraním se skupinou a sehráváním daných skladeb. Zkušenosti z hraní v různých kapelách a s různými hudebními žánry mu poskytly možnost čelit různorodým výzvám a rozvíjet své dovednosti v různých kontextech. Tyto různé zkušenosti mohou přispět k rozvoji resilience a adaptability vůči novým situacím a nečekaným výzvám. K cílenému cvičení o samotě se respondent uchýlil pouze při zvyšující se náročnosti hudebních žánrů.

„No určitě to taky jsem se posouval tohle stoprocentně tak když jsem pak od toho H. odcházel tak já myslím to už jsem byl docela na dobrý úrovni no i když vždycky je co zlepšovat to je jako v každém oboru ale u toho H. to byla obrovská škola jako to to je bez debat to byly to byly začátky a to byly právě dobrý že to bylo na těch miň složitých věcech přeci jenom ta ten bigbeat a tohleto tam už jsou tam už ty věci byly složitější a už to dalo daleko víc. “

Kapela poskytovala respondentovi prostředí, kde se cítil součástí kolektivu. Tato příslušnost k hudební skupině mu poskytovala pocit sounáležitosti, sdílení společných cílů a hodnot a emoční podporu od ostatních členů. Lze zde pozorovat také jisté formy sociální koheze v podobě holistického vnímání celku a části. Tyto mechanismy mohly respondentovi přinášet pozitivní emoce, pocit naplnění a také posilovat pocit sociální soudržnosti a identity.

„Ale to mě to naplňovalo mě to uspokojovalo a byl jsem prostě s tou kapelou s tím orchestrem pak. “

Nejdříve to zní jako hra jednotlivců, ale pak se to spojí v kapelu, která hraje a má cit, všichni cítí a ta kapela všechny pohltí ty muzikanty a prostě to je v jednom rytmu. “

Respondent získává znalosti a dovednosti zejména prostřednictvím interakce s ostatními členy kapely. Dotazuje se na různé techniky a postupy, sleduje, jak ostatní členové kapely hrají, a následně si tyto poznatky aplikuje při individuálním cvičení doma. Respondent zdůrazňuje význam opakování a práce s pamětí při učení se nových skladeb. Používá opakované poslechy

nahrávek a opakování partů, což mu pomáhá upevňovat a fixovat naučené informace do paměti. Tento proces mu umožňuje rychleji a efektivněji získávat nové hudební dovednosti a znalosti.

„No to prostě sám se učí, poslouchá, občas se i kluků jsem se zeptal, jak tohleto třeba jak hraješ šlapku nebo to, jak říká hele tudletu hrajou přes patu tohleto hrajú takhle špičkou tohleto a takhle jo tak jsem pak seděl doma a vyzkoušel jsem si to jo nějak, jak mi to jde, a to už byla ale u těch modernějších písniček to jsem u těch lidovek nebo té české popmusic tolik nepotřeboval no tam to bylo poměrně jednoduchý, ale u těch u těch novějších tam už to bylo složitější no no.“

„Ještě zase na vyšší úroveň protože já jsem nikdy neměl problém, protože hudební sluch mám a já sem nebo no myslím že mám hudební paměť jako já si pamatuju takže byt' jsme hráli byt' jsme hráli samozřejmě se hráli etudy což všechno etudy podle not tak párkrát jsem si to přehrál a už jsem si to pamatoval...některý věci protože ty byly složitější tak jsem si psal začátky třeba písniček který jsem vyloženě jako tak dobře neznal tak jsem si ho třeba napsal do not jo ale pak už jsem to taky nepotřeboval pak už jsem si to zapamatoval a veškerý part kterej jsem kdy hrál tak jsem hrál z hlavy.“

9.1.3 Sandra

1) Dispozice a autonomie

Je patrné, že prostředí rodiny, které bylo sportovně založené, nebylo příznivé pro rozvoj hudebních dovedností. Nicméně díky dispozicím, vnějším podnětům a inspiraci od svých spolužáků se respondentka rozhodla věnovat hudbě, z počátku zpěvu a flétně.

„Chodila jsem si tam sedat čekala jsem na hodinu a o chodbu vedle seděl můj spolužák, kterej právě hrál na housle a mně se to hrozně líbilo a říkala jsem si, že bych taky chtěla hrát na housle.“

„U mě v rodině není nikdo hudební nikdo na nic nehraje dokonce máma říká, že je antitalent hudební a všichni jsou přes sport což já paradoxně nejsem vůbec takže se to tak trošku prohodilo ty geny a rozhodla jsem se, že teda chci hrát na ty housle, protože jsem viděla toho svého spolužáka a zaujalo mě to, takže takhle jsem začala hrát na housle.“

2) Touha a závazek k nástrojům

Výběr houslí byl založen na pozorování a inspiraci ze sociálního prostředí. Když viděla svého spolužáka hrát a zaujal ji zvuk tohoto nástroje, rozhodla se ho vyzkoušet. Tato situace ilustruje koncept sociálního učení, kde je jedinec ovlivňován chováním a aktivitami svých vrstevníků a vytváří si tak své preference a zájmy. Základním motivačním aspektem je osobní zájem a

zálibení v hudebních nástrojích, která může být spojena s genetickými dispozicemi, ale také s dřívějšími pozitivními zážitky s hudbou. Tento zájem a touha po výzvách vytváří v respondentce vnitřní motivaci po objevování nových hudebních možností a taky jistý druh závazku. Klavír si vybrala dodatečně jako doplněk pro lepší chápání melodií a harmonií.

Zaujalo mě to, protože mě to přišel jako hrozně hezkej nástroj jako ten zvuk a přišlo mi to teda těžký, ale měla jsem ráda ty challenge, takže jsem si řekla že to prostě zkusím. No a klavír jsem se potom přibrála, protože je fajn a když člověk hraje nějakou třeba strunnej nástroj, tak je fajn si k tomu vzít ten klavír, protože pak líp rozumíš těm harmoniím a pochopíš, jak to spolu vlastně fungujou ty ty melodie a harmonie a tak dále.“

„Jak jsem říkala, tak se mi líbil ten no ten zvuk, přišlo mi to jako i vizuálně že vypadá dobře a líbilo se mi, že na to hrál teda i ten kamarád ten spolužák, takže to mě asi ovlivnilo a pak se mi to samozřejmě když jsem pak víc hrála tak jsem ji poznala, že to je fakt super, a to už jsem to už se mi líbilo, protože už jsem s tím měla nějakou zkušenost a líbilo se mi ty typy skladeb který se na to dají hrát a že to hezky zní a tak“

„No tam jsem byla jako vždycky hodně nervózní no to bylo jako na jednu stranu mě vždycky v začátcích, já bych řekla no to vlastně nevím, kde mě přesně začala ta tréma já bych řekla jako úplně na začátku asi ne ennm a to jsem ani nikdy moc jako nevnímala.“

„Ehmmmm no přemejšlim no na ten klavír to bylo vždycky takovej pro mě jednoduchý já jsem vždycky přišla jako ze školy a sedla jsem si ke klavíru a hrála jsem si ani jsem mohla jsem si přemejšlet úplně nad něčím jiným, že jsem si prostě jenom tak jako hrála no ani jsem jako to nevnímala.“

3) Stupňování a stagnace kompetence (housle)

Respondentka zažila postupné zhoršení svých schopností a motivace k hraní na housle. Zpočátku byly patrné vlohy, ale i schopnost sluchově pamatovat a vybavit si melodie. Nicméně, s nástupem vyšších poloh na housle se ukázalo, že její schopnosti již nestačí, a začaly se projevovat obtíže. Nedostatek autonomie při výběru skladeb, vhodného vedení a podpory od učitele sehrály klíčovou roli v období puberty. Dále nedostatek konstruktivní zpětné vazby, angažovanosti od učitele, flegmatický přístup, absence jasných pokynů vedlo k pocitu bezmoci ve vlastním rozvoji. Z tohoto mohl plynout nedostatek motivace k cvičení, který dále posílil pocit frustrace a beznaděje.

„Tak na konci už se to začalo stávat těžším a těžším, protože vlastně ten cyklus v tý zušce je 7 let, takže když absolvuješ ten první cyklus těch 7 let tak by člověk měl už tak nějak dobře hrát a hodně toho umět a já jsem pak na určitý úrovni bych řekla že jsem tak trošku stagnovala, protože už mě to tolik nebavilo v určitéj čas to bylo zhruba když třeba začínala ta puberta si myslím kolem 11, takže to jsem pak vůbec necvičila a hrála jsem v podstatě na housle jsem hrála a jenom na těch hodinách, co jsem chodila do zušky a doma vůbec na klavír jsem hrála, protože to mě to mě vždycky hodně bavilo a vliv na tom měli určité učitelé, protože vlastně ten učitel na housle byl hodně takovej flegmatický a v podstatě i když jsem nehrála vůbec tak on mi řekl dobrý tak Sáro tak příště nevadí nebo někdy to ani nepoznal, že se vůbec nehrála, nic moc mi k tomu neříkal třeba jak jak když mi něco nešlo konkrétního tak moc k tomu neříkal jak to teda se naučit.“

„Jakmile začala začaly skoky do třetí polohy jako na těch houslí tak tam už to začalo bejt trošku víc jako těžký že prostě už jsem se musela prostě učit posouvat trošku tu ruku na tom hmatníku a a už to bylo takový vlastně čím seš veš na tom hmatníku tak tím menší rozestupy mezi těmi prsty jsou aby to člověk zahrál vlastně přesně že když hraješ jako v té spodní poloze tak ta máš určitě jakoby rozestup mezi těma prstama a je docela široký zatímco když hraješ ty vysoké tóny třeba na na éčku úplně vysoké tóny tak musíš fakt je tam jako cpát ty prstíky a je to fakt těžký už to hrát to nějak...už mi to nešlo tak úplně přirozeně a musela bych fakt jako hodně zabrat a musela bych hodně trénovat právě ty čisté tóny že bych musela hrát stupnice a to je opravdu o tom že se člověk musí jako kousnout a říct si tak ted'ka budu trénovat opravdu jako ty stupnice a to se mi nechtělo, já jsem byla ráda že předtím mi to šlo tak nějak samo a ted'ka už to pro mě bylo takový těžší a jak jsem neměla právě ten tu motivaci od toho učitele, tak jsem si říkala proč vlastně bych to měla, vždycky to nějak vyšlo vždycky jsem to nějak zahrála a nebylo to vždycky úplně nejlepší ale vždycky mi to tak nějak prošlo takže jsem neměla tolik motivaci cvičit.“

4) Samostatnost a motivace

I přes nedostatek technických znalostí a podpory od učitele dokázala sama a intuitivně pracovat na svém rozvoji. Náročnost a obtížnost cesty se stala pro ni stimulem a motivací, která ji udržela v aktivitě a díky tomu tak překonala pocit beznaděje a bezmoci. Během období puberty si uvědomila, že hraní na housle ji nadále naplňuje. Pomohla jí k tomu nedůvěra učitele v její kompetence, kvůli které se respondentka rozhodla cvičit obtížnější skladbu na absolventský koncert, kterou lze považovat za jasný cíl určující její motivaci k hudbě. Dalším motivem a

výzvou bylo příprava a vystupování na hudebních soutěžích, které brala jako možný posun ve své kompetenci.

„Hmmm, jo jako jo jako v tom období kdy jsem necvičila vůbec tak vlastně jsem k tomu jako neměla úplně motivaci protože err člověk jako cvičí za nějakým asi záměrem jako buďto právě jenom pro radost což pro mě zas tak nebylo protože prostě když mi něco nešlo nacvičit tak jsem se s tím trápila a ten učitel mi nepomohl takže to pro mě nemohla bejt ani tolik radost a bylo to spíš pro mě právě to že že ta motivace teda byly ty soutěže že jsem jako něco chtěla prostě dosáhnout jakoby v tom a pak ti kamarádi.“

„Takže to obtížný období já bych řekla že jako od od nějaké ty nástupu puberty jako v podstatě až jako dokonce jako že byly tam nějaký momenty třeba že jsem si řekla že budu hrát něco fakt těžkýho že jsem si to jako sama i vybrala a tak proto jsem měla tu motivaci že jsem jo to bylo že třeba ten učitel mi řekl jako ať to bylo přesně jako on jo že on mi řekl ať to ani nehraju že to je jako že to je moc těžký a že jako se tím zbytečně budu jako trápit a že to mám nechat bejt a mně se to jako hrozně líbilo tak jsem si prostě řekla že to nacvičím a tak to jsem fakt hrála, protože mě to i bavilo jakoby cvičit a tím že jsem to cvičila hodně tak i přesto že jsem neznala ty techniky takže jsem do toho musela vkládat mnohem víc úsilí než kdybych znala přesný ty techniky tak i tak jsem tam viděla nějaký posun všecy takže to mě pak jako bavilo.“

„Jojo ale jako housle jsou pro radost ale asi jsem z toho nikdy neměla jakoby v uvozovkách tak jakoby uspokojení, protože prostě díky tomu že jsem znala přes přesně ty techniky jak cvičit ty věci na klavír tak to pro mě bylo hrozné jakoby radost v tom že jsem i když přede mnou byla nějaká těžká skladba tak jsem prostě věděla, že mám určité techniky a už jsem věděla jak ty místa nacvičit si věděla jsem že to třeba bude trvat dlouho a že to budu muset cvičit hodně ale prostě věděla jsem že to určitě nacvičím a to byl pro mě jakoby hrozně takové uvědomění že mě to motivovalo vůbec hrát zatímco na ty housle sice jsem je jako měla ráda i když už jsem pak tu skladbu nacvičila tak to pro mě byl taky hrozně super ale tím že jsem vlastně o určitých věcech jsem vůbec nevěděla jak je mám cvičit tak tak jsem vždycky cvičila tak jako nějak intuitivně a ten učitel mi k tomu nikde nic neřekl takže jsem takže prostě pro mě bylo mnohem jakoby těžší právě se do toho jako donutit a věděla jsem když jsem dostala novou skladbu tak jsem věděla tady to místo bude hrozný a nevím jak ho mám cvičit a nikdo mi s tím neporadí takže bylo to pro radost ale tohleto trošku jako komplikovalo.“

„Ted'ka budu mluvit o těch houslích tak na ty housle vždycky když jsem šla na soutěž tak to jsem se jako by tak nějak hecla, že teda budu jako cvičit a že mě to i posunulo bych řekla.“

5) Sounáležitost a motivace

Na housle nacházela více prostoru pro uplatnění svých schopností a nadání, což bylo podpořeno menší konkurencí v porovnání s klavírem. Účast v orchestru jí poskytovala sociální podporu, která byla pro ni důležitá a motivující, a zároveň jí umožňovala rozvíjet své hudební dovednosti v kolektivu. Také jí orchestr poskytoval menší vystavení se nervozitě, jakou zažívala při sólovém hraní na housle.

„A pak mě taky teda hodně hlavně motivovalo právě hrát s těma kamarádama v tom orchestru, protože tam jsou úplně takový jako jiný vztahy prostě to je asi já bych to přirovnala jako když máš jako tým jako sportovní prostě tam jsou taky rodinný vztahy tak to tam na tom orchestru jako úplně úplně jako echt a ještě když pak jezdiš na to soustředění s nima tak je to takže to bylo takový jako hodně asi motivační a řekla bych že kdyby nebyly soutěže a nebyly to sociální to sociální stránka ohledně těch orchestrů, takže bych možná ani nehrála na ty housle jo.“

„Na ty housle tak to hraju teďka mnohem víc protože housle mám tady s sebou a hraju hrála jsem ve dvou orchestrech od začátku vysoký teďka už hraju tenhle tenhle rok od září už hraju jenom v jednom kvůli časovým důvodům a ta hra v orchestru mi vyhovuje protože u ní nejsem tolik nervózní je to takový fajn je tam fajn parta hrajeme dobrý věci a teď vím že jsem teda ty ty housle takhle využila že mám za to i nějaké drobné peníze nějaký příspěvek (usmívá se) a baví mě to občas si najdu i nějaký takový kšefty mimo že třeba o Vánoce když se hraje rybovka jako mše a nebo že hraju někdy v nějakém kostele třeba při nějaký jednorázový akci a tak enhm.“

Přestože opustila učitele, který jí nedokázal poskytnout dostatečnou podporu, našla nové zdroje inspirace a učení se v prostředí orchestru. Tento druh pozorování a intuitivního učení jí umožnil rozvíjet své dovednosti, i když ne na profesionální úrovni. Vytvořila si tak určitý druh závazku k tomuto kolektivnímu hraní, který jí motivuje v dalším zdokonalování se.

„Vlastně jsem se dostala teďka vpravila hodně v tom orchestru a až potom co jsem odešla od toho učitele, protože ty věci co hrajem v tom orchestru jsou taky docela těžký ale tím že hraju i třeba vedle vedle lidí který hrajou prostě to co já v tý naší sekci tak i třeba se učím hodně tím pozorováním od nich že vidím jaký třeba prstoklady si tam píšou že si řeknou no to je docela dobrý prstoklad to by se mi mohlo hrát líp takže se jako inspiroji těma ostatníma a celkově i že tam je ta motivace že vlastně třeba máme koncerty někdy i dvakrát měsíčně nebo i třikrát nebo je to různé ale takhle průměrně asi dvakrát tak je tam ta motivace toho že bych to jako

ráda uměla, když jako máme takhle hodně koncertů a chodí na nás tolik lidí takže by bylo asi trapný to neumět“

„Nějaká motivace tam byla třeba ze strany ze strany právě kamarádů nebo že jsme hráli v nějakém orchestru tak to mě to jako to mě trochu motivovalo ale jinak jako byly i třeba časy, kdy jsem si říkala nevím jestli neskončit a pak mi to zas bylo líto protože jsem si říkala už jsem tomu věnovala fakt hodně a teď jako mluvím o těch houslích o tom klavíru jsem neuvažovala že bych skončila ale u těch houslí asi jo ale pak jsem to nějak vždycky jako jsem si řekla tak už jsem tomu věnovala hodně nějak umím docela hrát může se mi to hodit pak v budoucnu že můžu někdy hrát v nějakém orchestru což se teďka taky děje takže takže jsem to nějak překonala.“

„A na ty housle housle pro mě jsou vždycky jako obtížný teda vyndat ty a cvičit jako doted' je to prostě tolik jako jako baví mě třeba cvičit když už teďka mám třeba nějaký ten cíl a vím mu zhruba jak na to ale jen tak třeba sama že bych si právě něco tak hrála jako na klavír tak to asi ne takže ty housle, já si myslím právě tím že teďka už mě nic moc nepohání takže když nemám koncert tak nemám vlastně proč cvičit protože si nechci cvičit jen tak jako pro sebe to jako takovou motivaci k tomu nemám a právě i tím že neznám ty techniky tak tak se mi do toho tolik nechce.“

Respondentka má výrazný hudební nadání spočívající v schopnosti hrát melodii pouze podle poslechu a bez potřeby notového zápisu. Tato schopnost jí přišla přirozená, dokud si neuvědomila, že ne všichni hudebníci mají tuto úroveň schopnosti. Tento poznatek jí pomohl ocenit a lépe pochopit svoje vlastní nadání. Je také zajímavé, že i přes nedostatek teoretických znalostí o harmoniích a akordech respondentka dokáže intuitivně určovat správné akordy a harmonie. Tato schopnost naznačuje hluboké porozumění hudbě a jejímu strukturálnímu uspořádání, které je spíše založené na intuici a zkušenostech než na formální výuce.

„Asi jako do určité míry jo a myslím si že jako hlavně mám právě takovej ten že nebo čeho jakoby si já cením na tom že jak hraju tak je právě to že dokážu zahrát nějakou melodii když jí jenom slyším že jako nepotřebuju k tomu noty a to jsem si myslela vždycky že to umí jakoby hudebníci ale pak jsem postupně zjistila že to jako tolik neuměj třeba všichni takže to jsem to jsem se postupně naučila že za to jsem jako na sobě ráda že tohle umím a to je asi to bych asi řekla že se může do nějaký míry jakoby vycvičit ale pokud bysme jako brali že ten talent je něco takového vrozeného nebo přirozeného tak to já bych řekla že teda je to jakoby spíš talent protože to umím jako od malička.“

„Jo i jako i tím že nemám jako teoretický tolik základ z nějaké nauky právě ty harmonie nebo tak to to jsem se nikdy moc jako na to nesoustředila tak i přesto jako intuitivně občas vím jakej tam je akord.“

„Jak lezu do těch vysokých poloh jo že právě já nemám žádný jako úplně systém třeba hmm jakým to cvičit to jsem se dozvěděla až třeba při tom orchestru že existuje prostě určitéj způsob...prostě jdeš po určitých prstech jako já vím že třetí poloha se prostě cvičí tak že máš 3 prsty a ted'ka ten první vlastně vyměníš za ten třetí a že se že uděláš takovej switch jakoby jo takže to vím ale pak existují prostě nějaký další pátá, sedmá poloha a to já prostě už vůbec jako neznám protože jsme to někdy jako takhle neprobírali teoreticky takže já do tady těch poloh lezu tak že jsem se nějak naučila kde zhruba je prostě určitý tón a pak podle toho jako odvíjím nějaký další jako věci a prostě se to učím tak jako hodně nahodile jak právě zrovna jakoby intuitivně a myslím si že jako to odpozorovávání že je pro mě jako vlastně docela dobrý způsob učení, ale není to vůbec jako na profesionální úrovni.“

„Tak nějak mi to vychází...právě třeba tím pozorováním a nebo tím že to mám hodně naposlouchaný a možná tím že i jako ted'ka zas třeba víc hraju že prostě člověk si to tak ani o tom třeba neví ale líp si vlastně ten hmatník jakoby prošahá a víš jakoby líp kam teda skočit když hraješ určitý tón ale jako že bych to nějak cvičila úplně přesně jako jak se dostat na určitý tón tak to nedělám většinou.“

„Já bych řekla, tak jako všechno no že jako to právě to pozorování pak že a když právě hraju, a tak jako tak trošku jako tipnu vlastně kam třeba skočit, že to nemám úplně jako nacvičený a jenom vlastně tam tak jako skočím tak mi to nějak vyjde a myslím si že to jako prostě fakt jako hodně velká náhoda a zároveň jako to vyjde.“

3) Limitované stupňování kompetence (klavír)

Respondentka zažívá nervozitu a úzkost před i během hraní na klavír, zejména co se týče obav z chyb v levé ruce. Tato úzkost může být způsobena strachem ze selhání a obavami o negativní hodnocení od ostatních, avšak snaží se nalézt způsoby, jak se s touto úzkostí vyrovnat. Zdá se, že si uvědomuje, že i při chybách nebo výpadcích se může znovu chytit a pokračovat ve hře a také že i důsledky nejhoršího možného scénáře jsou snesitelné.

Pozoruhodné je, že respondentka si uvědomuje rozdíl ve své nervozitě při hře s notami a bez not. Hra s notami jí poskytuje větší jistotu a snižuje úzkost spojenou s obavami. To ukazuje, že struktura a podpora, kterou poskytují noty, může pomoci snížit nervozitu u interpretace hudby.

„Kolem tý 4. třídy 3, 4 třídy třeba ... já jsem se úplně nejvíc bála že jakoby mi vypadne prostě část tý skladby, že a hlavně prostě když hraje člověk na klavír tak tam má vlastně 2 ruce že jo a pravá ruka většinou prostě většinou hraje melodii a levá hraje nějaký podklad a třeba nějaké akordy nebo právě tu harmonii do toho ...já mám takovou hodně dobrou paměť jako na melodie že třeba jenom jakoby slyším melodii a dokážu jako zahrát...se stane že se to nepovede a lidi jsou s tím v pohodě a viděla jsem i na koncertech hodně se stávalo že prostě nějaký člověk to úplně zkazil a oni mu pak vlastně zatleskali ...ale když jsem samozřejmě mohla hrát s notama, že jsem to nemusela umět z paměti tak to pro mě bylo jako o hodně lepší a taky když jsem hrála třeba v nějakým nějakým souboru třeba kvartetu nebo triu tak to jsme hrávali a nebo v orchestru úplně ideálně tak tak tam jsem nebyla nervózní skoro vůbec.“

Výpadek paměti během vystoupení, který respondentka popisuje, nabízí zajímavý pohled na její reakci na chybu. Místo aby se zcela zastavila nebo ztratila se v úzkosti, upravila svůj přístup a adaptivně se rozhodla hrát pouze melodii pravou rukou, kde se cítila jistěji. Následně si vybavila i zbytek skladby. Tato schopnost adaptace a uvědomění si kompetence může snižovat úzkost a pomáhat respondentce zvládat stresující situace během vystoupení.

„No to se mi stalo jednou právě na klavíru že mi tam že mi tam právě úplně vypadlo err jako úplně úplně jsem ztratila ten tón jako na kterým bych měla hrát byla to nějaká pauza a pak jsem měla hrát od určitého tónu a já jsem prostě hrála od blbýho tónu a teď jsem si nemohla prostě vzpomenout od jakého tónu to má být takže jsem se jako zastavila, zkusila jsem jiný tón, to bylo zas blbě pak jsem už vůbec nevěděla co tam má být ani tu melodii už jsem jako nevěděla takže jsem se tak jsem se tak nějak jakoby zastavila a pak jsem si říkala dobře zkusím to ještě teda jednou a prostě vynechala jsem tu myslím že levou ruku a prostě jsem hrála jenom tou pravou určitou část bylo to já bych řekla třeba 2 řádky not a pak už jsem se nahodila zase zpátky a vlastně ve výsledku toho pak pro mě nebylo vůbec tak strašný ale bylo pro mě vždycky nejhorší to že se mi to stane ale když se mi to stalo tak jsem věděla že to není zas tak strašný.“

4) Změna učitele

Významným faktorem je v tomto případě vztah mezi učitelem a studentkou. Učitel vytvořil prostředí důvěry a respektu, které umožnilo otevřenou komunikaci a spolupráci. Tento vztah měl pozitivní dopad na motivaci studentky a její schopnost překonávat nervozitu. Učitel nejenže poskytoval konkrétní technické rady, ale také se zajímal o psychologické aspekty hry na klavír jako je nervozita a její zvládnání.

„Zatímco na klavír jsem nejdřív chodila k učitelce ta potom otěhotněla takže jsem začala chodit k učitelovi a ten byl úplně skvělejší vlastně jsme si sedli on teda hodně (odkašle si) mě i hodně jako mě motivoval k tomu abych teda hrála že to nebyl vůbec salámista byl naopak řekla bych že někdo by ho mohl nazvat jako přísnýho učitele a našli jsme si takovou k sobě jako hezkou cestu a bylo to pro mě vlastně mnohem lepší protože mi i přesně říkal jak to mám co cvičit a dával mi takový přesné postupy a mluvili jsme spolu i z takový jako psychologické stránky, protože jsem trémistka, takže prostě jsme řešili i tyhle věci a bylo to takový tak vlastně taková komplexní péče od něj že mě to hrozně motivovalo a cvičila jsem doma jako nejenom i kvůli tomu že mě to bavilo ale taky kvůli nějakému jako pomyslnému nevyslovenému závazku vůči tomu, že jsem prostě chtěla aby on byl spokojenej když se tak snaží na těch hodinách takže.“

„I jako jen tak se s ním popovídat, protože já jsem vždycky jako přišla na tu hodinu a třeba klidně 20 minut jako z těch já nevím 50 nebo jak dlouho tak jsme si jako povídali vlastně jenom a že jako se fakt i jako zajímal a bylo to pak pro ně takový mnohem víc jako příjemný i tam hrát...ale vím že jako každá ta hodina prostě byla na něčem jako hrozně super že mi vždycky řekl, co jsem si říkala ty jo to je dobrý to tam jako využiju v tý hře.“

„Určitě, no jako hodně právě i skrz tu jakoby psychologickou stránku nebo skrz tu motivaci a pak i tu techniku a celkově právě ten výraz jako toho hraní že prostě mi pomáhal jako tam dávat i ty emoce nebo, aby byly ty emoce aby víc vidět a no a já nevím co je teda všechno relevantně jako pro ten tvůj rozhovor jo, ale tak třeba mi i za zajišťoval nějaký právě konzultace na konzervatoři s učitelkou a hrozně se jako zajímal že to bylo fajn a i věděl, že nechci jí ten konzervatoř potom ale i přes to jako se jakoby snažil abych hrála vlastně co nejlíp což bylo od něj jako hezký (úsměv).“

Například pomáhalo vytipovat si společně obávaná místa a více se na ně zaměřit při cvičení. V dalším kroku mělo pomoci aktivně si taková místa zapamatovat a myslet na průběh zahrání.

„No teďka v tom orchestru nejsem většinou nervózní, protože tam je takovej a ta jako rozložená odpovědnost, tak teďka už ne, protože nehraju sólo, ale když jsem hrála sólo tak to teda fakt hodně a bylo to dost jako i na klavír jsem byla teda jo ale na klavíru jsem s tím přišlo mi, že trošku jako líp pracovala díky tomu učiteli...na tom klavíru jsme se i třeba s tím učitelem jako společně povídali o tom jak jaká ta část té skladby třeba je pro mě taková že se jako bojím a proč vlastně jo že tam třeba jsem měla často když jsem se bála protože se mi prostě třesou ruce když mám trému jako extrémně hodně takže jsem se třeba bála když byl v levý ruce nějakýj skok někam dolů nějakou oktávu chytit nebo něco tak jsem se bála že skočím jinam omylem a zároveň

hrají nějaký blbý tóny a úplně mě to rozhodí takže jsme si vytipovali společně jako tyhle místa, které by mě mohly rozhodit a díky tomu jsem pak věděla třeba takže tohle místo to si musím třeba před tím koncertem se na něj musím zaměřit podívat se přesně jaký tam tóny a fakt si to zkusit aktivně jako zapamatovat a myslet na to místo že tohle místo tam je a myslet na to že to musím zahrát.“

Dále pomáhala vizualizace, kdy si respondentka měla představit celou tu herní situaci se všemi herními detaily i prvky, které s hrou nesouvisí (například příchod na pódium, uklonění se, obecenstvo).

„Jsme právě dělali i třeba takový ty vizualizace...to bylo úplně super a hrozně mě to jako motivovalo, protože mi říkal err že vlastně se mám právě představit celou tu situaci že si mám představit jak tam čekám před tím vstupem do toho sálu potom celou tu cestu vlastně jak jdu jak se ukloním jakým stylem potom jak jdu k té židli jak si nastavím tu židli aby byla dostatečně jako vysoko abych si dobře šáhla na ty klávesy potom jak vůbec pokládám ty ruce na ty klávesy a představit si i jak odehrají celou tu skladbu a jakoby představovat si i ty ruce právě kam jdou a jaké tóny tam hrajou a to mi jako hrozně...ale pak jsem to zkusila a fakt jako fakt to má smysl.“

Respondentka zdůrazňuje preferenci pochopení podstaty a mechanismů v činnostech, které provádí. Také je vidět, jak Sandra přirovnává své učení na klavír k ostatním oblastem života, kde preferuje, aby jí bylo vysvětleno, proč a jak se věci dějí, než aby pouze napodobovala. Tento přístup je v souladu s principy kognitivní psychologie, která zdůrazňuje důležitost pochopení a zpracování informací při učení.

„Moje osobnostní nastavení že mám ráda takovou tu teorii za tím a vědět přesně jako jak to jak to třeba funguje takhle jsem to měla nevím i na těláku jo že třeba že sice třeba něco udělám napodobením ale mnohem líp se mi to naučí tím že mi ten člověk vysvětlí jak to třeba fyzikálně funguje, proč se děje tady to a tady to a prostě mám to ráda i v těch nástrojích že že se mi to prostě líp pochopí proč to takhle je a ten učitel byl úplně stejnej.“

Důležitou roli hrál i individuální přístup učitele k studentce. Učitel nejen poskytoval přesné postupy a tipy, ale také umožnil studentce volbu a autonomii při cvičení a výběru skladby. To mělo za následek posílení symetrického vztahu mezi učitelem a studentkou, což podporovalo efektivní učení a dále vytvářelo závazek v podobě cvičení a vlastního rozvoje ve hře na klavír.

„Dával mi takový konkrétní tipy jako jak je to konkrétní místo, jak vlastně vycvičit, že mi třeba řekl i několik různých způsobů jakým se to dá třeba cvičit a řekl mi: „myslím si, že tobě by vyhovoval třeba tenhle tip, ale zkus si to jakoby zvážit.“ A dal mi jako na výběr a já jsem si třeba řekla mě už jako v tu chvíli byl třeba nějaký ten jeden tip jako takovej blízkej že bych to chtěla cvičit takhle a řekla jsem si tak uvidím a pak doma jsem to zkoušela třeba všema téma způsobama, co on by navrhl a jako často to fakt bylo tak že jsem to nejlíp cvičila tím způsobem co on mi vlastně řekl a tím potom postupně jsem i jako sama už věděla, který ty způsoby mně prostě vyhovují, protože už jsem sama uměla poznat že tohle místo podobný vlastně bylo ve skladbě kterou už jsem hrála a tam jsem se to učila tak a tak takže už jsem dokázala vlastně potom sama jako vidět jak to místo vycvičit.“

Dalším důležitým prvkem byla schopnost učitele nedirektivně ukázat analogii mezi chováním v reálném životě společně a hudebním výrazem respondentky. Učitel nejenom pomáhal studentce porozumět technickým a emocionálním aspektům hudby, ale také jí poskytl nástroje ke zvyšování sebepoznání a sebemotivace. Společně identifikovali, co respondentce vyhovuje a nevyhovuje při hře a tím prohluboval její sebepoznání.

„Dělám ale dělám to vlastně hodně minimalisticky a jako ptal se mě i na to jestli že si toho všiml a že jako cejtí že tam je tam jakoby náznak toho a ví že jako já to tak vnímám že to tak má bejt ale že to vlastně třeba posluchači kterej by mě slyšel jako poprvý že mu tam přijdeš že bych to tam ani nedělala třeba tady ten výraz v tý hudbě a ptal se mě jako jestli to takhle mám třeba i někde jinde než jako ve hře na klavír že třeba jsem spíš taková minimalističtější třeba v nějakých projevech a já jsem řekla, že tak to já jsem jako hodně takže vlastně mě i pomohlo jakoby si tady to třeba uvědomit že vlastně je pravda že když hraju na klavír tak musím určitý věci pro mě pro můj pocit vlastně přehnat i když jako já mám pocit že je dělám hodně ale tím že prostě jsem taková že právě minimalistická v tom projevu nebo introvertní tak je vlastně ty lidi třeba druhý ani nemusejí vidět.“

„Ale uměl jako z tý mojí hry vyčíst určitý věci jako osobnostní bych spíš řekla třeba, ale takovým tím stylem že on prostě věděl že jsem spíš jako introvertní a že err tak že i tím, jak jako celkově hraju že prostě je vidět, že třeba když se tam má dělat nějaká dynamika.“

5) Zvyšování kompetence

Respondentka přechází od racionálního, analytického přístupu k intuici a pocitovému vnímání při učení a provádění určitých hudebních činností. Zpočátku se studentka snažila analyzovat a řešit problémy při hře na klavír racionálním způsobem, ale poté, co získala radu od učitelky

v podobě soustředění pozornosti pouze na první a poslední tón, se respondentka začala více spoléhat na intuici a motorickou paměť prstů. Tento příklad zdůrazňuje důležitost motorické paměti a automatického provádění při učení se dovedností, jako je hra na hudební nástroj. Respondentka si uvědomila, že když se prsty naučí správný pohyb a pořadí tónů, může provádět složité prstoklady automaticky, aniž by nad nimi musela přemýšlet.

„Když jsem jednou byla na té konzervatoři na na té konzultaci ohledně klavíru tak jsem tam třeba bylo pro mě obtížné nějaký jedno místo a ta učitelka mi třeba dala nějaký tip ... takovej běh v pravý ruce kterej pro mě byl hrozně krkolomný a hodně mi to kulhalo to je jakože ty tóny nejsou vlastně jakoby vyrovnané jako rytmicky...a ta učitelka mi pak řekla v podstatě jenom jako pocitově že se mám do toho jakoby opřít tím stylem že mám jako někde začít a pak nemám řešit co je tam dál protože ty prsty mají prostě svoji paměť a zahrnou to a že se mám soustředit na ten poslední tón vlastně a tohle jakoby stačilo jo tohle jakoby mě stačilo říct a jsem to zkusila a prostě úplně jakoby jako kdyby jako zázrak prostě to to hnedka šlo ...jakmile to ty prsty uměj tak vlastně to není o tom zahrát to přesně takhle že si vybavuješ který přesně prsty jdou přes sebe a že to jde o to o to jako zahrát to v nějakém jako takové vlně vlastně takže vědět kde začínáš a pak nechat ty prsty prostě ať nějak běží a pak to vlastně jakoby dohrajou.“

Dochází k uvědomění, že klíčem k úspěšnému učení a zlepšování je vnitřní motivace a radost z aktivity. Když si uvědomila, že pomocí správných metod a podpory učitele dokáže překonat obtíže, začala se cítit více motivovaná a zapojená do procesu učení.

„No to právě, no tak hlavně tím že prostě jsem věděla, jak to teda cvičit, že prostě že jsem mě prostě úplně nejmíc jako to byl fakt takovej jako úplně super pocit, když něco nejde zahrát a pak najednou prostě třeba se snažím na to přijít a furt jako nevím a pak jdu na tu hodinu za tím učitelem a ten učitel mi řekne hele a zkoušela jsi tohle? A úplně taková blbost a ono to fungovalo.“

Přestože studentka nyní nemá možnost hrát na klavír pravidelně kvůli absenci nástroje, stále si udržuje hraní pro radost doma. Tento přístup ukazuje, že klavír pro ni není pouze povinností, ale stále zůstává zdrojem radosti a relaxace. I když nemá možnost se věnovat sólové dráze, stále si udržuje své hudební dovednosti a užívá si hru pro radost.

Důležitým aspektem je také sebemotivace a touha po osobním rozvoji. Studentka se neomezila pouze na to, co ji naučil učitel, ale aktivně hledala nové skladby a věci, které by se mohla naučit.

„Na klavír si hraju jen tak pro radost doma, ale je to i takový že si třeba najdu i nový nový skladby který se mi třeba líbí, a to se snažím si nacvičit jako nehraju jenom to co už umím z dřívějšíka nebo co jsem kdysi uměla ale že se snažím i si najít nějaký občas nový skladby a něco si tak zahrát.“

Intuice vs. racionalita, flow

Respondentka prošla vývojem od převládajícího racionálního a soustředěného přístupu k hudbě k intuitivnímu a emočnímu vnímání. Zpočátku byla zvyklá na soustředěný a technický styl hraní s vědomím not, ale postupně se naučila propojovat technické dovednosti s emocionálním vyjádřením hudby, zrychlit tempo či dát tónům výraz.

„Já si myslím, že to člověk musí mít hodně zažitý nějaký ty technické věci a jakože musíš samozřejmě znát prostě noty jako umět dobře a hrát už tak nějak že jako zahraješ prostě věci a teď tam jde hlavně o třeba když to chceš zrychlit to tempo a nebo když chceš err tam udělat nějaký výraz aby to prostě bylo právě emoční nebo tak tak jako v tomhle momentě a myslím si...pak jsem se jakoby začala právě zlepšovat, protože pak už to je řekla bych že ty 4 roky když to dítě právě hraje tak od 1. třídy tak je to o tom ale naučit se hlavně správně hrát a nehraje se tam jako dynamika možná trošku ale nějaké výrazy jako nebo nějakou náladu tak to asi moc ne ale spíš jako potom že se na to dá zaměřit a tam už se pak vytríbí taky to kdo je v uvozovkách lepší a kdo jako horší a takže až potom když máš jako tu technickou základnu.“

„Nesoustředit na čtvrtý prst u pravé ruky takováhle blbost a jako zabralo to prostě nesoustředila jsem se a najednou to šlo zahrát.“

„Neuměla jsem si to představit, jak to třeba myslí, protože to je hrozně těžký, protože se dítě se učí že prostě musí hrát prostě všechny tóny stejně a teďka on řekne že něco mám něco opomenout nebo tak tak to pro mě bylo asi nezvyklé ale když jsem možná jsem to třeba nezkoušela úplně na té hodině, že prostě mi to přišlo třeba divný.“

Ze začátku docházelo k výuce technických dovedností a základům hry na klavír explicitním způsobem, tedy pomocí konkrétních pokynů a instrukcí od učitele. Nicméně když přišla chvíle, kdy explicitní učení nebylo efektivní, potřebovala najít řešení tím, že experimentovala a objevila nové metody implicitním učením, tedy vlastním zkoušením různých přístupů.

„Vyzkoušej doma a doma jsem si to mohla dělat jakýkoliv blbosti, že jo tak jsem si tam vyzkoušela a zjistila jsem, že to funguje a pak to vlastně už když mi něco říkal tak tak jsem to vždycky zkoušela a většinu prostě z těch věcí co mi radil tak mi vždycky jako zafungovala.“

„Tak doma jsem se mohla tak jako v uvozovkách jako ztrapnit že jo nebo nebo tak takže to pro mě bylo mnohem lepší jo to jsem mohla dělat různý jako v uvozovkách experimenty s tím, že zkusím něco zahrát úplně nějakým jiným stylem co mě teďka zrovna napadl a no, a to bylo přesně ono že už jsem jako ten styl třeba už jsem znala že už jsem věděla že od toho učitele, že už jsem věděla, jakým stylem se to dá cvičit na ty house tohle mě přesně jako chybělo.“

Důležitým momentem v učení hudby bylo pochopení struktury skladby a její kompozice jako celku. Studentka se naučila vnímat skladbu jako příběh s určitým vývojem, který má začátek, zápletku, vyvrcholení, rozuzlení a závěr. Tento způsob vnímání jí pomohl lépe porozumět hudbě a lépe se do ní vcítit při hraní.

„Brát nějakou část skladby jako frázi on vždycky říkal frázi že prostě nějak to začíná a můžeš si to představit že to je jako věta a vlastně pak to něčím končí a pak začíná nová ...ta fráze že směřuje třeba do určitého bodu nějakýho nejvrchnějšího tónu třeba a potom se to zas uklidní a...zamyslet se nad tím jak je ta skladba postavená a potom se ti to prostě bude hrát líp protože to právě nevnímáš jakože všechny noty jsou teda stejné ...je to prostě nějaká fráze nějaká věta která jakoby nějak začíná teď se pomalu vyvíjí a třeba k nějakému tomu jednomu vrcholu a pak jde zase zpátky a vlastně se to líp hraje, protože to máš jako takovej jeden zátah všechno.“

„Hmm on celkově on se hodně vyznal v té teoretické části...jak je ta skladba komponovaná že tohle je nějaká část tohle nějaká jiná a proč to takhle ten skladatel napsal a celkově mi říkala i takové to zázemí že třeba no on Mozart píše tak vtipně...On vždycky říkal jako no tady se podívej na to jak je to postavený, on to mohl napsat úplně nějak jinak a zahrál mi to jak by to mohl napsat pak říkala, ale on to napsal tak že dal třeba ten křížek někam tam dal a to je prostě najednou je to takový vtipný takový jako nečekaný...takže já jsem to pak jako líp celý vlastně pochopila jako celek a uměla jsem si to i rozčlenit na ty jednotlivé části a bylo to pro mě jako nehrát jenom vlastně obyčejný noty, který prostě nemají žádnou souvislost a bylo to pro mě jako hrát vlastně takovej příběh kterež se nějak jako vyvíjí a má určitej v podstatě jako zápletku rozuzlení a takovej klidnej.“

9.1.4 Michaela

1) Hudební dispozice

Michaela projevila již v raném věku nadání pro hudbu, konkrétně pro rytmus a sluch. Tato přirozená vloh a nadání mohou hrát klíčovou roli v rozvoji hudebních dovedností a vytváření motivace pro další učení. I když mohla mít přirozené nadání pro hudbu, rozhodnutí o výběru

nástroje bylo ovlivněno rodiči. Je důležité, aby děti měly možnost objevovat své zájmy a nadání samy, aniž by byly příliš ovlivněny očekáváními nebo preferencemi svých rodičů.

„Já mám hodně jednu silnou vzpomínku, ale to je vlastně to ještě předtím, než jsem nešla hrát na housle, ale ono, když člověk se hlásí takhle tak ještě je takový předvýběrko, jestli vůbec ty děti jako mají na to talent a vím že jsem tam byla v nějaký jako skupince a měly jsme tleskat nějaký rytmus, že ona nám zatleskala něco a my jsme to měly zopakovat tak to je taková asi první vzpomínka třeba ze zušky, no a já jsem to zatleskala.“

„Jako slyšela jsem to měla jsem rytmus, že jo slyšela jsem rytmus.“

„No že musí mít k tomu cit, musí to technicky zvládat, to je jako hodně věci dohromady ale ono se vždycky jako dá naučit něco do nějaké úrovně, ale potom musíš mít prostě něco jako extra, co třeba ostatní jako nemají, a to si myslím že může být to cítění nějaký nebo to může být asi hlavně to jako já nejsem jako na profi, jako nebyla jsem nikdy na profesionální úrovni.“

2) Touha po hudebním nástroji

Je zřejmé, že M. měla vysněný klavír, ale rodiče ji vedli k houslím. Tento konflikt mezi vlastními přáními a očekáváními rodičů může být pro dítě frustrující. I když se dívka snažila akceptovat housle jako svůj hudební nástroj, po čase začala pociťovat frustraci a nesoulad s tímto rozhodnutím. Je běžné, že děti projevují emocionální reakce a nespokojenost, když se musí adaptovat na novou situaci nebo splnit očekávání rodičů, pokud neodpovídají jejich vlastním přáním.

3) Vnější motivace k hudbě

Přítomnost přísného otce může mít vliv na to, jak se dítě rozhoduje ohledně svých aktivit a zájmů. Očekávání rodičů, zejména když jsou přísní, mohou vést k pocitu povinnosti u dítěte, které se pak může cítit nuceno vyhovět jejich přání. I když M. začala hrát na housle a dostala pozitivní zpětnou vazbu od učitelky ohledně svého nadání, nemusela nutně sdílet stejný vztah k tomuto hudebnímu nástroji. Nedostatek osobního zájmu a motivace může být spojen s pocitem nucenosti a nesouladem s vlastními přáními.

„Ale já jsem vlastně ten začátek jsem hodně jako proletěla protože už, já vím že mi asi rodiče dávali na výběr jako na co chci hrát a já jsem vždycky chtěla hrát na klavír jenže klavír by se jako nevešel do do našeho malého bytu takže to skončilo s tím že mě dali na housle a já jsem jako nějak neprotestovala tak prostě v 1. třídě šestiletá holčička že jo tak to mě nějak ani nenapadlo prostě jsem to přijímala tak jak to bylo ale pak jsem zjistila co to je (smích) a na

housle že to není taková sranda a asi ty první roky si asi nepamatuju úplně jo ale potom mě to začalo štítat že jsem vlastně chtěla přestat hrát na housle no to právě přesně jako nevím kdy ale jako nebyly úplně nebylo to ty první roky ale třeba myslím že po 2 letech nebo mám kamaráda, kamarádky třeba co takhle skončily většinou že to ty rodiče jako nezvládli nebo neměli prostě pili přemluvit toho a já mám celkem přísnýho tatku a ten chtěl abych hrála na housle a zároveň jako on by mě asi do toho nenutil kdyby jako neviděl že mi to jde nebo tak a i vlastně moje učitelka na housle jako mu říkala jako že mám na jako na to talent. “

4) První učitelka – racionalita a kompetence

Přítomnost přísné učitelky, která zároveň rozpoznala nadání dívky, mohla mít dvojí účinek. Zatímco protěžování respondentky a náročné úkoly mohly přispět k rozvoji technických dovedností, zároveň mohly vést k přetížení a snížení radosti z hraní. Nedostatek autonomie, kdy dívka nebyla schopna ovlivnit své vlastní učební tempo a obsah, mohl vést k demotivaci a frustraci. I přes to se u M. vytvořil určitý závazek k hudbě, který může ovlivnit její následující hudební působení a posílit její motivaci, která se začala projevovat v posledním roce prvního stupně ZUŠ, kdy respondentka reflektuje velkou zálibu při cvičení krásných skladeb.

„Ale měla jsem taky celkem přísnou učitelku, jako já jsem to nevnímala nějak jako že jsem byla asi na to zvyklá ale učitelka možná to mohl bejt taky jeden z důvodů proč mě to míň bavilo ona mi ona ona já jsem v tom ona právě jako viděla že mám jako talent na to a chtěla to prostě využít nějak a prostě ona to myslela dobře ale dávala mi toho hrozně moc a prostě fakt jsme jako jely jako na horský dráze a pořád jako střídala ty skladby a už ani člověk to pak jako tak nevymazlil třeba tak jak by si člověk jako představoval no a dodělala jsem vlastně první cyklus a to bylo ještě s touhle učitelkou a potom jsem si když jako to najednou mělo skončit tak jsem si říkala ty jo já nechci taky skončit jakože mě to vlastně jako baví jakože ráda tam chodím, na ty housle sice moc necvičím ale ten jakoby poslední rok kdy jsem už cvičila takový jako hezčí skladby na a na na na ten závěr tak mě to jako bavilo aj jsem se snažila jako to jsem i začala víc jako od sebe prostě cvičit a záleželo mi na tom. “

„Tak nevím jestli gró ale co mě naučila tak jako nehrát falešně a já jsem se i účastnila několika soutěží vlastně na housle a i vlastně jsem vyhrála jo, když jsem byla menší tak jsem se vlastně vyhrávala i mě to hodně, jsem hrála celkem jako na svůj věk jsem hrála celkem těžký skladby asi jak jsem říkala jako že to bylo na horské dráze tak jako že my jsme toho fakt jako zahrály celkem dost ale nezastavily jsme...ale ta první no bylo to takový jako intenzivní zároveň prostě dokázala na mě bejt nepříjemná že jako jsem hrála třeba falešně ale naučilo mě to hrát v

polohách jako já umět to technicky asi i když vůbec 100% technicky ne no a pak jsem dodělala ten první cyklus a to vím že se mi nějak nepovedlo moc ten koncert nebo nějak jsem nějak jsem se s tím trošku trápila, protože najednou jsem se začala víc snažit a chtěla jsem to zlepšovat a zlepšovat ale nějak mi to úplně jako nešlo stoprocentně.“

Nervozita při vystupování je běžným jevem, ale může být zesílena nedostatkem sebedůvěry a nedostatečnou schopností uvolnit se při vystoupení. Důsledkem toho může být snížená schopnost koncentrace a výbavnost z paměti během výkonu, což může vést k chybám a zvýšené úzkosti. Je zde patrný možný vliv emocionálních faktorů na kognitivní funkce. Taktéž lze pozorovat nedostatek schopnosti relaxovat v situacích spojených s hudebním výkonem. Tento faktor může být důležitým aspektem, který ovlivňuje její schopnost dosáhnout svého potenciálu při hraní na housle.

„Že jsem to hrála dokola ale pak člověk asi jsem na to nepřišla úplně nebo jsem se nedokázala tak uvolnit vím, že pak ke konci mi spíš dělal problémy jako rychlejší nějaký části a hlavně když jsem pak koncertovala nebo takhle jakože s tím jsem pak měla problém ale a tak to bylo jako takový cvičení a ty hodiny s tou učitelkou a pak to koncertování já jsem byla vždycky nervózní při každém koncertě jako jo že mě to úplně nedělalo nějak jako dobře asi jako dítě jsem to tak nevnímala a nebyla jsem trošku tak nervózní, ale celkem jsem a čím jsem byla starší tím to bylo horší ale paradox je že vlastně když jsem hrála třeba v orchestru nebo když jsem hrála s někým, hrála jsem jenom se 2 lidma nebo takhle tak jsem vlastně nervózní skoro nebyla že úplně to byl pro mě takový přirozený celkem ale když jsem měla hrát sama s doprovodem s klavírem a z paměti většinou (smích).“

„Tak já jsem i vím že i na soutěžích jsem prostě byla nějaký soutěži a prostě jsem to pokazila a nemohla jsem si vzpomenout a začala jsem znovu a pořád zase jsem to pokazila tak na tom jako třeba hodně záleželo na naší soutěži, jsem to chtěla vyhrát že jo, tak z toho jsem byla smutná a vlastně tenhle moment se celkem i opakoval jako pak do budoucna jo.“

„Z paměti to bylo pro mě i výzva a že mě dělal hlavně problém hrát z paměti a na veřejnosti takhle na koncertu, jsem to i když jsem vlastně uměla tu skladbu a věděla jsem, že jí umím to nebylo ty, že jo prostě že bych se to nenaučila, ale ta paměť na to jsem úplně neměla asi fakt nevím i když jako že jsem neměla nikdy problém nějak s nějakým učením nebo takhle ani nazpaměť.“

„No s tou nervozitou právě takže no jsem nervózní z toho že to zapomenou že se ztratím v tom a i fakt jako když to třeba umí člověk a ví že to umí a i několikrát to zahrál asi na to nemám úplně

talent si to zapamatovat nebo já fakt nevím jakože jsem a pak se to jako spíš jsem z toho nervózní a pak snad ještě snáz takovej začarovanej kruh kruh je to ještě začarovanej kruh že jo že že tím jak jsem pak nervózní to zapomenu i když to vlastně umím jo ale jako v nějaký moment to muselo asi začít nějak. “

5) Druhá učitelka, stupňování kompetence intuicí

M. prošla změnou učitelky a s tím přišla i nová motivace a podpora. Změna v učitelském stylu a přístupu jí umožnila projevit a rozvíjet svůj hudební nadání z jiného úhlu a podnítit její zájem o hru na housle. Učitelka jí poskytla nejen technické dovednosti, ale také podnítila k většímu citovému zapojení do hudby. Zejména bylo efektivní, když učitelka dávala hudební znalosti do kontextu, aby je mohla vnímat jako jeden celek. Tento hudební rozvoj hodnotily kladně i jiné hudební autority, které Michaelu znaly z hudebních soutěží.

„No a teď jsem měla hodnou mladou učitelku a z toho jsem měla dobrej vztah dokonce jako by si tykáme...ta byla zase pomalejší že jsem fakt že jsem měla nějakou skladbu tak jsme jí třeba hráli rok jakože dlouho fakt až na mě to bylo že bych už chtěla změnu, ale ono tam pořád můžeš co zlepšovat...a ona mě měla ráda a taky právě jakože mi to jde a že viděla v tom jakože se můžu zlepšovat i mě dokonce pak přemlouvala, abych šla někam na konzervatoř no a taky jsem byla na nějakých soutěžích a err ona mě naučila třeba...a víc jako procítovat tu hudbu jakože cítit...pak učitelka na klavír která mě doprovázela na koncertech a tak že jsem že jsem udělala velkej jako krok, posun. “

„No že že mi začal vyprávět prostě od tý hudbě taky nebo jak by to jako mělo znít a no tak a fakt...“

Je zde patrný rozdíl ve vnímání mezi první a druhou učitelkou ve smyslu přístupu k výuce hraní na housle. Zatímco první učitelka kladla důraz na technickou dokonalost a kvantitu skladeb, druhá učitelka se zaměřovala spíše na citové propojení s hudbou a kvalitu hraní. Taktéž u druhé učitelky popisuje respondentka lepší vztah, který je více postaven na rovnosti a symetrii. M. se však při hudebním výkonu cítila svázána snahou nezklamat tento vztah. Zároveň se snažila dosáhnout ideálního výkonu a perfektního provedení skladeb, což mohlo vést ke zvýšené úzkosti a obavám z neúspěchu. Ke konci M. uvádí, že některé skladby při cvičení z velké části přehrávala a také se jí skladby zdály neúměrně lehké k jejím kompetencím.

„Jo a taky jako technicky ale vlastně jako s ní jsem třeba jako neprošla tolik těch skladeb a myslím si že někdy mi dávala nějaký jako lehčí radši aby to bylo hezčí za to K. ta mi dávala pořád těžký a těžký a vím že jsem když jsem třeba zpětně i prohlížela nějaký noty co jsem hrála

fakt s K. tak jsem to říkala ty jo to jsem zahrála tohleto je že už bych to jako jen tak z listu nezahrála a to bylo třeba několik jako několik let zpátky jako jo jakože bych já bych to nacvičila nebo tak ale předpokládala jsem když máš jako nějak postupuje ten člověk umí čím dál víc a víc hrát na housle a pak některou skladbu podle not zahraju třeba hned jako není úplně dokonalá, perfektní.“

„Co se mi fakt líbily nějaký části třeba tak jako fakt se i člověk jako zaposlouchal a spíš chtěl to tak ještě posunout dál no jako tím, že se soustředil na jako jiný detaily no úplně než jako na tu hru se jako tu základní úplně.“

„Ne to ne, no to bylo právě si myslím, že to mi hodně dala ta J. taky jako, že mi i doporučovala jo i hudebníky vlastně, který hrajou tu samou skladbu, abych si to jako naposlouchala jak to jako vlastně nějaký právě ty čistější přechody a tak no, ale já si myslím že to je vývoj toho hudebníka jo, když jsem byla ještě třeba dítě no tak tak určitě v nějakém věku se to mohlo třeba jako už prolnout ale asi takovou to na to jako nad nedbala že to se naučí třeba později že teď je hlavní se naučit nějaký ty techniky a tak no nebo prostě rychle hrát a správně čistě hlavně aby to šlo tak i na poslouchal ty housle jsou zrovna takový tam fakt je to hodně o tý intonaci jako proto je to tak jako těžký že tam nezmáčkneš jedno tlačítko a zahraje to ten správný zvuk ale tam musíš prostě být na tom správném místě mít tam správně ten prst nějak ho natáčet a to jsou fakt úplně mikro pohyby třeba jako jo aby aby to bylo fakt jako čistý.“

„To no asi jo ale právě jako mně pak mně to mnohem víc záleželo a to byl právě ten problém že jsem to většinou kazila kvůli tomu že jak mě na tom záleželo tak jsem to třeba zkazila častěji než třeba možná s K. a ještě co ještě chci zmínit třeba s tou J. že ona mě jako hodně chválila a ta K. mě skoro nikdy nepochválila tak to bylo takový frustrující asi i proto mě to tolik nebavilo a to J. tak to bylo takový jako na sebevědomí jako dobrý že jo takže že najednou člověk že vlastně mu to jde třeba a tak ale někdy mi to přišlo až přehnaný někdy jako taky prostě vlastně zlatá střední cesta.“

„Jakože K. byla prostě hodně rázná a J. byla prostě najednou úplně hodňoučká prostě až až k dítěti prostě mi přišlo se chovala, dávala mi jedničky a tak už jsem chodila na gympl že jo a prostě už mi to přišlo takový moc ale jako ona to myslela dobře“

6) Stagnace kompetence

Přechod na vysokou školu a orientace na výtvarnou kariéru přinesly změnu v prioritách. Hlavní roli v příběhu M. hraje tréma a stres z vystupování, což mohlo přispět k úbytku motivace a radosti z hraní na housle. Dívka se rozhodla věnovat svou energii a čas architektuře, což vedlo

k postupné stagnaci v hudebních kompetencích a úbytku výkonové motivace. Přechod k architektuře mohl být pro dívku novou výzvou a způsobem, jak kompenzovat nedostatek motivace a radosti z hraní na housle. Architektura jí poskytovala nové možnosti pro projev kompetence a profesní realizace.

„Mně tam chyběla zase chyběla ta motivace že jo proto jsem se nikdy jako nestala tak že mě to vlastně tolik nakonec ne nenaplnovalo protože ono tam potřebuješ tu pili, musíš mít spojení prostě tý práce i talentu protože jinak jako to je na nic to samý je i architektuře nebo v čemkoliv jiným, musíš mít taky talent ale zároveň musíš na tom jako pracovat prostě talent ti jako nestačí že jo aby ses jako prosadil třeba jde chce to i cvik i v kresbě nebo tak že myslím si že jako že se že mi jako jde kreslení taky ale jako je to znát, když jako člověk nějakou dobu nekreslí a není vykreslený je to prostě všechno je i o cviku a zároveň o talentu a všechno no...“

I přes útlum v hraní na housle si M. stále udržela zájem o hudbu, zejména prostřednictvím účasti v orchestru a hraní s přáteli. Hudba zůstává součástí její identity a zájmu, i když se jí už nevěnuje tak intenzivně jako dříve.

„Takže ty housle jsem měla ráda, pak jsem hrála v tom orchestru, to bylo úplně taky super, pak jsem začala studovat na vejšce a říkala jsem si, protože jsem si chtěla udržet ty housle jo a ještě po posledním vlastně ročníku protože J. pak šla na mateřskou jsem měla ještě jednu učitelku jo a ta byla nebo možná ani ne celej rok v nějaký pól rok ta byla jako fajn, ta mě měla ráda taky hodně, ta mě skoro taky přemlouvala, abych šla na nějakou hudební školu, ta mi i dávala nějaký kontakty tady v Praze že bych jako u něho mohla nějak pokračovat já jsem si říkala že jsem já jsem to právě chtěla udržet si trochu a a tak jsem si přihlásila do orchestru.“

„Tak nějak jako jsem upřednostnila to, co jsem zrovna jako chtěla víc no, jakože nebolelo to nijak ale říkala jsem si vždyť pořád že vrátím se do nějakého orchestru a pořád jsem si držela v paměti a několikrát jsem i fakt jsi hledala třeba i nějaký jinej orchestr že by mě tam mohli vzít.“

7) Expozice

M. se snažila překonat svou trému a stres z vystupování tím, že se vystavila obávaným situacím. Zkoušela hraní na veřejnosti, a dokonce se pokusila hrát i na ulici. Nicméně i přes snahu se jí úplně nepodařilo překonat svou trému a selhávala jí paměť, což vedlo ke snížení sebedůvěry a úbytku motivace.

Je patrné, že tréma a strach z neúspěchu měly silný vliv na výkon dívky, ačkoli jí ostatní lidé chválili. Tato situace mohla být frustrující a demotivující, protože dívka cítila tlak na úspěch, ale nedokázala plně využít svůj potenciál kvůli úzkosti.

„Jo a pak ještě jsem zkoušela vlastně ještě to by byla pro takový nárazový no jako basky, že jsem šla, že jsem byla na Staromáku a hrála jsem tam ale to, ale to bylo hrozný, ale to jsem si vymyslela svoji vlastní terapii, takže jsem říkala jsem si, že půjdu hrát na ulici a abych se jako otrkala a už jsem se třeba tolik nebála hrát před lidmi a byla jsem jednou na konec protože to bylo hrozný (smích).“

8) Orchester a sounáležitost

To znamená, že se cítí pohodlněji a méně nervózně, když nenese hlavní břemeno výkonu a je součástí kolektivu. Bavit se hrou s někým a být součástí hudebního týmu jí přináší radost a pocit naplnění. V těchto situacích je schopná uvolnit svou nervozitu a plně se ponořit do hudby.

Zdá se, že dívka má tendenci zaměřovat se spíše na výsledky než na samotný proces učení. Tento přístup může vést k nervozitě a nedostatku motivace, protože se příliš soustředí na konečný cíl a může zanedbávat prožitek ze samotného procesu hraní hudby. To lze pozorovat, že M. měla vždy pozitivní prožitky, když došlo k naplnění cíle, avšak při procesu dosahování onoho cíle prožívala nadměrnou intenzitu úzkosti, která ji paralyzovala.

„To cvičení bylo v pohodě ale ale na tom koncertě pak už je to všechno sladěný teď už se to jenom hraje od začátku do konce a je to hezký co se vytvoří na konci, že jo z toho, co vzejde.“

„Ne to nemusím hlavně já samotná, vnímám celkem jako tu hudbu, že to ve mně jako rezonuje, když to je všechno správně, když je to hezká skladba dobře složená no tak to se špatně jako vysvětluje asi jako jestli to, když to nemáš třeba nebo tak (smích).“

„Že no tak co všechno to jako za sebe zapadne, vyvolává to v tobě nějaký pocit.“

„Právě to mě vždycky nejvíc naplňovalo no že ty hezký části, který se mi fakt líbily no tak když jsem byla ve skupině tak ale člověk to jako za zavímal prostě a teď jako takovýho že najednou je i toho součástí a teď toho hezky znělo, a tak to bylo hezký.“

9) Nezpracovaná nervozita

M. prožívá ambivalentní vztah k hraní hudby a vystupování, kdy se neustále k hudbě vrací, například vystupováním na svatbách přátel či blízkých nebo samotným hraním v prostředí domova. Ambivalence spočívá v touze po překonání trémy a nervozity spojené s vystupováním,

současně se z toho však M. cítí pod tlakem a má obavy z neúspěchu, zejména kvůli očekáváním blízkých a autorit v minulosti, jako jsou učitelé a rodiče.

„Mě to vlastně potěšilo, taky takový jako moc hezký, jakože jsem dokázala jako vytvořit ještě jako hezčejší tu atmosféru na tý svatbě.“

„Hrála jsem na ty kamarádky svatbě...a na tý druhý svatbě jsem nikoho neznala, no možná jenom tu kamarádku a jednu svojí kamarádku a bylo to venku bylo to potom co jsem vlastně nespala vůbec spala jsem hodinu v autobuse když jsem tam přepravovala jo a pak mi foukalo já jsem hrála teda jako z not v obou případech protože jsem to právě nechtěla podcenit jakože jsem tam měla na ty noty, i když jsem to vlastně jako uměla z paměti ale to jsem nechtěla zas jako ale nebylo to hrozný na ten nástup to bylo úplně v pohodě a tam jsem vlastně jednu skladbu hrála taky z paměti, protože tu jsem si naposlouchala jako statečný srdce nebo takhle tam jsem ani neměla noty.“

„Nevím, tak tak víš že se na tebe koukají tak to není úplně asi příjemný ale mně jako nějaký cizí lidi mě zas tolik nezajímali mě spíš jako záleželo na těch co třeba na tý učitelce že jako chtěla taky abych třeba postoupila nebo tak taky se snažila že jo tak jako zodpovědnost za to že prostě to chci kvůli ní i jako zahrát správně, rodiče prostě...a ty to najednou pokazíš jako tak to vlastně to neumíš nebo jakože nepotřebuju to pak ukazovat ostatním.“

Její ambivalence se projevuje také v tom, že i přes jiné aktivity se stále vrací zpět k hudbě, například prostřednictvím cvičení na budoucí možnost účinkování v orchestru. Touha hrát na housle a znovu se zapojit do orchestru je spojena s potřebou překonat vlastní limity a dokázat si, že je schopná překonat svou trému a nervozitu.

„Ale jako zároveň mě to vlastně trochu mrzí i jako bych na jednu stranu bych chtěla hrát i jako že by mě to přinutilo prostě cvičit jako víš na to ale vidím jak cvičím a že říkala jsem si zase uvidím jak jako budu cvičit a necvičím vůbec jako jo protože mám plno aktivit a ono vlastně jako jiný aktivit tedy mě baví víc, ale jakože já to zapomínám jakože je to jiný než prostě jsem hrála a hrála jsem pravidelně, prostě to člověk jako ne zapomíná ten cvik zapomíná protože musí být člověk rozehranej a nejde mi to tolik najednou to co mi šlo předtím jako víc.“

„Mě vždycky hodně motivuje to, že třeba slyším něco hezkýho nebo nějakou skladbu co jsem už hrála tak si říkám úplně ty jo to je škoda, že už je třeba nehraju, že je to hezký tak si to občas vytáhnu něco zahraju si a pak člověk zjistí, že by vlastně musel dost cvičit, aby jako zase byl na

tý úrovni, co byl ale jo, ale jako mám to pořád v plánu, protože i teď jsem tenhle rok jsem vlastně uvažovala teď už jsem, dřív jsem si chtěla hledat orchestr. “

Intuice vs. racionalita, flow

M. má zkušenost s intuitivním hraním, kdy prsty a ruce mají motorické paměti určité pohyby a hudební struktury, které jsou naučené a automatické. Toto intuitivní hraní je charakterizováno tím, že hlava nebude aktivně zapojena do procesu rozhodování a analýzy, spíše se spoléhá na automatické a naučené vzorce. Když se však pokusí přejít do racionálního režimu myšlení, kde začne analyzovat a řešit hru vědomě, dochází k narušení tohoto intuitivního procesu a může se stát, že již nedokáže tak plynule hrát.

Respondentka popisuje, jak se při hraní hudby ponoří do aktivity a jak si dává záležet na intonaci, čistých přechodech a dalších aspektech hry. Tato koncentrace jí umožňuje zapomenout na okolní rozptýlení a plně se soustředit na hru. Dále má M. k dispozici dostatečné dovednosti a zkušenosti, aby mohla hrát hudbu plynule a intuitivně. Má naučené pohyby a techniky, které jí umožňují hrát bez přemýšlení o každém jednotlivém kroku. Hra na hudební nástroj přináší respondentce určitou míru výzvy, ale zároveň jí umožňuje uplatnit své dovednosti a schopnosti. Tato kombinace výzev a schopností podporuje vznik stavu flow. Respondentka si klade za cíl dosáhnout co nejlepšího výkonu při hře na hudební nástroj. Získává zpětnou vazbu přímo z hraní – když se jí daří hrát plynule a intuitivně, cítí uspokojení a potěšení z výkonu.

„Ale jo, tak jasně jo jakože nějak jsem jako vždycky dokázala jako normálně zahrát nebo v klidu jako když jsem si hrála pro sebe a tak ale já pak koncertovala a tak většinou když už jsem to uměla ale jako nějak jsem si to prostě taky v hlavě prostě to udělala takovej blok že jsem pak prostě nemohla nebo jsem zapoměla nebo někdy, co se mi častokrát stávalo, když jako člověk hraje ten nástroj tak se jako zaposlouchá a fakt si jako dává záležet nebo já jsem si dávala záležet fakt na nějakou intonaci, jak by to znělo, čistý přechody a tak a zapomene třeba na ty noty ale on už tu má přejetý tolikrát že to vlastně jede samo a že někdy prostě si člověk, jsem měla takový momenty kdy si člověk prostě podívá třeba já jsem já se nekoukám jako většinou na prsty jako jo že to prostě pocitově vím, kam mám lézt a to no i tak jako vlastně naučená, protože když člověk hraje z not tak kouká do not a nekouká moc jako na prsty abych prostě hrál ale no ale jak se jak třeba hraju jak to má člověk naučený, protože najednou se třeba podívám jsem se podívala omylem jako na ty prsty teď jsem si uvědomila že musím jako hrát dál a teď jsem se dívala jenom na ty prsty a věděla jsem že nevím jako jak dál ale oni jako mi sami prostě

jely a někdy jsem se ale jako zasekla a že jsem najednou nevěděla, že jsem musela se vrátit o nějaký jako kus, abych si zase vzpomenula, že jsem se do do toho tak jako zaposlouchala vlastně že najednou jsem neměla prostě přehled kde jsem (smích), jo jo jo to byly zajímavý jako pro mě jako takový momenty.“

9.1.5 Hubert

1) Hudební dispozice a podpora

I když měl H. přirozené vlohy pro hru na flétnu, zdá se, že se mu cvičit složitější hmaty příliš nechtělo. I když se mu složitější hmaty nechtělo učit, zdá se, že s hudebním talentem (rytmus, technika, melodie) byl schopen přirozeně zacházet. Tento rozdíl v učení složitějších technik a jednodušších melodií může naznačovat rozdílné úrovně zájmu a motivace k různým aspektům hry na flétnu. Prostředí, ve kterém vyrůstal, hrálo klíčovou roli v jeho začátcích s flétnou. Měl možnost sledovat svou starší sestru, což mohl být důležitý podnět k zájmu o hudbu. Také měl H. podporu od rodičů, kteří s ním probírali čtení not a pravděpodobně mu poskytovali prostředí, kde mohl své dovednosti rozvíjet. Tento druh podpory může hrát klíčovou roli v rozvoji talentu a schopností v raném věku.

„Jo tak err prostě ségra chodila do hudebky protože o rok a půl starší když chodila do 1. třídy tak já tam chodil ještě do školky pak další 2 roky a táta mě tam vyzvedával nebo vyzvedával mě ve školce a pak jsme šli pro ni do tý hudebky a jí tam tenkrát něco nešlo na tu flétnu a já jsem jsem to zahrál takže mě vzali vlastně jako pětiletýho jako extrémně talentovaný jo takže já už jsem chodil do hudebky od školky ennm ale potom prostě flétna mi šla úplně sama vlastně jako to se mnou nemusel v podstatě sáhnout nebo pamatuju si mám nějaký útržky jako když jsem byl hodně malinkej že s tátou svá řešili jako jak jak číst ty noty a tak protože to samozřejmě to se jako musíš naučit ale ale jinak mi to prostě šlo no. No pak jsou nějaký složitý hmaty potom tam dál nebo složitější maty, který taky jako musíš si osvojit abys tam mohl jako abys to mohl hrát. ...ale co se týče muziky tak jako prostě někdo řekne 3 4 a tobě je jasný že to je na 4 už to prostě to máš v sobě jako ten talent.“

2) Touha po nástroji

Hubertova touha hrát na saxofon od mala ukazuje na formování jeho hudební identity a preference. Tento zájem mohl být ovlivněn vnějšími faktory, jako je vnímání saxofonu jako atraktivnějšího nástroje než flétny nebo vlivem hudebních vzorů, kteří hráli na saxofon. Tato zkušenost může reflektovat rodičovské preference nebo názory na vhodnost nástroje pro dítě.

„Tak to byla flétna, pak kolem tý 4.třídy klarinet a nejpozdějc v půlce 6. třídy si myslím, že byl saxofón.“

„No pak jsem chodil x let na flétnu pak nebo takhle to bylo tak jakože já jsem chtěl hrát na saxofon že jo a máma mi říká tak zejtra jdeš do tý hudebky a budeš hrát prostě jo. A já na saxofon a ona ne na flétnu, vždyť saxofon neunesíš. A já, tak to jako nejdu že jo nebudu hrát na flétnu, jo klasika, takže ještě než ti to vysvětlej, to chvíli trvá no.“

3) První neúspěch

Nepřijetí na prestižní konzervatoř mohlo být pro H. velkým zklamáním. Tento neúspěch mohl mít negativní dopad na jeho sebevědomí a pocity sebeúcty, zejména pokud se cítil, že má dostatečné nadání. Zjištění, že existují jiní hráči s větším talentem a nasaze ním, mohlo být pro respondenta šokující, jelikož on v té době příliš necvičil. Toto náhlé uvědomění si reality může vyvolat pocity sebeuvědomění a nespokojenosti s vlastními schopnostmi. Také tato zkušenost s neúspěchem mohla být pro H. příležitostí lepšímu porozumění svým slabým stránkám a motivaci k většímu úsilí a odhodlání v hudbě.

„Pak jsem udělal přijímačky na konzervatoř na ježkárnu mě nevzali tam to bylo tenkrát složitý se dostat no, ale to je jako shoda více okolností.“

„Protože já jsem moc jako necvičil v tý době mi prostě stačilo, a i přesto jsem všechny svoje vrstevníky převyšoval i přestože jsem necvičil, protože mi to prostě stačilo, ale tam se vlastně měl první kontakt s tím, že někdo jako to ovládá extrémně dobře, protože má extrémní talent, a ještě na to cvičí.“

„No hrozný, to bylo hrozný poznání, když zjistíš, že seš nejhorší. Když seš tam nejhorší ty vole seš zvyklej prostě celej celej život vlastně seš zvyklej bejt nejlepší a najednou zjistíš že to tak vlastně vůbec jako není.“

H. použil strategii potlačení emocí jako způsob, jak se vyrovnat se zklamáním z neúspěchu na prestižní konzervatoři. Snažil se zapomenout na tuto zkušenost a dál se soustředil na studium hudby. I přesto, že se H. rozhodl zapomenout na zklamání, stále mohl zůstat nevyřešený pocit nespokojenosti nebo nedostatečnosti.

„Noooo. Dělal jsem všechno pro to abych na to zapomněl.“

4) Pozitivní zisk

Přijetí na vojenskou konzervatoř a dosažení úspěchu v tomto prostředí může být interpretováno jako zvolení alternativní cesty k dosažení svých hudebních cílů. I přes zklamání a neúspěch na přijímačkách na prestižní konzervatoř si H. našel jinou možnost, jak se dál rozvíjet v hudbě.

„Ale na ty vzali mě na tu vojenskou konzervatoř, že jo tam jsem byl zase jeden z nejlepších jako jako ten, kdo byl dobrej tak nechtěl úplně na vojenskou konzervatoř.“

Došlo k nedoporučení jeho preferovaného nástroje (klarinetu) kvůli anatomickým vlastnostem spodního rtu, což mohlo ovlivnit Hubertovo sebevědomí a vnímání jeho hudebních schopností. Mohl cítit frustraci nebo smutek z toho, že mu nebylo umožněno studovat nástroj, po kterém toužil (saxofon), ale musel studovat fagot, pod který saxofon spadá.

5) Vnější motivace k hudbě

H. zkoumal hranice a možnosti adaptace v novém prostředí vojenské konzervatoře, aby si dokázal určit priority, který spíše viděl v osobním a sociálním životě než ve cvičení na hudební nástroj. Zjištění, že nadání nestačí a že je zapotřebí alespoň nějakého cvičení a úsilí, mohlo ovlivnit vnímání odpovědnosti za vlastní hudební rozvoj. Z tohoto popisu je patrně, že H. měl spíše vnější motivaci k celému procesu cvičení, respektive cvičil hlavně kvůli kantorům, aby nepoznali, že necvičil.

„Ale na ten klarinet už musíš mít nátisk aha, takže tam bylo hned jasný jestli jsem cvičil nebo jsem necvičil no tys to se nám to víš ale ze začátku ne no a pak jsem to dělal tak nějak aby jako aby se vlk nažral jako za zůstala celá takže kdybych v té době cvičil aspoň půl hodiny denně tak jsem byl úplně někde jinde a já jsem cvičil tak jako 20 minut err jednou za 3 dny třeba mě to prostě stačilo jako tam šlo fakt jenom o ten nátisk aby chvíli vydržel no aspoň na té hodině.“

„Tak v prváku vysvědčení jsem měl trojku vlastně z fagotu z toho hlavního nástroje no a pak už se na tebe kouká jako proč tam vůbec seš a takže to mi došlo no to mi bylo nějakých 16 že že do té hospody můžu chodit, ale až když prostě budu mít všechno hotový nebo všechno hotový aspoň to hraní.“

„Noooo, tam už ti talent nestačí, tam to je tak 10-15% úspěchu a už musíš opravdu dřít.“

„Prostě ty nejlepší tam opravdu jako nic jinýho nedělali, než fakt stáli u toho pultu a cvičili, a tak takhle á jsem zase žít ten životem nechtěl že jo já jsem si chtěl taky ten život užít, takže jsem měl všechno hotový měl jsem to vlastně jako by na jedničku samozřejmě by to šlo ještě líp ale mně to prostě stačilo.“

6) Vnitřní motivace (saxofon)

Díky anatomickým dispozicím dolního rtu se Hubertovi nedostávalo při hře na klarinet pocitu kompetence. Proto z vlastní iniciativy došlo k paralelnímu přesunu na jeho druhý nástroj (saxofon), který byl přílehlavý jeho anatomickým dispozicím. Hubert tímto krokem postupně získával motivaci a sebevědomí, jelikož tento přechod se jevil po předchozím studiu klarinetu či fagotu jako výrazně lehčí.

„Jsem se vlastně 3 roky styděl za to, že že jako se žívím tím klarinetem, protože zase že jo mě to nebavilo prostě ten spodní ret, než to nešlo mi to na to úplně tak jak bych si představoval no, ale pak se třeba založila saxofonová sekce no tam jsem byl nejlepší.“

„No, tam musíš mít nějaký to musíš mít nějaký nějaký jako dispozice jo to samé co co třeba na klarinet mi hrozně nešlo a musel jsem to strašně dlouho cvičit tak na na ten saxofon mi to šlo hned vzhledem k dispozicím jako co mám, aha ten velkej spodní ret to jako kdybys měl ty vole já nevím skákat do vejšky a měl 2 metry anebo měl jenom metr 50.“

Skutečnost, že H. chodil na soukromé hodiny a investoval čas a peníze do svého hudebního vzdělání, ukazuje na jeho zájem, odpovědnost a závazek vůči svému hudebnímu rozvoji.

„V pátáku a v šestáku se jako by učil saxofon no hele vlastně všechno co umím na saxofon, tak tak jsem si někde dohledal nebo nebo z těch soukromejch hodin ono vlastně když jako studuješ ten klarinet tak vlastně nepotřebuješ nic moc jako k tomu saxofonu říkat. To už ti jde samo.“

7) Absolventský koncert

H. popisuje důležitost dokonalého přípravného procesu před vystoupením před ostatními lidmi, ať už jde o koncert nebo jinou veřejnou událost. Zvláště při přítomnosti trémy je důležité mít značnou rezervu nad standardní úrovní schopností, aby se minimalizovaly možné chyby nebo neočekávané situace.

*„No jako tohle jsem docvičil hodně protože v šestáku jsem měl takovej takovej koncert, kterej tím vlastně začínal jako a err prostě se to povedlo no už pak pak už jsem věděl že to vlastně umím teď jde o to jenom to jako ta tam je zase druhá věc jako ukázat to ještě před lidma že jo, protože co neumíš na 150% asi ti před lidma na 100 na 100 určitě nepovede vždycky se něco vysere něco třeba s čím ani nepočítáš vůbec že by se mohlo vymyslet cokoliv třeba ti něco zaskočí nebo se blbě nadechneš ty vole nebo nebo prostě máš plnou hu*u slin nebo jako cokoliv jako tréma se projevuje různě.“*

Přítomnost rodičů, učitelů a spolužáků v publiku může být motivujícím faktorem pro respondenta, který cítí odpovědnost nezklamat je svým výkonem. Tato motivace může hrát klíčovou roli při dosahování maximálního potenciálu výkonu.

„No já nevím ale je to prostě to vypětí je to prostě vypětí sil ted' ted' tam máš samozřejmě rodiče jo tam máš tam toho profesora a máš tam spolužáky kteří taky se na tebe přišly podívat anebo svého bejvalého učitele prostě ze základky a ted' je nechceš všechny zklamat.“

H. se během koncertu cítil absolutně soustředěný, což může být interpretováno jako stav flow. Tento stav je charakterizován absolutním ponořením se do aktivity a úplnou absorpcí do momentu, což může být doprovázeno pocitem euforie a plného sebezapření.

„Takže vlastně jako vy vynaložíš veškeré úsilí měl by ses soustředil na ten koncert a soustředíš se na to tak že najednou si řekneš ty vole už jsem na konci všechno se to povedlo.“

H. si ze svého absolventského koncertu nepamatoval mnoho, což může být důsledkem zvýšeného napětí a soustředění na výkon. Tento jev naznačuje, že ve stavu flow může dojít k dočasné ztrátě vědomí o okolním dění a plnému ponoření se do aktivity.

*Ale před lidma jsem nad tím nepřemýšlel, tam nad tím nemůžeš. Jako já jsem ten koncert uměl tak že že prostě err jestli bude koncert a pamatuju si z toho svého absolventského koncertu ten druhý těžší kterej jsem hrál jsem si říkal ty v*le už je konec už tady koukám na poslední 4 takty a už je to za mnou a vlastně to co se dělo v mezitím si nepamatuju vůbec. Ani v tu chvíli jako prostě to musíš prostě v tom eiferu že 6 let to bude ještě nějakou školu a ted' prostě to vrcholí tím absolventským koncertem a ty ho hraješ a vlastně tam nejseš.“*

8) Stagnace v motivaci

Motivace k pravidelnému cvičení byla především spojena s nutností učit se nové věci a připravovat se na různé situace, jako například vystoupení před lidmi. Během studia na konzervatoři a později i při hraní měl kontinuální stimulaci a výzvy, díky kterým měl zájem cvičit a zlepšovat své hudební dovednosti.

„Na konzervatoři a potom potom jako tě otluče hlavně to, když hraješ před lidma že jo. A já jsem předstal cvičit, když jsem se tím přestal živit, protože když jsem hrál u těch vojáků do roku 2009, tak jsem prostě musel cvičit, protože furt byly nový a nový věci.“

H. dosáhl úrovně, kdy většina lidí nepozná, že něco nebylo dokonale zahrané. V těchto situacích, jako jsou například koncerty, kde je přítomna odborná veřejnost, se dokáže motivovat a věnuje více času a úsilí cvičení. Nicméně mimo tyto zvláštní příležitosti si užívá svou

komfortní zónu a nechce trávit hodiny cvičením. Je si vědom svých schopností a nedostatků, což naznačuje zdravý a realistický pohled na sebe sama. Je ochoten přiznat si rezervy ve své hře a ví, že existuje prostor pro zlepšení.

„Já nevím jsem třeba u poloprofíků dejme tomu. Jako jako žíví mě to celkem slušně nikdo se jako nestěžuje, jak hraju, ale já vím, kde mám svoje jako rezervy, ale zas jako druhá věc je že mě to prostě takhle stačí a nechce se mi jako trávit dalších x hodin cvičením samozřejmě když je něco jako co potřebuješ nadřít, když je nějaký učitelství koncert nebo něco chceš si tam jako ukázat, a tak prostě tomu ten čas věnuješ ale jinak jako si říkáš proč vždyť oni tomu stejně jak nerozuměj 90 % lidí že jo.“

„No na ten nástroj se můžeš celý život zdokonalovat. Ted' jsem na na úrovni polo profesionála, protože vlastně jako učím to, ale ted' už mě víceméně muzika jako nežíví.“

9) Výuka hudby

H. osciluje kolem svých schopností, aby se udržel na relativně stejné úrovni zejména kvůli tomu, že H. vyučuje hudbu u dětí. H. si uvědomuje hodnotu svých zkušeností a dovedností a cítí potřebu předávat je dalším generacím. To mu může poskytovat pocit smysluplnosti a přínosu. Avšak stále dochází k uznávání důležitosti občasných cvičení, zejména při přípravě na speciální události, jako jsou učitelství koncerty. To naznačuje jeho motivaci udržet si alespoň určitou úroveň dovedností a kvality v hraní na nástroj.

„Já už prakticky vůbec necvičím, já hraju jenom s dětma no a mně to vlastně jakoby stačí no nebo když potřebuji jako něco nového nějakou novou věc nebo nebo jak jsem řekl na tom učitelství koncertu se chceš blýsknout něčím novým, tak jako cvičím, ale jinak vlastně se jenom udržuju, a to co umím no tak mi stačí k tomu co já dělám co hraju co mě žíví.“

„Já to těm dětem vysvětluju tak protože vím z vlastní zkušenosti jako jak to jako je a myslím si, že jim to dokážu vysvětlit úplně jako s prstem v nose, a to mě to nikdo nedokázal vysvětlit vlastně.“

Hlavní zdroje mistrovství

Psychomotorika

Proces učení se skládá z postupného zdokonalování a integrování různých dovedností. Respondent se soustředil na rozvoj technických dovedností, jako je správné brániční dýchání a koordinace dechu s hrou na dechový nástroj. Také se věnoval rozvoji manipulace jazyka při hraní nástroje. Avšak tento proces není omezen pouze na motorické dovednosti, ale zahrnuje

také poznání a porozumění hudbě jako celku. Respondent hovoří o poznávání nuancí ve hře na nástroj a zdokonalování technik, může se jednat o proces senzomotorického učení, který zahrnuje vnímání a reakci na sensorické vstupy (například zvuk nástroje) s cílem provést přesné motorické odpovědi (například pohyby prstů na nástroji).

*„No ono to jde všechno tak jako pozvolna postupně jo že vždycky když si myslí že už to je jako dobrý tak přijde něco dalšího že jo co musíš jako vyřešit a celej ten soubor jako skončí s tím že že nakonec ti na konci toho šestáku by tím mělo jít jakžtakž úplně všechno no no a to mě to šlo no a tak jak se to zřejmě nikdy chceš hotovej bylo jasné že že může studovat ještě dál...to už jsou takový drobný nuance...normální smrtelník ani nepozná to už je prostě a nebo to může vycítit může to vycítit a neví vlastně ani neví proč to tak je jenom se mu to líbí daleko víc od tohodle než od tohodle zrahraný. Ta muzika to je prostě jako strašně specifická věc anebo já nevím proč proč proč se spouště lidí líbí kapela Lucie, že jo jo rozumíš protože, jo není to tak v*le že že někdo bude říkat hele ty jsou dobrý a ty ostatní tomu budou věřit a neposlechnou si to a buďto se jim to líbí nebo se jim to nelíbí že jo no, a to to je taky o tom co ty kluci do toho všechno dali že jo.“*

Respondent popisuje postupné učení správné techniky bráničního dýchání, která je klíčová pro hru na dechové nástroje. Tento proces zahrnuje rozvoj dovedností, které umožňují koordinaci dechu s pohyby na nástroji. Zprvu respondent popisuje systematické cvičení dýchání bez nástroje vleže a poté i ve stoje. Po zvládnutí předchozích kroků lze postupně přidat i nástroj. To vyžaduje synchronizaci a koordinaci dýchání s fyzickými pohyby spojenými s hrou na nástroj.

„To jenom se snažím myslet jako na to jenom ten dech a pak bylo strašně strašně těžký nebo těžký err to dá dohromady právě s tím nástrojem jakože jakože už mi to šlo pak třeba vleže no a pak to musíš nadřít ještě ve stoje a pak to musíš nadřít ještě ve stoje když máš na krku ten nástroj no prostě už víš jak to máš udělat ale bylo těžké se na to soustředit když potřeboval ještě hrát že jo takže takže se to cvičilo ne v nějakých cvičeních ale když si hrál nějaký dlouhý tony vydržované prostě na kterých se to i jakoby poznalo že že ti ten vzduch jako nepřebývá že dokážeš vlastně vydechnout všechno do toho nástroje.“

„Jako úplně ze začátku se učí že si máš dát ruku prostě pod prsa a snažit se dejchat do toho břicha, a to můžeš dělat, ale právě až když už máš nějaký intelekt a jako ale úplně ze začátku jde o to dělat mašinku jako když dejcháš takhle rychle tak tak dejcháš do branice nedýcháš jakoby do plic. Samozřejmě dýcháš taky do plic ale je to prostě to správný brániční dýchání

a jako když hraješ na nějakéj dechovej nástroj tak prostě klavír hraje 4 doby a pak hraje další 4 doby která je 4 doby a mezitím se musíš nadechnout ale nesmí to bejt úplně jako znát měl by si hrát skoro stejně dlouho jako ten klavír že jo takže ten nádech prostě musí bejt krátkej rychlej a tady když budeš takhle když se nadechuješ tak je takový pravidlo že by se ti mělo nafukovat to břicho a neměly by se ti zvedat ramena a když už decháš takhle tak vlastně ani ten rychlej nádech neuděláš musíš udělat takovej ten mašinkovej a musí se na to ty děti soustředit prostě se nadechovat takhle.“

„Ale tam mi pomohlo třeba jako si lehnout a fakt si dát tu ruku na břicho a prostě myslet na to kam se chceš nadechnout.“

Respondent zdůrazňuje důležitost automatizace bráničního dýchání, což umožňuje hráči uvolnit mentální kapacitu a soustředit se na další aspekty hry na nástroj. V tomto procesu se naučené dovednosti stávají automatickými a nevyžadují vědomou kontrolu. Následuje používání naučeného dýchání při situacích, kdy je hráč pod tlakem, což může zahrnovat náročné skladby nebo vystoupení před publikem.

„Tam jde o to err jako zautomatizovat to víš a naučit se to abys to dělal pokaždé vlastně když se nadechneš a pak vím že to že jsem měl třeba problém že jsem tak dejchal furt potom do tý bránice a že jsem měl třeba problém když když jsme šli běhat aha vidíš a vlastně to mám jako doted' že vlastně dechám když běhám do tý bránice furt a ono to je potom jako ž že to obtěžuje že jako se nadýmá máš jako krkáš při běhání a tak prostě že nevyužíváš celou tu kapacitu plic ale ale decháš prostě opíráš se do tý bránice.“

*„Jo přesně, přestat na to myslet, aby ti to šlo samo. Abys mohl myslet na ty ostatní věci jaký máš hrát tóny, jestli hraješ dobře. To třeba trvalo rok jako kdežto ale neumím to říct úplně přesně prostě najednou si řekneš ty v*le už je to dobrý už to nemusím jako řešit vůbec už už to je dobrý. To prostě přichází, tak pozvolna, že už to tam jako je a ty nemusíš řešit. A bylo to teda druhák třetíák tý konzervatoře.“*

Hubert popisuje, že se technika jeho prstů na hudebním nástroji vyvíjela přirozeně a bez specifického cvičení. Také nedocházelo zprvu k uvědomění své technické zručnosti až do chvíle, kdy ji někdo jiný vyzdvihl. Toto uvědomění může nastat, když jedinec začne porovnávat své dovednosti s dovednostmi ostatních a zjistí, že je v něčem výjimečný. Později respondent začal věnovat pozornost tréninku techniky poté, co se setkal s náročnějšími úkoly.

„Já jsem to právě vůbec neřešil jsem to vůbec neřešil až pak prostě err třeba dejme tomu jo jsme přišli na tu konzervatoř tak jsem tam někomu něco hrál a říká ty vole ty máš úplně jako perfektní techniku já říkám co to je jako vlastně no no tak to je, jak ti běhají prsty to mě takhle neběhají třeba vůbec a já jsem to vůbec neřešil, protože to tam bylo tak.“

„O technice jsem nikdy nepřemýšlel až pak samozřejmě když přišlo něco extrémně těžkýho, tak sis uvědomoval to že seš třeba vejš než jsou než než je někdo jinej ale stejně to musíš jako docvičit, že jo do tříd to tak prostě je, ale měl jsem ten startovací, ten jsem měl jako lepší tu pozici no.“

Respondent zdůrazňuje, že musel hodně cvičit synchronizaci mezi jazykem a prsty při hře na nástroj. To naznačuje, že psychomotorické dovednosti, jako je koordinace a synchronizace jednotlivých pohybů různých částí těla, jsou klíčové pro efektivní hraní na hudební nástroj. Dále dochází k popisu rozdílu mezi hraním legato, kdy jsou tóny spojené, a hraním staccato, kdy jsou tóny oddělené. Toto vyžaduje různé techniky jazyka a hmatů prstů a opět ukazuje důležitost cvičení a koordinace mezi těmito pohyby. Zmínění techniky dvojitého jazyka naznačuje pokročilou techniku, která vyžaduje zvýšenou kontrolu nad pohyby jazyka a tlakem.

„Ale o tom jazyku jsem musel hodně přemýšlet, protože ten jsem měl. extrémně línej, a i jsem to tomu profesorovi říkal a on to jako vůbec neřešil vlastně pak jsem to řekl jinému profesorovi a ten mi říká no jsem to měl taky a mám tady na to prostě takový cvičení který jsem vymyslel a když to budeš cvičit jako s metronomem to je strašně důležitý cvičit s metronomem, protože ten neuhne. Metronom to jsou vlastně ty úhozy za minutu jo jo základní tempo je 60 úhozů za minutu a ty prostě to zrychlíš a můžeš si udělat 75 nebo 90 no to je jedno.“

„Protože existuje hraní legato, kdy vlastně měníš ty hmaty jenom celou dobu do toho dejcháš a měníš ty hmaty jenom jenom prostě jakoby prstama a ty tóny jsou svázané a pak je hraní jako prosazovaný a tam když hraješ nějaký pecky něco co co hraješ hodně rychle jazykem tak to musíš se synchronizovat, aby jako v ten samej moment tam byl ten danej hmat prstama a zrovna s tím tam klep tím jazykem.“

„Dvojitej jazyk takže na ten nástroj vlastně neděláš jenom ta tata ale děláš tam takata a tak zezadu jako musíš se naučit v té puse jako vyvinout takový tlak aby to na tom plátku vlastně parodoval ten úhoz toho jazyka protože normálně fyzicky jako klepeš o ten o ten plátek a to dělá to TTTT ale když se když se naučíš ten dvojitej jazyk a můžeš dělat TKTK tak to samozřejmě daleko rychlejší že jo.“

„No a prostě najednou se to rozhybalo, že jo. Jo to je jazyk a pak samozřejmě ještě jako když už když už nějakým způsobem začneš ovládat ten nástroj třeba po těch 3, 4 letech tak můžeš se zkusit pustit i do toho dvojitého TKTK dvojitého nasazení, a to je to je zas jako vyšší level no zas to musíš mě cvičit a prostě odejdeš třeba tony na kterých to jde lehce na kterých to začneš jako cvičit, a to ti zase poraděj ti starší je to prostě.“

Sociálně-motivačně-afektivní rovina

Hubert zdůrazňuje význam podpory a rady od učitele a vrstevníků. Učitelé a zkušení spoluhráči mu pomohli porozumět složitějším konceptům a technikám a poskytli mu nápady a cvičení na zlepšení jeho dovedností.

„S těma ostatníma staršíma klukama že jo tam tě vždycky měl někdo jakoby na starosti, no tak oni vlastně byli rádi, když si za nima přišel že jako že se chceš něco dozvědět, a hlavně byli rádi, když tě jako mohli poradit.“

„Nebo třeba se pamatuju pamatuju ještě že čtvrták jeden ten mě na to přivedl, že nějak jsem prostě hrál jsem na ten fagot a ten šel prostě takhle na krku a já jsem ho dal nějak úplně jako jako dolů jako prostě tak jak by to nemělo bejt jako když se z toho vylejvala voda, tak jenom ten spodní díl, ale takhle jsem nikdy nikoho nevydržel neviděl držet ten fagot. „Ty vole, co děláš, vždyť se mu musí motat hlava úplně takhle.“ To mi řekl někdo a já jsem teď ale začal přemejšlet a říkám ty vole vždyť jo, a to není vlastně úplně jako vlastně se nic nemohlo stát jo jenom mohla by ti zatéct ta voda do nějaké klapky na na cos nebyl zvyklej no, ale ten fagot vlastně na to nebyl jako dělanej aby byl v týhle pozici.“

Respondent zde popisuje, jak připisuje nástrojům lidské vlastnosti a jak se s nimi vyvíjí vztah. Tento jev je známý jako personifikace a může pomoci vytvořit silnější emocionální spojení s nástrojem. Respondent popisuje postupnou změnu ve svém vnímání nástroje od pouhé vizuální atraktivnosti k uvědomění si jeho technických aspektů a dovednosti jej ovládat.

„Ze začátku se na to hrozně těšíš jako třeba jenom to složit jako když jsem na to neuměl třeba nic zahrát tak jsem to furt vyndával z kufru dával jsem to dohromady protože už jsem to, strašně mě to bavilo. Ano že jo pak jsem na to uměl zahrát 2,3 tóny no a stejně a teďka třeba si ověřuji u dětí no že jako je nutím nebo respektive rodiče nutím a tím koupěj at' jim koupěj nějaký stojánek na ten saxofon pokud nemají doma nějaký mladší sourozence nebo nějaký čokly který by to shodili protože z vlastní zkušenosti vím že tohleto první opojení jakoby uvadne a pak tě to vlastně odrazuje od toho cvičení že by sis jako na to zahrál a muselo by to bejt složený, seš líněj

*to vyndat z toho kufru říkáš si ty vole teď než to jako vyndávat to s*ru. Aby mohli přijít, když je to zrovna napadne.“*

„To ne no. No to je úplně jedno, jestli máš bezovej tón a prostě to je jedno jestli krkáš do tohohle nebo do nástroje za 100000 to oceníš až když jako nějakým způsobem aspoň ten nástroj jako umíš ovládat. To vůbec neřešíš, to vůbec nevíš na začátku.“

*„No jako jo, musíš je mít rád. To já si s nima i povídám (směje se). Když třeba něco nejde vid' ten ono to je, ale většinou ve mně ne v tom anebo se může stát, že něco je i jako s tím saxíkem tak jim říkám že pojedeme k panu doktorovi. K tomu Honzovi a ale hlavně třeba já jsem si chtěl strašně koupit oni mi ho koupili teď do hudebky err takovej matnej víš ten saxofon je docela drahej a ono to hraje trošku líp, a to třeba se tam před nima jako vůbec nechtěl říkat jo jako by nebyli prostě jako zklamaný z toho, že oni mi tady dělají nějakou práci, že jo a já pak ty v*le bych je normálně jako vyměnil za něco lepšího.“*

„No jasně. No prostě se k němu chováš chováš třeba no já ho čistím jako někdy mu dám i pusu a dám ho do futrátku a zase si zahrajeme neboj no. No já tam to musím mít vztah jako s těma nástrojema.“

Zmiňuje se o vztahu péče k nástrojům. Dále zdůrazňuje, že kromě emocionálních důvodů je důležité mít k nástrojům vztah i z praktických důvodů, což je důležité pro zachování jejich kvality a dobrého výkonu.

„To ani ne jako jo tak jako se spíš nasranej že to musíš balit a vytírat že jo, protože když ti to živí nebo když máš nějaký drahej nástroj tak prostě jako po každém hraní to musíš prostě vytřít jo vlastně vysušit ten plátek a dát a to prostě do toho futrálu spinkat jo a ale já to já už jsem si to tak jako jako nastavil v hlavě že já to vlastně pro sebe ty i pro ty saxofony jako dělám rád.“

„Já si myslím, že je potřeba to takhle vnímat a mít k tomu ten vztah. Já bych třeba nenechal v mraze v tom, protože tam se můžou jako můžou se přilepit nějakým vlastně se tím přiděláváš jenom starosti jo, že prostě pak přijdeš a ono je to ono se to samozřejmě orosí v tom futrálu, ale když je, když je zima že jo pak si přijdeš do tepla a teď se ti lepší různé klapky hraje to na hovno a můžeš bejt nasranej jenom sám na sebe, že se tam jako nechal.“

„To je tvůj parták, protože jste tam na to dva jako ty do toho foukáš, ale on je ten kterej dělá tu odezvu jako no. Musíš mu dávat nějakou péči, musíš tak jako se o něj starat a pak zas očekáváš od něj, že on bude hrát tak jak ty chceš.“

Zmiňuje se o odpovědnosti k nástrojům, což může být přeneseno i na další aspekty jako je například přístup k hudebnímu cvičení. To ukazuje na zralost a schopnost uznat důležitost péče o věci, které jsou pro respondenta důležité.

*„To byl takovej zlomovej okamžik vlastně. No vždyť se to nep*sere ty nástroje. Nevím, tak je to i určitě nějaký jako dost dospění do nějaký do nějaké fáze že prostě prostě se to tak má dělat že jo a já už jsem to nedělal z principu jako že se to mělo dělat tak proč bych to měl dělat.“*

9.1.6 Markéta

1) Podpora, autonomie v rodině

Je zřejmé, že rodiče projevovali velký zájem o hudební vzdělání své dcery a tuto aktivitu podporovali zakoupením klavírů doma i na chalupě. Zároveň byla přítomna i značná míra autonomie při výběru volnočasové aktivity, které se Markéta bude věnovat. Tato podpora mohla vytvořit prostředí, ve kterém se dcera cítila povzbuzená a motivovaná k učení a rozvíjení svých hudebních dovedností. Zároveň s rodičovskou podporou nebyly u Markéty přítomné tak zjevné hudební dispozice, které by ji zbavovaly nutnosti pravidelného cvičení. Tento aspekt může mít důležitý vliv na formování sebedůvěry a disciplíny. Zkušenost s pravidelným cvičením a postupným zlepšováním se může posílit pocit úspěchu a přispět k rozvoji vytrvalosti a odhodlání.

„No, já si vzpomínám že se mnou cvičila maminka. Měli jsme doma klavír a bylo jaksi samozřejmý že my jsme 3 děti a bylo jaksi samozřejmý, že hudební vzdělání patří k základnímu vzdělání. To znamená, a tak jako já i mí 2 bratři dostali tu šanci hrát na hudební nástroj s moje maminka hrála sama na klavír, zpívá a doted'ka její třiaosmdesát chodí do sboru a tatínek hrál na housle, přestože vlastně pochází z jako ze zemědělských rodin tady z Polabí tak jejich rodiče jim prostě dopřáli to hudební vzdělání a oni to tak jako nějak transformovali dál.“

„Takhle prostě dokonce později mi koupili vlastně i klavír na chalupu, kam jsme často jezdili, takže já jsem měla 1 klavír doma a jeden klavír na chalupě a ono to možná bylo dané i tím že ta ta vlastně velká podpora že mamka pracovala v hudebce.“

2) První neúspěch

Jako klíčový a určující se u Markéty ukazuje významný zlom v emocionálním prožívání v souvislosti s vystupováním a sebejistotou. Zpočátku byly zkušenosti s hraním na klavír bezstarostné a bez trémy. Nicméně jedno neúspěšné vystoupení změnilo situaci a vyvolalo silnou trému, která ji provází až do současnosti.

„No ta hudebka vlastně jako ze začátku se jevílo, jakože šla velmi dobře do tý do takový byl to takový jako ty začátky byly mám pocit takový bezstarostný já jsem netrpěla žádnou trémou, když bylo potřeba někde zahrát tak jsem zahrála a pak asi pravděpodobně nastal nějaký jako zlom, že jsem najednou na jednom koncertě jako by vypadla a byl to asi nějaký takový jako fiasko.“

„Pamatuju si, jak jsem tam seděla a teď jsem nevěděla teď máte ty ruce na tom piánu mně že já teď jako úplná tma a hrobové ticho ale je vám já nevím 10 nebo něco takového a nikdo vám nepomůže.“

Za určující aspekt lze považovat nikoliv Markétin nezdařilý koncert, ale následné chování jejího okolí, které nevyjádřilo dostatek podpory a přijetí i poté, co se koncert nezdařil. Tento nedostatek vhodné reakce vedl k vytvoření přesvědčení, že chyba je nepřijatelná a že je nutné hrát bezchybně. Tato situace mohla vést k pocitu, že neexistuje potřebná míra tolerance k chybám a že nejsou poskytovány potřebné postupy pro zvládnání a překonávání chyb.

„Jako vypadla, jak z paměti asi jsem to jako nedohrála a a najednou jsem začala trpět strašnou trémou, ale prostě jako až svazující trémou, která se pak už se mnou táhla myslím si až do té doby, než jsem nastoupila sem, a to bylo tak nějak první stupeň na základní škole, spíš konec 1. stupně na základní škole. A já si myslím že jako v tenhle ten moment strašně záleží na přístupu těch dospělejších jestli z toho a začnou dělat problém nebo jestli prostě dokážu tomu dítěti vysvětlit že se to stane a tak ale u mě asi zůstalo a teď k tomu proto nemám jako konkrétní jako nepamatuju si co mi konkrétně řekli ale pravděpodobně asi nezareagovali a teď si myslím a že třeba ne ten učitel nebo jestli od nevím nevím ale prostě najednou jsem měla pocit že musím hrát bez chyby a bylo to strašně svazující no a tam tam tam se z toho vytratila nějaká jako ta ta bezstarostnost no.“

3) Vnější motivace

Na prvním stupni základní školy se rodiče rozhodli, že by dcera měla pokračovat na konzervatoři. Usilovně se snažili zajistit, aby měla veškeré potřebné přípravy a podmínky pro úspěšný vstup. Zapojili se do procesu přípravy dcery na přijímací zkoušky, což však opět přineslo další míru stresu. Celý tento proces byl ještě umocněn prestiží konzervatoře, což dále zvyšovalo tlak na dceru.

„No potom potom se to táhlo ale ale potom vlastně že jo tak to byl 1. stupeň a přes tenhle ten zážitek rodiče nějakým způsobem vymysleli že bych měla jít na konzervatoř udělali vlastně abych tak řekla první poslední abych měla všechny podmínky začali se mnou tak jak se to dřív“

vlastně i tady dělá začali se mnou jezdit na konzultace err no začala jsem najezdit na konzultace já jsem se teda nějakým způsobem na ty přijímačky připravila a zase to byl jako hroznej stres že jo to já si prostě pamatuju jak jsem jezdila vystresovaná na ty hodiny z těch hodin jak jsem prostě už jenom aby ten termín byl za mnou těch přijímaček že jo jak jak to si pamatuju jak jsme jeli do Teplic jak jsme tam spali v těch v tom hotelu že jo před těma přijímačkama s tátou a tak a vlastně ještě tohle všechno bylo jako podpořený tým že ta konzervatoř byla nesmírně prestižní škola.“

4) Konfrontace s tlakem

Markéta se dostala na prestižní konzervatoř, ale i přesto měla pocit, že není dost dobrá. I když úspěšně prošla přijímacím řízením, stále měla pocit, že není na stejné úrovni jako ostatní. Navzdory objektivnímu úspěchu se cítila nepohodlně a pod tlakem od okolí, což vedlo ke stresu a nedostatku sebedůvěry. Přestože byla na konzervatoři, necítila se uznávaná a měla dojem, že to dělá spíše pro své rodiče než pro sebe

„Na to odvolání jsem se dostala ale pořád jsem měla takhle já nevím vlastně já vlastně nevím kde se ten pocit jako ve mně vzal já to vlastně ani nedokážu že nejsem dost dobrá, že nejsem tak dobrá jako ti ostatní, protože jsem se tam dostala na odvolání.“

„Bylo o tom že já jsem vlastně jako nezažila úspěch no, a i když jsem se na tu konzervatoř dostala což jako asi úspěch byl, ale nikdo mi to takhle nepodal že jo (smích) tak prostě jsem nikdo vás v tom neocenil no jako nebo jako neřekl tak jako jako dobrý, že jo dodneška vlastně nevím, jak moc naši mě tlačili jo v tom a co všechno pro to udělali abych se tam abych se tam dostala.“

Její popis prostředí na konzervatoři naznačuje existenci autoritativních postav, jako je despotický ředitel či přísná učitelka. Toto prostředí podporovalo konkurenční atmosféru mezi studenty a podněcovalo pocit nedostatečnosti u dotazované. Necítila se dostatečně kompetentní a srovnávala se s ostatními, což zvyšovalo její trému a pocit tlaku.

„Oni byli fakt jako krutý (smích) jo jako se se s náma nemazali a teď když se třeba potkám spolužačku se spolužačkama hodnotíme to zpětně co tam všechno na tý konzervatoři.“

„Oni nás tenkrát trošku stavěli do té situace, že jsme vlastně jako na té prestižní škole v Teplicích na konzervatoři, že vlastně máme bejt strašně vděční, a to prostředí vytvářeli konkurenční velmi v mých očích a teď já jsem měla do toho ten pocit, že jako nejsem ta dost

dobrá v tom no, takže já bych se jak všichni, tak si jako říkaj jak by se do té školy vrátili, a tak tak já bych si tam teda fakt jako nevrátila. “

„Já jsem za 1. tejdén dostala 3 pětky že nevím, jestli z klavíru z dějin hudby z intonace prostě hrůza že jo, do toho přišel inter další stres a 150 km od rodiny že jo ve 14 (letech) mám pocit že si to moc jako lidi (smích) nebo těch jako jak se, když to, tak pozoruju, jak já třeba přistupuju ke svým holkám, tak jako si to neumím představit no úplně. “

„Ta tréma ta tréma ta prostě tréma, která není zdravá a která prostě pramenila z toho, že prostě tu školu stavěli do té prestiže, že jsem měla pocit, že nejsem a možná asi spíš si myslím, že asi nejsem tak dobrá jako v tom klavíru jako ty ostatní asi z toho pramenila ta tréma “

V hudebním společenském kontextu bylo dříve očekáváno, že zejména klavíristé budou hrát z paměti. Tato tehdejší norma byla velkým zdrojem stresu a úzkosti. V důsledku toho Markéta prožívala anticipační úzkost v souvislosti s výpadkem paměti při vystupování.

„Ne, to je dopředu strach z té chyby že mi vypadne paměť, že mi vypadne paměť, že nebudu vědět co tam je to si sama navozuju to jsem si sama navozovala jako vlastně asi ta hra z paměti mě strašně stresovala že že prostě a vypadnu nebudu vědět jak dál, tak a jakmile jsem se na tohle soustředila na tak nějaký nějaký flow prostě jako to vůbec nepřichází v úvahu že jo. “

Avšak i v nehostinném prostředí konzervatoře se časem mezi studenty vytvořila jakási rodinná atmosféra, kde studenti sdíleli společné zážitky a vytvořili pevné vazby. Studenti se navzájem podporovali a spojovali se v důsledku sdílené zkušenosti s výukou a vystupováním. Afilie se stala důležitým faktorem, který umožnil dotazované vydržet náročné prostředí konzervatoře. Aktivity mimo školu, jako lyžařský výcvik, branný kurz a výlety, přispívaly k posílení této soudržnosti a pomáhaly studentům nalézt sílu a odvalu k setrvání v prostředí, které bylo často náročné a konkurenční.

„No, prostředí té konzervatoře byla v podstatě rodinný byl tam no měli jsme výbornýho češtináře kterej byl takovej jako a dodneška je mu přes 80 a byla to taková duše dobrá duše té konzervatoře kterej hrál kytaru že jo zpíval s námi Kryla a ty písničky který se jako nesměly zpívat že jo a takovým způsobem to jako stmeloval a měli jsme tam vlastně jako všichni jsme se bylo tam 6 ročníků po 20, 30 lidech a všichni jsme se znali a ten život mimo tu školu fakt byl jako fajn no a později ještě když se člověk tak nějak naučil pracovat s tím internátem, kterej byl teda ze začátku fakt příšernej a bylo to až na hranici šikany občas tak když si člověk na to zvyknul tak tak vlastně jako i na tom intru jsme měli společného nepřítele. “

„Lyžařský výcvik lyžařský výcvik, branný kurz, výlety to všechno jako bylo bylo prostě bylo fajn díky tomu se to dalo vydržet taky pro mě že jo (smích).“

5) Pozitivní učitel

Postava učitele hrála klíčovou roli ve změně přístupu dotazované k hudbě a výuce na konzervatoři. Zmíněný učitel přinesl do výuky nový rozměr, kdy dokázal hudbu učit jako zábavu a divadlo. Jeho nadšení a přehánění pozitivních věcí vytvořilo pro studenty příjemnou atmosféru a podněcovalo je k lepším výkonům.

„Ten mě mimochodem z první hodiny vyhodil nejdřív, no, protože jsem něco nespočítala na 3 na 3 doby a měla jsem tam špatný rytmus byla jsem na 1. hodině on byl trošku on byl trošku zvláštní ale výbornej muzikant jo výbornej muzikant a já nic netuše tak mi sbalil ty noty a řekl mi: „moji kolegové předchůdci nebyli takoví blbci, aby tě tohle nenaučili“ a takhle hodil ty noty jo a ven, tak jsem to na příští hodinu spočítala. (smích)“

„A najednou tam přišel člověk, kterej prostě najednou z toho dokázal z té výuky udělat takový jako fakt jako zábavu jako divadlo jako prostě učil asi na 120 % a furt jako přeháněl, když se něco povedlo, to byl záskok ve 4. ročníku a ten jako to tak to vlastně jako na to asi to byla krátká doba to byl měsíc nebo 2 no, a to to to bylo k němu najednou všichni chtěli chodit, protože prostě najednou to byla taková pohoda jinej pohled, a hlavně spoustu jako cenných rad v tom v tom hraní.“

Důležitou součástí této proměny byla i přímá zpětná vazba od učitele, která byla založena na povzbuzování a pochvalách. Tato pozitivní zpětná vazba posilovala sebevědomí dotazované a dodávala jí jistotu, že to, co dělá, je správně a úspěšně. Pochvala od autority v podobě učitele hrála klíčovou roli v jejím osobním rozvoji a zlepšení.

„Zase se to týká výrazu, dynamiky, prstokladů, i toho že vám to předvedl že vám to ukázal, že vám to zahrál a že vám ukázal dobrej a špatnej příklad, že vám zahrál takhle to zní tobě takhle to by to asi mělo vypadat, ale hlavně asi ta atmosféra celková ta atmosféra jako tý práce byla taková nějaká jako uvolněnější. Fakt jako hrozně to ovlivňuje ten učitel, ten člověk od člověka, co to učí. Vlastně, když o tom teď tak mluvíme, jak si, jak vlastně ti dospělí jako ti děti hrozně můžou ovlivnit, no to je to je to je hrozný.“

Jedním z hlavních faktorů, který pomáhal dotazované překonat obavy a úzkosti, bylo vytvoření pocitu jistoty a schválení, že to umí. Tento pocit jistoty přicházel spolu s pochvalou od hudební autority, což pomohlo dotazované cítit se více sebevědomě a připraveně na výzvy a zkoušky.

„asi jistota to byla asi jistota že jsem to uměla jako tak už předtím někde předvedla už jsem to asi předtím předvedla někde fakt jako perfektně že mě za to pochválili tak pak už jsem šla a prostě jsem to jako dokázala dokázala ale ne, protože pak ta změna těch kantorů každoroční.“

Je zřejmé, že dotazovaná investovala velké množství úsilí do svého hudebního vzdělání. I když možná neměla tolik přirozeného nadání jako někteří její vrstevníci, její píle a odhodlání jí pomohly dosáhnout úspěchu. Díky opakovanému a intenzivnímu cvičení se naučila ovládat hudbu intuitivně a zautomatizovala své hudební dovednosti. Tento proces se ukázal jako jeden z klíčových pro její schopnost zvládnout trému a vystupování před ostatními.

„Možná asi asi prostě jsem to všechno potřebovala mít nacvičený na 150% potřebovala jsem to mít od někoho schválený že to fakt jako umím na 150% že to všechno nebo krásně a výborně a nevím potřebovala jsem to mít to je krásný když to teďkom takhle vím (smích) a potřebovala jsem to mít obehnaný a když tohle všechno jako se splnilo že jsem to teda takhle tam měla tak pak jsem to jako dokázala a pravděpodobně jsem se od té doby k tomuhle nikdy nepropracovala že by kantor řekl ano teďkon to umíš takhle to máš hotový hraješ to výborně teď běž támhle si to zahraj třikrát abys to potom na té zkoušce dokázala zahrát tak to asi byl ten postup kterej jsem měla pokaždý absolvovat.“

„Ne ta příprava, jakože jsem jako strávila desítky hodin, že to umím pozpátku že to skoro umím vyjmenovat notu od noty a nevím, jestli jsem vlastně nakonec někdy něco uměla tak jako že bych jo, že si řeknu dvacátý pátý takt je tam tohle, jakmile jsem a to je zase když potom takhle jsem začla před hraním přemýšlet tak byl konec, protože jsem to samozřejmě z hlavy nevěděla ale ty ruce mě tam nějakým způsobem dovedly že jo v průběhu té hry, no. Ale když by mi někdo řekl, jaký noty máš 25. taktu tak nevím.“

„No to určitě, a ještě ta bezpečná znalost prostě jako kdybych jako třeba dokázala někdy si asi fakt se to naučit, jak říkačku notu od noty nevím x desítek stránek v každý ruce, tak možná že to by třeba jako mi dodalo nějakou nějakou jistotu ennm.“

6) Expozice

Vystavení se strachu a trémě bylo pro dotazovanou klíčovým prvkem v jejím hudebním rozvoji. Učitel jí pomáhal tím, že ji posílal hrát před ostatními a tím ji postupně vytrvale konfrontoval s jejími obavami. Vystavení se situacím, ve kterých se musela vypořádat s trémou, jí nakonec pomohlo lépe s ní pracovat a zvládat ji.

„Tak určitě, já si třeba velmi jasně pamatuju jak jsem měla a ve 2. nebo ve 3. ročníku a učitele a ten s tou mojí šílenou trémou prostě bojoval velmi hezky tím že mě normálně posílal fakt hrát a já jsem se trošku mu vyhrála než jsem šla na ty závěrečné zkoušky, který jsme měli každé rok tak já jsem si to několikrát někde zkusila a prostě tam se mi to jako fakt povedlo nemůžu říct jako že to bylo celý takhle jako (jako špatný jak to popisuje) asi jak to a pak se mi to fakt povedlo on mě pochválil a dokonce vlastně hrozilo že dostanu jako konečně tu jedničku.“

„No je potřeba fakt prostě před ti lidi lézt. Mně to, vystavit se tomu vystavovat se tomu a on mě fakt, a to člověk já jsem v té době tenkrát jako že bych si sama řekla že někam jako jdu hrát my jsme třeba měli jako příležitost chodit hrát těm lázeňákům že jo a přišlo 5 lidí že jo tak nic nic ale byl to sál, bylo tam piano že jo ten pocit jako trošku hrála jsem, jakože jsem si navodila a čím častěji jsem si navodila tak pak když mi o něco šlo jenomže tomu se člověk nevystavuje dobrovolně nebo já jsem se tomu jako nevystavovala.“

Postupně si uvědomovala, že se s trémou dokáže vyrovnat a že se jí daří překonávat vlastní obavy. Tento proces vystavení se a aktivního přístupu k překonání trémy jí pomohl získat sebejistotu a jistotu v schopnosti ovládat emoce při vystupování.

„Já jsem s tím byla spokojená že jsem zvládla zahrát, protože prostě jsem viděla, že když prostě párkrát před ty lidi vylezou, že tu trému dokážu ovládnout.“

7) První pozitivní zisk

Zlomovým okamžikem byl koncert ve městě, kde Markéta začínala s hudbou. Tato zkušenost s vystupováním ve svém rodném městě pro ni měla zvláštní význam a přinesla jí velké uznání a pocit zadostiučinění. I přes prvotní obavy z toho, jak ji ostatní budou hodnotit, se jí podařilo překonat tyto obavy a předvést kvalitní výkon. Tento úspěch byl pro ni světlým momentem, který jí potvrdil, že je schopná dosáhnout svých cílů. Pocit uznání, který jí ostatní projeví po koncertu, jí dodal sebevědomí a pocit, že všechna práce, kterou do svého hudebního vývoje vložila, stála za to.

„Nna druhou stranu je fakt že když že když jsem si to obehřávala a že ta cesta k tomu byla že když jsem si to obehřávala takže jsem dokázala zahrát slušně a je taky fakt že třeba když jsem hrála že když jsem hrála třeba v J. v divadle to znamená tam kam já jsem chodila do hudebky, odkud jsem vyšla a hrála jsem tam na koncertě takže se mi to to byl to byl vlastně to byl vlastně jako abych našla no to byl vlastně úspěch a pak všichni za mnou chodili a říkali mi jakej jsem udělal kus práce jakej to byl skok takže takže to byl to byl asi jako světlej moment ano.“

„Jo to bylo tenkrát zadostiučinění. To bylo, protože jsem vlastně z té školy tak ta hudebka to, když se někdo hlásí na konzervatoř a kor v té době tak všichni to vědí že jo v celé té hudebce sledujou sledovali, jestli, a tak a když pak přijdou, a i tam jsem měla pocit že jsem ten outsider že jo asi a pak když jako přijdou a řeknou jako jo to si udělala práce to se nám líbilo no tak tak to je tak to je fajn že jo.“

Markéta zažila stav flow, tedy ponoření do činnosti, kdy se ztrácí vnímání času a prostoru a člověk je plně soustředěn na danou činnost. Tento stav ji opustil zničující tréma a umožnil jí plně se soustředit na hudbu a výraz při hře. Místo aby přemýšlela dopředu o následujících notách nebo se obávala možných chyb, byla přítomná v daném okamžiku a zaměřovala se na vyjádření emocí a dynamiky hudby. Místo analyzování každé noty či prstokladu se člověk nechá unášet hudbou a intuitivně reaguje na její průběh. Tento stav umožňuje hráči prožívat hudbu s plným nasazením a radostí, aniž by se neustále obával chyb či nedostatků.

„To znamená, pro mě to znamená že mě opustila ta zničující tréma že mě opustilo to ježíši co je v dalším taktu, to je asi pro muzikanta si myslím jako nejhorší když člověk začne není přítomnej v tom momentě kdy hraje ale přemýšlí dopředu co tam asi jako jakmile jsem začala přemýšlet co tam asi je za noty protože neznáte notu od noty zpaměti v těch skladbách spoléháte se na hmat že jo na sluch a nemáte všechno nebo někteří šťastlivci mají tu fotografickou paměť že jo to já nemám a jakmile jsem začala přemýšlet o tom co je dál v dalším taktu asi anebo jakmile přišlo nějaký místo v kterým jsem měla třeba potíže ho nacvičit a začala jsem v průběhu té hry o tom přemejšlet konec ale v tom J. se mi pravděpodobně podařilo to že jsem prostě byla přítomná tím okamžikem a vlastně jsem se spíš zaměřovala na ten výraz na to že člověk tvoří vlastně jako na tom místě teď tady prostě dělá tu dynamiku ten výraz a tak dále a má z toho nějakou nějak i takový jako požitek jako dobrej pocit a požitek než když přemejšlím o tom abych abych abych neudělala chybu protože v dalším taktu je tohleto místo a kdoví jestli jako já to tam nezvržu a tak hm tak to asi je takovýhle psycho no (smích).“

„Jako nepřemýšlíte nad těma detailama v tom smyslu, že ale jako kterým to zahraju prstem, co tam je za notu jako o těch jednotlivostech ale že o tom přemejšlíte a že si řeknete tak tady můžu malinko zrychlit tady můžu třeba to i když tam máte dopředu promyšlený tak spíš přemýšlíte o tom výrazu a nepřemýšlíte o tom co přesně co tam je ta jedna jediná nota ta třetí nota ve ve ve 2, já nevím, jestli to říkám srozumitelně. Prostě takový flow.“

„Já si myslím, že když člověk je jakoby když se nechá unášet ty, a to takřka když se člověk nechá unášet tou muzikou, a tak jako nepřemejšlí o tom konkrétním jednom jestli má udělat tohle ale prostě tam chápu no já já nevím já prostě už to nedokážu jako vyjádřit lepší.“

8) Změna učitele

Změna kantora mohla mít vliv na způsob, jakým se hudebník vyrovnává s trémou a dalšími výzvami. V tomto případě se zdá, že nový kantor nenabízí stejnou úroveň podpory, jistoty a ocenění jako ten předchozí. Tím pádem se Markéta znovu potýká s pocitem příšerné trémy, kterou dříve dokázala překonat.

„Pak se mi změnil zase kantor ten mě do něčeho takovýho nenutil a zase se to zpátky vrátilo do té příšerný příšerný jako trémy že jo no takže.“

9) Hledání podpory

Nastal určitý pozitivní moment, kdy byla respondentka chválena a podporována věhlasným hudebním profesorem. To ukazuje, jaký pozitivní vliv může mít uznání a povzbuzení od autoritativní osoby na individuální sebevědomí a motivaci. Hudebnice si tento moment velmi vážila a vnímala ho jako důležitý mezník ve svém rozvoji. Avšak, následně se setkala s nedostatkem podpory od jiných autorit na konzervatoři. I přes to, že si vytvořila koncepci a repertoár s podporou uznávaného profesora, byla konfrontována s odlišným přístupem a nepochopením ze strany dalších osob ve svém hudebním prostředí. Tento kontrast mezi chválou od jednoho učitele a následným nedostatkem podpory od ostatních autorit zřejmě přispěl k pocitu zklamání a frustrace u hudebnice.

„Pak si ještě pamatuji že jsem jezdila do Bechyně na klavírní kurzy k věhlasnému panu profesorovi P.Š, byl starej pán už já jsem tam hrála nějakýho Suka a on mě pořád chválil a já jsem z toho byla úplně jako překvapená že tenhle pan profesor s velkým P že mě že mě chválí a pak jsem vlastně z těch prázdnin přijela do školy s tím že už to jako umím a mám schválenou jako nějakou koncepci od toho pana profesora v tom 6. ročníku jako i k tomu absolutoriu to bylo no a oni mi to zase tam nějak jako shodili nebo mi to nešlo nebo prostě jsem z toho nevytěžila nevím už si to nepamatuju jako nějak nějak to vyšumělo ten repertoár jsem samozřejmě hrála u toho absolutoria na tom absolventském koncertě no ale to jak to vypadalo nadějně z nějakýho důvodu to tak jako potom z nějakého důvodu na tom koncertě nedopadlo nevím proč nevím proč.“

Nedostatek řízení a struktury ve vzdělávacím hudebním procesu jí bránil v plném rozvoji svých schopností a vědomostí. Bez pevného vedení se cítila ztracená a nejistá, což vedlo k frustraci, zejména při přípravě na důležité události, jako bylo absolutorium.

„V 5. ročníku na klavír já už si ani všechny nepamatuju no no a po šestáku přišlo absolutorium to bylo zase to samý že jo zase jsem nikde nevystupovala a zase jsem nikde nehrála a o tom se mi dokonce doteďka zdá že jsem vlastně jako v 6. ročníku v pololetí a v ní a teď k tomu byl pořád v těch Teplících byl nějak problém s těma učitelama on občas jako někdo vypadl takže hodiny nebyly ta moje paní profesorka byla dlouhou dobu nemocná a já jsem na začátku mě se zdá že prostě začátkem školního roku nemám hodiny nemám zadanej repertoár, nemám zadanej repertoár takže nejdřív velká pohoda že nemusím jako cvičit a na ty hodiny a teďkon jako se blíží ten termín toho absolutoria já furt necvičím že jo a co teda jako budeš hrát teď se tam má předvádět 20 minutovej program a já furt jako necvičím a pak se hrůzou probudím no (smích).“

„No, protože jsem neměla učitele, jako asi jsem neměla to vedení a no neměla se a neměla jsem vlastně jako že jo ten učitel nebo ten profesor rozhoduje o tom co hrajete a on mi vlastně jako nic nikdo nedal no, takže takže já jsem neměla zadanou látku, takže jsem jako necvičila no a pak se ten termín blížil že jo, a tak no, takže takže stres (smích).“

„Ne, já jsem nikdy neměla ten pocit, že samo fakt jako fakt jako ne jo já nevím, jestli to prostě bylo nedostatkem talentu nebo jestli to bylo tím těma požadavkama i když to asi ne to asi ne já si nepamatuju že bych měla prostě někdy nějakou fakt jako radost z té hry. Třeba jsem měla, jenom si to prostě nepamatuju.“

Markéta nacházela radost z hraní v bezpečném prostředí na chalupě, kde se cítila izolovaně od ostatních a měla pocit, že ji nikdo neposlouchá. Tento pocit osamocení a oddělení jí paradoxně uvolňoval a umožňoval jí hrát s chutí a bez obav z chyb. Toto prostředí jí poskytovalo bezpečí a svobodu, což se jí v kontrastu s náročnými podmínkami školního prostředí jevílo jako velmi příjemné. Možná tedy tato izolace a odloučení od ostatních měla pro hudebnici pozitivní vliv na její schopnost věnovat se hudbě a hraní bez vnějších tlaků a očekávání. Nedostatek očekávání od ostatních jí umožňoval hrát bez strachu z chyb a zároveň ji to nezatěžovalo psychicky.

„No, to to to si to si uvědomuju že právě jak jsem měla na to piáno na tý chalupě a byl víkend a byl večer mně se obecně nebo já nevím to asi tak mají muzikanti společní že prostě se jim lepší hraje večer že jo než ráno tak to jsem to jsem jako najednou to byl moment kdy jsem dokázala jako třeba tyhle všechny vnější vlivy jako hodit za hlavu a prostě si tak jako sobě

zahrát bohužel jsem tohle nikdy nedokázala jako přenést a to si myslím že kdo tohle umí tak má vyhráno že prostě se dokáže uzavřít do nějaký takový jako bubliny a dokáže si tenhle ten pocit co mám co jsem třeba já měla na tý chalupy večer a měla jsem pocit že mě nikdo neposlouchá a že jsem si jako zahrála s chutí tak to přenést někam kde prostě se člověk má prezentovat a kde kde prostě jde o nějakou zkoušku a tak no.“

„No, možná to bylo teď když tak jako nad tím přemejšlím možná to bylo i tím že se že tam bylo prostě bezpečný prostředí jo že tam že tam prostě tak tam byli rodiče byla tam rodina a jinak to byl prostě je to dům nebo chalupa kde široko daleko nikdo není, a i kdyby byl tak nikdo tomu nerozumí a nevím.“

„Jo jo že když už jsem prostě něčemu věnovala čas a nějakým způsobem jsem se to naučila tak jsem si to dokázala jako si tam zahrát prostě asi je to taky o tom že že jsem neměla prostě strach z tý chyby možná jako já furt jako ne, abych neudělala chybu že a to je při tý hře strašně stresující od toho já jsem se nikdy neoprostila abych neudělala chybu jo a teď možná ten prvotní zážitek někde z toho (smích) z toho z toho 1. stupně jako se asi promítal do celýho do celýho jako dalšího mého působení hudebního za klavírem no nebo já nevím.“

10) Ponižení od hudebního autority

Markéta měla od své matky ušité šaty na závěrečnou zkoušku, což naznačuje, že tato událost byla pro ni důležitá a hodně ji zatěžovala. Avšak tím, že hudební autorita zpochybnila nebo dokonce znehodnotila tyto šaty, byla vložena do situace, která způsobila další emocionální stres a narušila její sebepojetí. Tato událost mohla být vnímána jako další kritika, která přidala na již existujícím stresu a tlaku spojeném se závěrečnou zkouškou. Kritika týkající se nejen hudebního výkonu, ale i osobního vzhledu, může být velmi devastující, zejména pokud je člověk již vystaven vysoké úrovni stresu a emocionální zátěži.

„A potom to bylo daleko horší že jo protože jsem přišla k maturitní zkoušce jednak si myslím ještě dodneška si myslím že paní profesorka mi dala neúměrný repertoár mým možnostem jednak vlastně krátce předtím nebo jednak jsem věděla že nemám nacvičeno to co se u té maturitní zkoušky požaduje nikoli proto že bych se na to já vykašlala ale prostě proto že ona mi to neřekla a navíc když jsem ona byla velmi zvláštní a nebyla jsem vystavená tomu čemu jsem byla vystavená rok před tím že bych si to šla někam zkusit takže jsem navíc ještě takový moment který si pamatuji prostě já jsem šla k té zkoušce maminka mi nechala ušít šaty, ona si vždycky dávala záležet na tom, aby byla dobře oblečená že jo za to a ta paní profesorka mi říká

prosím tě co to máš na sobě, běž se převlíknout takhle se mnou mluvila jako při té maturitní zkoušce.“

11) Výuka hudby

Markétina osobní zkušenost s výukou hudby, která nebyla vždy ideální, a to ji vedlo k tomu, že se rozhodla hudbu učit sama. Tato zkušenost ji ovlivnila v tom, jak přistupuje k výuce a jak chápe potřeby svých studentů.

Její přesvědčení o důležitosti osobní zkušenosti a prožití při výuce hudby naznačuje, že se snaží předávat své znalosti a dovednosti s porozuměním a empatií. Vědomí toho, že i učitelé hudby musí projít určitými obtížemi a problémy, aby mohli efektivně vést své studenty, je zřejmé z jejího přístupu.

„Živě pamatuji a vím jako o čem to je a no a myslím si že že jako když si to člověk zažije na svoji vlastní kůži že to je něco jiného než když je prostě někdo ten muzikant od pána boha že jo nebo jde mu to samo a hraje a tak a nemá žádný problém a vlastně si každý hrání užívá tak nevím jestli jako to dokáže jako zpracovat a předat předat jako a jako pracovat v tomhlectom v tomhlectom v tomhlectom módu s těma s těma dalšíma lidma jo že prostě s tou trémou je potřeba nějakým způsobem bojovat ale to není jenom muzice že jo to je asi asi asi ve všem že jo no když si člověk zažije tak.“

Tehdejší vedoucí pobočky ZUŠ vystavil Markétu veřejnému vystupování, kterému se chtěla vyhnout. Tato zkušenost ji nakonec vedla k tomu, že se s tímto typem expozice začala lépe vyrovnávat, a dokonce se snažila tuto dovednost rozvíjet tím, že začala doprovázet své studenty při jejich vystoupeních. Tím se jí postupně dařilo snižovat úroveň stresu a cítit se pohodlněji v těchto situacích, zejména proto, že už nemusela hrát z paměti a měla noty před sebou. Tato zkušenost ukazuje, jakým způsobem se jednotlivé výzvy a situace v práci mohou stát příležitostmi k osobnímu růstu a rozvoji dovedností.

„Ne, já jsem se veřejnému vystoupení vyhejbalá jak čert kříží, i dneska mi to fakt jako nedělá dobře i když mám třeba uvádět koncerty ale musím říct že jsem zase udělala tu zkušenost kolega když jsem nastoupila byl tady vedoucí err té pobočky a něco mi řekl že mám někde hrát no a já jsem řekla, že nebudu a on mi povídá a říkám já vůbec nechci hrát někde no ale budeš jako a vůbec se se mnou o tom nebavil a udělal dobře a zase mě vystavil a bylo jasné že prostě na tý škole a vůbec v tý hudebce nemůžete bez toho fungovat že jo to prostě k tomu patří přestože vás na to nikdo nepřipraví nikdo se s váma o tom nebaví tak prostě uvádíte koncerty doprovázíte pořady pro děti děláte že jo takže já jsem začala doprovázet tady pěvecký sbor a čím častěji

jsem tomu byla vystavená tak se ten ten stres jako zmírňoval a hlavně jsem mohla hrát z not ennm nikdo mě nenutil už hrát z paměti takže to už bylo jako snesitelný a rozhodně bych nešla jako když vypadne doprovod tak tady to máš a zahraj to, to se taky stává, kolega onemocní během koncertu a běž a doprovod že jo. “

Zdroje mistrovství

Psychomotorika

Změny hudební dovednosti byly spojeny s prodlužováním časů cvičení, což vedlo k zlepšení technické zručnosti a schopnosti hrát složitější a rychlejší skladby. Jejím cílem bylo zlepšovat se v technice a zvládat složitější věci rychleji. Výuka probíhala převážně tak, že dostala skladbu, naučila se ji a poté pracovala s učitelem na výrazu této skladby, přičemž se zaměřovali na dynamiku, fráze a prstoklady.

„No měnil se ten čas u toho piána a z toho vycházela jako se prodlužoval u to cvičení a z toho vycházela samozřejmě nebo samozřejmě z toho vycházela nějaká technická jako zručnost a zdatnost to znamená že jsem dokázala že se mi posunula technika a že jsem dokázala zahrát složitější věci rychleji a složitější věci a a rychlejší tempa asi tak to jako si myslím že bylo cílem té metodiky a vlastně to se asi v té metodice odehrávalo během těch nevím kolika 10 ne 10 to ne 15 let co jsem vlastně tu hudebku studovala že jo to piáno to znamená zvyšovat tu techniku zvětšovat techniku. “

„Vlastně ta výuka probíhala tak že jsem dostala skladbu já jsem si nějak jako přečetla noty naučila jsem se to a pak s tím učitelem vlastně jsme pracovali na výrazu té skladby ale asi jenom tím způsobem, že mi vlastně říkali tady hraješ silně tady hraješ slabě tady to má nějakou frázi, a tak možná jsme se bavili o prstokladech co je lepší co je jako výhodnější, ale já tak to je asi všechno no. “

Markéta vnímá při hudebním vzdělávání jako klíčový faktor důležitost psychomotoriky (sluchové vnímání, hmatové vnímání, motoriku a paměť). Respondentka vysvětluje, že hlavním cílem je vyprodukovat krásný tón na klavíru, což lze udělat různými způsoby stisknutím kláves. Poukazuje na to, že hmat a motorická paměť jsou nejdůležitějšími prvky, které umožňují hráči dosáhnout požadovaných tónů. Bez nich by hráč nebyl schopen adekvátně reagovat na klávesy nebo si pamatovat složité pasáže. Hmatová citlivost umožňuje hráči cítit, kam má ruka jít, a jaké pohyby má vykonat.

„Cílem toho je vydat krásnej tón z toho piána, krásnej tón môžete tisícerymi spôsobmi stisknúť preháním stisknúť klávesu a pokaždé vám z toho vyleze jinej tón na piáně se tvoří tón, zvuk, ukázu. Môžete zahrát takhle (předvádí na klavíru těžké tóny) nebo můžete zahrát takhle (lehký tón předvedla) a tisíc rozdílů, můžete to těch pár tónů zahrát takhle (těžce) nebo je můžete zahrát takhle (lehce) a potom je to tvoření na tom piáně no a proto a pořád jsem hrála jako stejnej hmat proto to když to budu zkoušet bez bez piána bez toho zvuku kde záleží na tom co mi z toho leze tak jako proč bych to dělala jako to to to to ten hmat pro mě nemá jako v ten moment jako význam, nevím jestli se mi to, nevím jestli se mi to teď podařilo vysvětlit.“

„No jasně, ta hmatová u klavíru je strašně důležitý ten hmat možná důležitější, než zrak nejdůležitější jsou uši pak je hmat a pak je zrak bych to takhle já sama za sebe řekla, když ten hmat selže a když selže ta paměť tak jste v podstatě nahranej.“

„Ne, že ta ruka ví, kam má jít, že když tam má skok takže ví že má udělat tohle, že tam má nějaký skok já nevím zprostředka kláves nahoru takže vám to jako pomáhá tak ten hmat prostě vám pomůže jako.“

Respondentka se snažila porozumět, jak správně pracovat s tělem a pohybovým aparátem při hraní, avšak necítila, že by na to dostala odpovídající zpětnou vazbu během svého hudebního vzdělávání. Naučila se, že je důležité mít pevně opřené nohy o zem, přenášet váhu těla ze strany na stranu, vést melodii pomocí zápěstí a lokte a mít správně nastavená záda a volná ramena. Tímto způsobem může hráč dosáhnout výrazných tónů ne silou, ale spíše vahou svého těla. Její touha po pochopení tohoto aspektu hudby ji vedla k samostudiu a hledání informací, aby se mohla zdokonalit v této oblasti, která jí nebyla dostatečně přiblížena během formálního hudebního vzdělání.

„Já jsem se s tím poměrně jako potom po tý škole jako dost zabejvala že nikdo mě nenaučil nebo mi ani nedal jako nějakou zpětnou vazbu v tom, jak se u toho klavíru má pracovat s tělem jo, že by někdo jako se zabývá tím jak pracovat jak cvičit jak vůbec jako používat ten pohybovej aparát 0.“

„prostě máte to těžiště že že máte ne těžiště ale že máte pevně opřené nohy o zem že přenášíte váhu ze strany na stranu že nějakým způsobem když vedete melodii pracuje pracuje zápěstí pracuje loket a že nějakým způsobem máte jako nastavený záda a volný volný ramena že když chcete zahrát jako mohutnej tón že prostě do toho nejdete silou ale vahou svého těla a tak no takže s tím se vůbec jako s tímhle jsem se nepotkala za ty za ty za ty za ty léta toho studia a teď

jako nechci vypadat jako nechci aby to vyznívalo že prostě mě jako špatně učili a proto jo ale prostě jsem to jsem si fakt nějak jako dohledala dostudovala a tak.“

Sociálně-motivačně-afektivní rovina

Markéta zdůrazňuje důležitost mentální přípravy a přístupu k cvičení a vystupování. Je důležité dětem sdělit, že jsou samy zodpovědné za svůj vlastní pokrok a úspěch. To zahrnuje pravidelné cvičení doma, i když jsou výukové hodiny pouze jednou týdně. Práce učitele hudby je i v edukaci, že nepůjde vždy vše hladce. Je tedy nutné, aby byl student připraven na vystoupení a předvedl svůj nejlepší možný výkon, i přes zvýšený výskyt chyb či prokázání nedostatků.

„To znamená, aby abychom tomu dítěti jako nějakým způsobem říkali, že že ono samo si je zodpovědný za ten proces cvičení doma protože my je vidíme jednou za tejdén abysme ho dokázali připravit na to na to vystoupení a abychom mu dokázali vysvětlit, že se to prostě nemusí vždycky povést, ale že musí bejt připravenej, že tam nemůže vystoupit prostě s nedodělanou prací, a tak no.“

9.1.7 Klára

1) Dispozice a rodina

Od mala měla Klára zábavný a hravý přístup k hudbě. Popisuje, jak se naučila základy klavírní hry pomocí kreativních a zábavných metod, například aby si zapamatovala pořadí prstů na klávesách. Zároveň věnuje pozornost kolektivnímu hraní, kterého se účastnila již od útlého věku, a zdá se, že si toho váží a že to pro ni byla důležitá zkušenost.

„Ze začátku mě to dost bavilo bylo to jako hravý spíš jsme si jako kreslili a vím že jsme měli takový sešit ve kterým byla obrovská žába která měla takhle vždycky jako ruce a my jsme jí vybarvovaly třeba prstíky jako abychom se naučily že tohle je první, druhý a tak dál na obě ruce že jo protože ono se ti to plete že palce jsou jedničky tohle je pětka a tak a nebo na noty tam byla taková obrovská žirafa v tom sešitě a měla na tom krku takhle ty jako fleky a barvily jsme že to je jako cé a tak jako na hudební abecedu že to bylo jako zábavnou formou ale vím že jsem na začátku nechodila sama že jsme chodily třeba ve 2 že vždycky 1 hrála 1 právě dělala nějaký tady ten zajímavý pracovní list a pak se to střídalo.“

„Protože když to vezmu tak od malička jsem chodila s někým na ten klavír potom už ne samozřejmě to byly ty ale máš takový ty jako komorní hry musíš navštěvovat na zušce takže tam hraješ s někým dvou ručně, čtyřručně, osmiručně jsme taky jednou hrály na třeba 2 klavíry což je taky zajímavý když jako nesedíš s tím člověkem vedle ale sedí u jinýho jako nástroje takže mu

nevidíš pod ty ruce nevíš co hraje a jenom jako sluchem to musíte dávat dohromady taky není jednoduchý a ale je to rozhodně jako zajímavý potom když už se teda přehoupneme jako dál.“

Respondentka se domnívá, že má určité hudební nadání, které mohlo být ovlivněno rodinným prostředím, kde se hudba pravidelně provozovala. Přestože se zdá, že si cení svého nadání, jeví se, že má sklony k porovnávání se s ostatními a může mít tendenci snižovat svou vlastní hodnotu vzhledem k tomu, že ostatní nejsou tak úspěšní jako ona.

„Já si myslím že mi to šlo, že asi bych u toho jinak nezůstala, že prostě dobře tak to asi nebyla jenom zásluha moje, že jo úplně jako nějaký talent na to asi mít musíš trochu ale tak táta táta je hudebník že jo kytara zpěv, mamka hrála na klavír on říká, že nezpívá že na to úplně levá, ale tak mi asi nějaký ty úplně jako vlohy by se dalo říct na to doma trochu máme tak s tím to bylo jednodušší jo.“

Její hudební nadání je spojeno s jejími hudebními vlohami v podobě sluchového vnímání, sensorickými schopnostmi, včetně motoriky a vizuálního vnímání. Zdá se, že preferuje učení se hudby pomocí sluchu a zvukové představy, spíše než použití vizuálních podnětů, jako jsou psané noty.

„Já si hodně věci pamatuji podle sluchu, takže a právě asi i jako spojení s tou jako motorikou by se dalo říct tady v tom asi ohledu jo takže vím že jsou lidi kterým to dělá problém který se jako neuměj naučit jako skladbu nazpaměť, protože ty noty tam prostě potřebujou, já ne já třeba po druhým hraní když už ji umím tak to většinou nepotřebuju nebo jaký cvičím tak ty části co už mám nacvičený taky nepotřebuju noty tady, hele já myslím že to má co dočinění...na pamatování si věci jsem trénovaná z divadla ze školy tady z toho jako hraní že to po mně učitelka jako vyžadovala chtěla že jsme to jako spolu trénovaly.“

„Tam mám spíš tu zvukovou představu jo já fakt jdu spíš po tom jako sluchovým vjemu protože i díky tomu je asi všechny ty věci víc pamatuji ... že moje představa není dám do toho větší ránu ale zvuk musí bejt silnější.“

„Třeba na bytě mi nehraje děčko, což jako jedna z těch kláves, a to teda mi trvalo mega dlouho, než jsem si zvykla na to, že tam jako není ten zvuk kterej tam má bejt protože když hraješ a jedna z kláves nehraje a prostě ti v některým místě nezazní tak mě to úplně rozhodí no protože ty něco se snažíš něco a najednou ti to tam nezazní tak mě to třeba rozhodí já jako nejsem schopná přejít to že dobře tak mě co motoricky děláš ale ta linka co ty víš že tam má bejt tam

není jako hudební zvuková. Jako já většinou nekoukám na ruce, když hraju nekoukám já koukám všude jinde ne na ruce většinou.“

2) Stagnace motivace

Klára má přirozené hudební vlohy a z nich pramenící hudební nadání. Zároveň však prokazuje nedostatek motivace a vůle ke cvičení, což může ovlivnit její pokrok. Zdá se jí, že když něco jde snadno, není to zapotřebí tolik cvičit, a to může vést k nedostatku motivace k pravidelnému tréninku.

„Já jsem byla ta šikovnější ale ona byla ten dřič jo, takže já jsem já jsem to nedrilovala jo já jsem jako tolik necvičila protože jsem to asi nepotřebovala nebo se mi ani nechtělo ale když ti to prostě nějak jako nějakým způsobem jde tak to ani moc nedruluješ.“

Tento nedostatek motivace může být také ovlivněn faktory jako je nedostatek větších rukou pro hru na klavír a nedostatek zájmu o složité hudební úkoly.

„Za prvý mám malou ruku na klavír bys potřebovala jako velký ruce že jo kvůli těm rozsahům a tohleto to není úplně jednoduchý a já asi kdybych se kousla tak jo ale mě to prostě nic ani nedá potom jo jako se učit něco zbytečně složitýho asi asi nemám tu motivaci ten ten cíl k tomu se jako přes to překonat ted'kon.“

3) Vnější motivace k hudbě

V sedmé třídě došlo ke zlomu, když Klára začala procházet pubertou a zároveň se setkala s tlakem ze strany rodičů a učitelů, aby cvičila klavír. Tento tlak způsobil negativní emoce, což vedlo k frustraci a odporu vůči cvičení. Respondentka popisuje, že měla problémy s rytmem a tempem.

„Jo jo jo jo tak dalo by se říct že jo, že do tý do toho zlomu opravdu to bylo takový všechno v pohodě nic se neděje jo všechno to tak jako jde no a pak asi začaly nějaké těžší věci a řekla bych no, že to začalo bejt musíš cvičit doma no.“

„Já vím že jsem v 7. třídě měla velkej problém s těma bych vůbec jako neskončila, ale to byl to byl jako můj osobní no prostě puberta že jo a přesně a dostala jsem nějakou skladbu a učitelka hrozně chtěla abych jí hrála a mě to tak strašně nebavilo tak mě to štvalo a fakt jsem měla doma takový ty scény co si řekneš, že dělají tříletý děti jo fakt jsem jako řvala, brečela úplně jako odpor ke všemu a fakt se to nedalo a nikdo se mnou nemohl hrát.“

Nicméně, její babička se ukázala jako klíčová osoba, která reagovala na situaci s chápavým, ale důsledným přístupem. Její schopnost pochopit potřeby a omezení respondentky a poskytnout jí

podporu a trpělivost pomohla překonat obtíže spojené s cvičením. Babiččina ochota trávit čas s respondentkou a pomáhat jí s cvičením ukazuje, jak důležité je mít podporu blízkých osob během obtížných období.

„Hele zachránila to babička, která chudák musela chodit a prostě sedět tam u toho se mnou a to bylo. Vidiš, a to byl problém s tempem a jako err s počítáním na doby, protože já úplně nesnáším metronom, že že jo ta, když prostě máš mít něco přesně no tak to to je jako můj můj velkej jako nepřítel a tadleta skladba teda v tom byla jako dost náročná a vím že to byla krize a metronom teda nene jako takže fakt babička tam musela sedět a takhle jako furt ťukat a říkat raz, dva...“

4) První učitelka

Na začátku měla Klára problémy s paní učitelkou, zejména kvůli zmíněnému hudebnímu cvičení, což vedlo k odporu. Nicméně se později s učitelkou usmířily a začaly spolupracovat na základě většího porozumění a vzájemného respektu. Důležitým faktorem byla možnost výběru skladeb podle vlastní preference, což respondentce umožnilo cítit se autonomně a lépe se angažovat v hudbě.

„Ale myslím si, že je to i tím že jsem se prostě s tou učitelkou dokázaly domluvit, já jsem totiž měla problém i s ní jako v tý 7. třídě, taková obecná revolta, že prostě jako když přijdeš na hodinu a ona si tam sedne ví žes necvičil tak si sedneš ke klavíru ona si tam sedne s nějakou knihou a ty musíš celejch 45 minut, jak blbeček opakovat 2 takty no tak to ne jako já js em fakt chodila i z toho klavíru s brekem a fakt jako krize krize největšího kalibru.“

„Potom jsme se s paní učitelkou nějakým způsobem usmířily a začalo nám to fungovat i s tím že právě err si víc jsme to zaměřovaly na to co já chci, že už mi dávala i vybrat jo, protože přeci jenom err když si jako můžeš vybrat nebo máš na výběr tak dobře ačkoli nemáš na výběr to co opravdu chceš tak furt máš pocit že máš na výběr a že si z těch tří věcí můžeš vybrat to nejmenší zlo.“

Respondentka zdůrazňuje, že hudba pro ni sloužila jako vyjadřování emocí a zdroj uklidnění během obtížných období. Konkrétně zmínila přitažlivost klidných a melodických skladeb, které jí poskytovaly emocionální stabilitu. Tento přístup ukazuje, jak hudba může sloužit jako prostředek k vyjádření a regulaci emocí, což může být obzvláště důležité během adolescence, kdy se často prochází složitými emocionálními změnami.

„Noty jsou jasný čistý a všechno je takový zřetelný, takže jakoby tam jsou ty rozdíly v té hudbě kde si ty můžeš vybrat podle svých emocí podle pocitu podle toho na jaký seš vlně co se ti zrovna líbí.“

„Určitě jak ze začátku je to prostě no dobře hudební nástroj na něco hraješ jo v pubertě to byl největší nepřítel lidstva samozřejmě jak jinak protože jako proč bys to měl dělat no a když se teď kon na to kouknu tak je to pro mě je to něco jako vyjadřovač emocí a taková konstantní jako uklidňující věc, protože já když jsem našťvaná sedneš si k tomu začneš to od toho třískat něco co je prostě jako hrozně rychlýho hlasitého vzteklyho no tak seš potom jako vyklidněný docela jako rychle když seš smutnej tak si sedneš něco si na to zahraješ a už je ti taky líp jo já to hodně teď kon využívám jako je emocionální emocionálně emočně emo emo emotivně je taky divný takže asi emočně a což což jako ze začátku nebylo to jako je logický.“

5) Změna učitele

Dalším důležitým momentem byl přechod na gymnázium, kdy se Klára s paní učitelkou domluvily, že po devíti letech společného studia je čas na změnu. Byly si vědomy toho, že spolu prošly Klárinou pubertou a odvedly spoustu hudební práce. Obě věděly, co od sebe očekávat, a tak se ocitly na místě, kde už nebylo mnoho nového, co by si mohly vzájemně předat. Byly si tak podobné ve vlastním hudebním porozumění, že už nebylo, co nového objevovat. Proto se Klára rozhodla, že je čas na změnu vyučujícího.

„Hele tak dalším momentem byl nástup na gympl, kdy se se domluvily právě s paní učitelkou že jako 9 let už je dost že ona mi nemá co dát už že prostě tím jak jsme si prošly tou tou pubertou spolu všechno ale zas jsme to přešly a začalo se nám ten vztah zase nějak jako vyvíjet ale vlastně už tam nebylo jako kam se dál posouvat že jo jo jakoby ty zjistíš co ona od tebe chce, ona zjistí a tak nějak dosáhnete toho že aha a teď dobře tak ona mi teď bude dávat furt nějaký novy věci, ale co vlastně jo jako už mě na tom nemá co naučit protože na to očividně koukáme úplně stejně na ty věci jo, takže mně když dá ty noty tak já už vím aha dobře tak já se to teď naučím tady bude chtít tohle tady tohle tady to budu hrát takhle tak jí to příští nevím za jak dlouho se to naučím záleží na tom tak jí to zahraju ona bude spokojená a co vlastně tak jsme se dohodly že změním učitele.“

Nový učitel jí zjevně osobnostně nesesdl, zejména kvůli zrychlenému procesu tvoření vztahu, kdy Klára potřebovala delší čas na adaptaci, aby byla schopna přijmout jeho hudební rady. Jejich osobnostní rozdíly byly příliš zřejmé a jejich komunikace byla problematická. Studentka přišla o motivaci a začala hrát skladby, které samotná nevnímala pozitivně. Nový učitel se

snažil ovlivnit i to, jakým způsobem se pohybovala u klavíru a studentka to vnímala jako potřebné. Tato zkušenost jí utvrdila v přesvědčení, že vztah s učitelem je zásadní pro úspěšné učení a hudbu.

„Vydržela jsem to půl roku a pak jsem se docela zase s brekem vrátila k ní. Hele to byl nějaký nový on tady moc dlouho nebyl a já si pamatuju, jak mi musela jsem si přinést notový sešit... V životě jsem nemusela mít na hodině notový sešit a první co on udělal že mi do no to notovýho sešitu nakreslil pařez a já prosím? No to je jako když sedíte na tý židličce tak abyste zakořenila do tý židle.“

„Já jsem s ním to úplně jako asi nebyla schopná přijmout no jako jako osobnost no asi jsme si nesedli osobnostně ale i tím jako jak on o tom mluvil já vím, že jsem teďkon tenkrát hrála nějaký jo, a ještě jsem hrála takový strašlivý věci s názvem jako err panenka stůně a panenka umřela nebo něco takovýdlehého a furt to vlastně bylo že on po err mluvil o tom, jak mám sedět u toho, jak se u toho mám hýbat, protože je to hrozně jako emotivní.“

6) Návrat zpět k učitelce

Po návratu ke své původní učitelce se studentka cítila opět komfortně. Potřebovala znovu někoho, kdo ji pochopí a podpoří, stejně jako to dělala její babička v mládí. Potřebovala mít možnost hrát podle své nálady a pocitu, aniž by jí někdo přikazoval, co má dělat. Je zřejmé, že má Klára pomalejší adaptaci na změny a potřebuje čas, aby se přizpůsobila novým podmínkám. Nicméně, jakmile se ujistí, že je vytvořen dobrý vztah s učitelem a je respektována její potřeba hrát podle vlastního pocitu, je ochotna přijímat rady a pokyny a pracovat na zlepšení svých dovedností.

7) Zvyšování kompetence a sounáležitost

Klíčovým momentem pro Kláru bylo docházení do orchestru během gymnázia, kde začala objevovat radost z kolektivního hraní. Dříve se zaměřovala spíše na sólovou hru na klavír, ale orchestr jí ukázal nový směr.

„Z gymplu určitě orchestr jako takovej protože to bylo moje jako první setkání s nějakým hraním s více lidma a na jiný nástroje protože do té doby že jo to jsem hrála jasně 4 ručky a tak dále ale všechno to jsou jako klavírní věci že hraje víc klavírů dohromady tohleto je úplně jiný druh že jo ještě musíš sledovat nějakého týpka co ti tam mává no tak to já se svým metronovým problémem jsem měla hodně velkej problém.“

Tato zkušenost jí přinesla novou motivaci, která spočívala v kolektivním hraní. Najednou měla cíl a motivaci cvičit, protože si uvědomila, že jí baví právě doprovázení a společné hraní s ostatními.

„Ale tam bych řekla že to byl i ten zlom kdy fakt jsem si uvědomila že to je to co mě baví prostě doprovázet lidi, protože jsem měla spolužačku která hrála na violu a doprovázela jsem ji na několika koncertech našla jsem si přítele co hrál na klarinet hráli jsme spolu několikrát jo a tady tím jako způsobem jsem fakt zjistila že mě to baví a myslím si že jako díky tomu jsem u toho i zůstala že jsem jako chtěla ty ty věci cvičit, protože když hraješ něco sólo no tak jestli to do dalšího tejdne nenacvičíš tak je to jedno, tady to úplně jedno není jo protože všichni cvičí a když tyto jako jedinej neumíš tak je to v háji tak jsou na tebe všichni naštvaní no tak i ta jako motivace k tomu jako víc na sobě začít pracovat víc cvičit vím že se tentokrát tenkrát cvičila jako docela těžkej těžkej kus.“

*„Ráda spíš lidi doprovázím než že bych hrála sólo je to jako sólo hraní moc jako nebaví nebo ne že mě to nebaví ale když hraješ s někým tak ta radost potom když se vám to povede nebo něco tak je dvojitá jasně je to mnohem větší zodpovědnost je to víc práce to nacvičit se cvičit ale mě ten jako adrenalin v tomhle tom baví mnohem víc, protože když je to jenom na tebe tak ten stres je tvůj vlastní ty si to po*ereš a je to jako v tý hlavě víc takový jako teď jsem si to jako úplně třeba dobře nenaučila nebo tak ale jakmile je to ve 2 tak ten stres můžeš sdílet, naopak se ale můžete podpořit přece vždyť to dáme jo tohle a to mě přijde mnohem lepší a už mě to bavilo od malička ale jelikož u nás doma hraje už teda moc ne ale jako učila se na klavír i mamka tak jsme hrály takový jako jednoduchý čtyřručky spolu většinou a ona z toho byla vždycky hrozně ve stresu a vždycky hrozně nechtěla tak to potom se mnou musela hrát učitelka.“*

Postupem času se její zájem přesunul spíše k doprovázení než k sólové hře, jelikož sólová hra přinášela zvýšený stres, zatímco hraní ve skupině jí dávalo větší jistotu a radost. Zároveň Klára pocítovala, že její schopnost spočívá v naladění se na ostatní a vytváření hudby v kolektivu. Začala si uvědomovat, že pro ni je klíčové být součástí celku a přizpůsobit se ostatním hudebníkům. Tím se vyvíjela do dovednosti hrát ve skupině a naladit se na ostatní, což považovala za jeden z nejdůležitějších aspektů hudby. Také si uvědomila, že hraní s ostatními přináší i větší zodpovědnost a pracovní nároky, ale to jí neodradilo, naopak to pro ni byla motivace k dalšímu zlepšování.

„V tom že já nejsem ten hlavní, ale jsem tam vlastně strašně důležitá no no když posloucháš takovejhle koncert tak zrak a všechno je na tom kdo s tebou hraje. Že já nejsem ten hlavní jsem

říkala ale vlastně seš tam hrozně důležitěj zároveň když uděláš chybu tak tím že ty lidi jasně poslouchají to jako komplex ale třeba tu věc tolik neznají nebo tak a ten doprovod většinou tam má jako třeba i zajímavější věci že ne vždycky to jsou takový ty čistý akordy kde jasně všichni poznají aha to byla chyba ne naopak tam se toho skrývá většinou mnohem víc tak vlastně to není skoro nikdo nepozná a ta radost potom z toho že jsme to zahráli je to tak to jako to mě na tom baví.“

„Hmm hele já to fakt směřuju k tý dovednosti to hrát ve více lidech asi protože pro mě je to nějaká jako stěžejní a asi i nejvíc srdeční záležitost jo jo ze hraní jako hraní ve skupině buď 4 ručky víceručky nebo v orchestru a takhle takovýhle věci protože si myslím že tahleta jako tadleta schopnost bejt jako naladěnej na víc lidí na stejnou vlnu že jo aby to dobře znělo tak si myslím že je v hudbě z mýho pohledu ta jako jedna z nejdůležitějších protože ano ve chvíli kdy seš sólista tak si prostě tu svoji hudbu uděláš tak jak ji chceš ty ale pokud vás je víc tak ty se musíš umět jako přizpůsobit tomu abys někde moc nevyčníval nebo naopak nebyl někde moc úplně jako neslyšnej protože ten tvůj part je taky důležitěj takže jako ta ten balanc toho aby to všechno dávalo smysl + teď když třeba hraješ čtyřručku na klavír s někým komu to moc nejde tak ty se musíš přizpůsobit protože on se nezlepší během prostě 5 vteřin ne ty musíš zpomalit, ty se musíš postarat o to aby ten celkovej koncept zněl jako dobře a err to si myslím že jako je to na čem jsem se já snažila během těch let jakoby nejvíc pracovat.“

„Hele já se tam nejvíc soustředím na to abychom fakt byli jako spolu a ale jako průběh je samozřejmě že ty si to musíš nacvičit sám musíš si to projít a všechno pak to cvičíte dohromady samozřejmě každěj má problémy někde jinde to se stává, ale během toho koncertu se nejvíc soustředím na toho druhýho víc, než na sebe err protože se snažím poslouchat kde je abych já byla dobře jo.“

Vstup do hlavní role při doprovázení představoval pro Kláru chvíle intenzivní výzvy, ale i stresu. Být ve středu pozornosti vyžadovalo nejen precizní přípravu, ale také mentální soustředění a kontrolu nad nervozitou. Sólové pasáže bývají často technicky náročné a vyžadují zvládnutí obtížných hudebních úseků. Při sólových výstupech musela být plně koncentrovaná a věnovat veškerou pozornost tomu, co právě hraje. Každý tón a každý přechod měly být provedeny s maximální precizností. Přemýšlela o každém detailu a snažila se zajistit, aby všechno znělo tak, jak má. Tento proces vyžadoval nejen fyzickou zručnost, ale také psychickou odolnost.

„To je velká krize krize většinou jako, protože to je part, který musíš nacvičit vlastně úplně nejlíp protože ta pozornost je najednou na tobě na tom co ty hraješ a většinou jako ty pasáže jsou jedny z těch nejtěžších potom v těch jako skladbách.“

„Tam se fakt musíš soustředit a většinou musíš jako makat to je jako tam jsem většinou ve stresu jo, takže tam o tom prostě přemejšlím a že prostě abych tady správně tohle všechno tak jak má bejt ale u toho doprovázení tam už si jedu a jsem naladěná na toho druhýho nebo já jsem naladěná na toho druhýho a jedeš to tak jako tak tak jako ne vždycky ale jo.“

„Musíš jako bejt v ten moment v tu chvíli na tom místě a fakt dávat pozor co ten druhej dělá, tohle to se mi stalo párkrát když jsem hrála sólo to je horší totiž tam fakt jak seš jenom jako zase do sebe tak tam se ztrácím furt no když hraješ když hraješ sám jako v tom sólu v tom když hraješ s někým a najednou tam máš to sólo tak to taky ne protože víš že tě čeká támhle po tom konci on to většinou není dlouhej kus že jo tak že už zase musíš se naladit na toho druhýho tak tam si to jako hlídáš ale jakmile hraješ nějakou skladbu úplně celou sám tak tam se mi to třeba stává.“

8) Aspirace vyučovat

Zlomovým okamžikem pro Kláru bylo rozhodnutí stát se učitelkou hudby, což již studuje. Nyní se zaměřuje na rozvoj dovednosti hrát skladby podle not bez předchozího tréninku. Tento přístup, známý jako hraní z listu, je dovednost, kterou mnoho zkušených učitelek má a často ji používají při výuce v hudebních školách.

„Tak teď kon se snažím rozvíjet dovednost hlavně toho err aby když přede mě dáš noty tak abych je zvládla zahrát prostě bez čehokoliv víš takový to err prostě hraní z listu se tomu říká, že to to umějí tydlety učitelky většinou um na zuškách a tak že když ti chtějí zahrát ten tu skladbu tak prostě vezmou ty noty dobře asi to někdy slyšely asi to tak možná i hrály to těžko říct ne všechno že jo ale prostě z toho co tam viděj tak celou tu skladbu ty dokážou zahrát jenom z toho co čtou.“

V současnosti, kdy učí děti, si uvědomuje rozdílnost jejich individuálních potřeb. Někteří potřebují více opakování a cvičení, zatímco jiní jsou schopni rychleji pochopit a provést složité hudební pasáže.

„Protože jak teď ty děcka učím tak to taky jako vidím protože každý dítě je jiný a někdo to fakt musí drilovat a někdo je přesně taky ten jakože dobře tak teď si to zahraju fajn tak teď spolu budem řešit třeba tuhle část tak do toho přidám tohle někdo to musí zase brát err komplexně

jakože tuhle část rovnou musí trénovat třeba potichu aby protože kdyby to natrénoval nejdřív jenom jako to co tam je za noty tak pak není schopný to dát potichu jo někdo naopak nejdřív si to potřebuje jako projet a pak teprv tam jako dávat to že teďkon to bude hrát potichu a tak dále jo tak jak je každej jinej tak prostě to je divný no.“

Intuitivní hraní, flow

Proces učení se na hudební nástroj pro Kláru zahrnuje fázi drilu a automatizace, následovanou fází, kde se hraje intuitivně s minimálním přemýšlením. Když se zaměří na detaily nebo začne přemýšlet, její výkon trpí, ale když se ponoří do hudby a nechá se unést, dosahuje nejlepších výsledků.

„Myslím si že je to spojeno s tím že se tu skladbu naučíš fakt dobře že je to taková ta skladba kde prostě jedeš na ten automat, protože jí máš přehnanou mockrát a nebo jí máš fakt rád a líbí se ti a nebo jí máš fakt jako že přehranou mockrát ale jako nadřazenou vydřenou jo a myslím si že se mi to stávalo fakt tady v těch případech což může bejt třeba se skladbami co jsem měla na na soutěže jo protože ty máš nadřeny err naprosto připravený v hlavě máš tak dobře že fakt jedeš na autopilota a když už jedeš na toho autopilota tak to je přesně ten moment kdy mě se to stává.“

„Hele nejvíc jsem si toho všimla ve chvíli kdy jsme hráli v tom orchestru protože tam musíš koukat na toho týpka co stojí a něco ti ukazuje že jo tak jako koukáš jinam než co hraješ ale jasně jsou místa, kde se musíš kouknout na ruce jo to už jsou potom takový ty naučený věci co máš už od co mám už od tý M. jo logicky když ti tahle ruka prostě hraje něco jednoduchého tak proč bys na ní koukal když druhá má třeba velké skoky který prostě se automaticky nenaučíš hmm jo tak logicky na ní koukneš aby to jako bylo dobře ale jinak to fakt nedělám.“

„Pokud to jsou věci, který úplně dobře jako nemáš nastudovaný nebo je ještě nemáte zahrany tolikrát tak je to třeba pro mě stresující, že si musím i počítat.“

Racionální přístup brání dosažení mistrovství ve hře na hudební nástroj. V pokročilé fázi dovednosti, kde je žádoucí absolutní soustředění a ponoření do hudby je racionální přemýšlení kontraproduktivní. Tento racionální přístup, kdy se mysl začne zaměřovat na technické detaily nebo poznámky místo na intuitivní prožívání hudby, vede k vyrušení ze stavu flow. Potvrzuje to například situace, kdy Klára hrála skladbu, kterou zná již od dětství, avšak najednou se začínala zaměřovat na jednotlivé noty, a tak skladbu nezahrála optimálním způsobem. Taktéž

u tohoto přístupu dochází k možnému odklonu pozornosti od činnosti, který Klára popisuje jako "autopilota".

„Že třeba máš nebo mám skladbu co jsem hrála asi v prváku, druháku na gymplu jo což už je docela dlouho do teď jí umím ale vždycky když ji začnu hrát tak přesně to je takovej ten jako a ruce jedou a já vůbec nevím a nevím a najednou zjistíš že aha a co tam jako budu hrát teď začala jsem o tom přemýšlet a já vůbec nevím nevím kde jsem nevím co mám hrát dál nevím co tam je za noty vůbec nic a je to ale zase začneš od začátku a zase se hodíš do toho do toho mindsetu jakože si tu hudbu užíváš a jdeš to jenom prostě po paměti s tím že si pamatuješ pravděpodobně tu tu melodii to jak to zní máš zafixovaný co ti dělaj ty ruce tak to místo překonáš ale ve chvíli kdy se z toho místa zase začneš stresovat tak už ho zase nezahraješ protože jakmile nemáš před sebou ty noty a jedeš to jenom podle tý paměti podle toho co si pamatuješ tak seš.“

„Spíš si prostě říct že se teď na to musíš soustředit od začátku a nebo naopak si říct že musíš vypnout od začátku že jsou jako dvě věci možný, buď se na tu skladbu budeš soustředit od začátku a řešit jak to máš hrát už od začátku aby se ti nestalo že jedeš autopilota a najednou to začneš řešit, protože tam se mi stává ten problém a nebo naopak už od začátku hrání si musíš říct a teď to nebudu řešit a nebudu to řešit celou dobu protože přece když to nebudu řešit tak vím že se mi to povede, protože to mám tak dobře nadřilovaný nebo tak dobře nazkoušený tak dobře si to pamatuju.“

„Ale vím že opravdu třeba vím, že ten moment, kdy jsem fakt zjistila, že když vystupuješ musíš se na tu věc soustředit nesmíš hrát na autopilota tak jsem měla jednou při jednom matiné, že jsem to fakt nedohrála a nebyla jsem schopná to zahrát, přesně já skladbu naučenou perfektně všechno, sedla jsem si tam hrála jsem a přišlo to do jedný fáze kde jsem nebyla schopna přejít jako přes takovou jednu část, protože jsem vždycky se zasekla a přesně začala jsem o tom přemejšlet a už to bylo v háji.“

Na druhou stranu, když se nechá unést hudbou a hraje na "autopilota vysokého levelu", kde kombinuje intuici s dlouhodobým tréninkem a znalostmi, dosahuje optimálního výkonu. Toto je způsob, jakým dosahuje vrcholného výkonu při hře na nástroj.

„Já myslím že jo a podle mě řekne že byla lepší to co jedeš na autopilota, pokud pokud je to už teda ten autopilot jako toho vysokýho levelu kdy ty to fakt máš naprosto skvěle naučený i se všema jako věcma co tam maj bejt logicky protože to, když i ty si to užíváš tak se to přenáší do tý hudby jo a v tu chvíli ta hudba prostě je jiná, jakmile ty to řešíš a seš ve stresu tak je to za

prvým poznat na tobě za druhým na té hudbě a můžeš to zahrát jako stejně ale bude to pokaždý jiný.“

„Top výkon prostě jde udělat ne tím velkým drilem ale tím že prostě se na to nějak nacejtím a nějak pak jako intuitivně to nechám bejt a zautomatizuju to vím to a prostě to jede, to je pro mě ono spíš než ten jako dril.“

10 Odpověď na výzkumnou otázku a shrnutí

Procesem narativní analýzy došlo k identifikování společných zdrojů, které subjekt vnímá na cestě stávání se hudebníkem až do podoby mistrovství z jednotlivých analyzovaných rozhovorů. Tyto společné zdroje jsou blíže představeny a popsány v nadcházející podkapitole, který se zabývá problematikou mistrovství. Další podkapitola se věnuje shrnutí společných zdrojů.

10.1 Jaké jsou společné zdroje dosahování mistrovství nezávisle na druhu hudebního nástroje?

Dosahování mistrovství u hudebníků zahrnuje složitý proces, který zahrnuje nejen dovednost i z roviny psychomotoriky, ale také emocionální, mentální a sociální aspekty. Hlavními zdroji, které se sebou souvisí jsou dispozice, motivace, sebeuvědomění, významní druzí, zvládnutí nervozity, stav flow. Tyto zdroje mohou být vzájemně propojeny a posilovat se navzájem. Společné zdroje, které tvoří pomyslný cílový stav mistrovství (subjekt nekoriguje činnost vědomě, avšak dělá jej s vysokou mírou přesnosti) nelze jednoznačně vymezit z hlediska obsahové stránky mistrovství na psychomotorickou rovinu a sociálně-motivačně-afektivní rovinu, proto je vhodnější využít kontinuální model, kdy každá zmíněná rovina náleží jednomu pólu kontinua. Pomyslný střed kontinua může znamenat, že obě zmíněné roviny mají rovnocenný vliv na daný zdroj při dosahování mistrovství.

10.1.1 Hudební dispozice

Dispozici hudebníka lze chápat jako kombinaci geneticky daných faktorů a prostředí, ve kterém se vyvíjí. Genetické faktory mohou být základem pro rozvoj mistrovství, ale je také důležité vzít v úvahu prostředí a možnosti, které má hudebník k dispozici pro svůj rozvoj.

Z hlediska psychomotoriky lze o dispozicích u hudebníků hovořit ve spojení motoriky s psychickými procesy jako je vnímání, myšlení, paměť, které se projevují zejména ve sluchové, ale i vizuální či hmatové modalitě. Přesněji se jedná o hudební sluch, hudební citění,

hudební paměť, hudební představivost a hudební myšlení. Za klíčové lze u hudebníků považovat sluchovou paměť a sluchové vnímání, které umožňuje následnou reakci na senzorní vstupy (například zvuk nástroje) s cílem provést přesné motorické odpovědi (například pohyby prstů na nástroji). Hmat a motorická paměť umožňují hráči dosáhnout požadovaných tónů. Bez nich by hráč nebyl schopen adekvátně reagovat na klávesy nebo si pamatovat složité pasáže. Hmatová citlivost umožňuje hráči cítit, kam má ruka jít a jaké pohyby má vykonat.

„Hmat je možná důležitější než zrak. Nejdůležitější jsou uši pak je hmat a pak je zrak...když ten hmat selže a když selže ta paměť tak jste v podstatě nahrazení.“

„Asi zřejmě ty dispozice tam byly no, protože jsem si to jsem si to prostě pamatoval no vím věděl jsem, co kde mám kde jsou stop time a tak dále a prostě pak už to došlo tak že jsem o tom nemusel přemýšlet a že už to tam šlo samo.“

„Před tím, než jsem nešla hrát na housle...je takový předvýběrko, jestli vůbec ty děti jako mají na to talent a vím že jsem tam byla v nějaký jako skupince a měly jsme tleskat nějaký rytmus, že ona nám zatleskala něco a my jsme to měly zopakovat...no a já jsem to zatleskala...“

„Já si hodně věcí pamatuji podle sluchu, takže, a právě asi i jako spojení s tou jako motorikou by se dalo říct tady v tom asi ohledu... Jako na pamatování si věcí jsem trénovaná z divadla a ze školy tady z toho jako hraní že to po mně učitelka jako vyžadovala chtěla, že jsme to jako spolu trénovaly.“

„Tam mám spíš tu zvukovou představu jo já fakt jdu spíš po tom jako sluchovým vjemu, protože i díky tomu je asi všechny ty věci víc pamatuji takže spíš jako potom jak by to mělo znít než o tý že aha teď tu ruku musím tam dát víc jako víc třeba pořádně nebo víc do toho praštit ne moje představa je spíš že ten zvuk musí být silnější.“

„No že musí mít k tomu cit, musí to technicky zvládat, to je jako hodně věcí dohromady ale ono se vždycky jako dá naučit něco do nějaké úrovně, ale potom musíš mít prostě něco jako extra, co třeba ostatní jako nemají, a to si myslím že může být to cítění nějaký nebo to může být asi.“

„Slyšíš tam basovou linku a slyšíš tam bubny a já slyším, jak ty bubny tam jdou jo vím vím co je šlapák když...tudletu schopnost to už jsem měl jako jako od začátku jako to už nějak tak přirozeně.“

Proces vývoje dispozic na hudební nástroj je dynamický proces, který zahrnuje postupné zdokonalování dovedností a následnou automatizaci, což umožňuje hráčům hrát intuitivně bez nadměrného přemýšlení. Tento proces učení zahrnuje také integrování různých dovedností, jako je technika, paměť, sluchové vnímání a motorická koordinace, což vede k vyšší úrovni výkonnosti a schopnosti adaptovat se na různé hudební situace.

Tento postupný proces proměny usuzování začínající analytickou formou, kterou disponuje začátečník až expert, lze pozorovat v Dreyfusově modelu. V mistrovském stádiu hudební kompetence dochází k proměně v usuzování, které se stává zcela intuitivním.

„No ono to jde všechno tak jako pozvolna postupně jo, že vždycky když si myslí, že už to je jako dobrý tak přijde něco dalšího, že jo co musíš jako vyřešit.“

„Jo no ale ono je to není to prostě že by to tam šlo takhle (luskne) ale prostě je to vždycky po kousíčkách se tam přidávalo jako takový nějaký k tomu, aby se, aby to bylo hratelny asi poslouchatelné.“

„Tam jde o to jako zautomatizovat to víš a naučit se to abys to dělal pokaždé vlastně když se nadechneš...ale ale decháš prostě opíráš se do tý bránice.“

„O technice jsem nikdy nepřemýšlel až pak samozřejmě když přišlo něco extrémně těžkýho ...ale měl jsem ten startovací, ten jsem měl jako lepší tu pozici no.“

„No a prostě najednou se to rozhýbalo, že jo. Jo to je jazyk a pak samozřejmě ještě jako když už když už nějakým způsobem začneš ovládat ten nástroj třeba po těch 3, 4.“

Respondenti s hudebním talentem projevují výrazně akcelerované učení se hudbě ve srovnání s ostatními hudebníky. Tento talent je často spojen s rychlejším zapamatováním a aplikací hudebních principů a technik, což může být z hlediska psychomotoriky interpretováno jako zvýšená efektivita učení a adaptace na motorické úkoly spojené s hudbou.

„Pak jsme šli pro ségru do tý hudebky a jí tam tenkrát něco nešlo na tu flétnu a já jsem jsem to zahrál, takže mě vzali vlastně jako pětiletýho jako extrémně talentovaný jo takže já už jsem chodil do hudebky od školky, ale potom prostě flétna mi šla úplně sama vlastně jako to se mnou nemusel v podstatě sáhnout.“

„Ale co se týče muziky tak jako prostě někdo řekne 3 4 a tobě je jasný že to je na 4 už to prostě to máš v sobě jako ten talent.“

„Z tý školky si pamatuju pár věcí, jak jsem se naučil luskat na prsty, pískat no a pamatuju si jenom že prostě sedím u toho klavíru a zpívám si třeba skákal pes nebo prostě takovýhle jednoduchý písničky, který jsem znal, protože to jako hledám na tom.“

U všech respondentů dochází k rozvoji dispozic směrem k herním schopnostem a dovednostem, avšak tento proces se zdá být efektivnější, pokud jsou přítomni v podporujícím a stimulačním prostředí, ve kterém zažívají pochvaly, pozitivní zisky. Například od rodičů či v podobě účinkování v soutěžích nebo vystupování, kde mohou tyto dispozice rozvíjet. Toto prostředí může být ZUŠ, rodina.

„Později mi koupili vlastně i klavír na chalupu, kam jsme často jezdili, takže já jsem měla klavír doma a jeden klavír na chalupě a ono to možná bylo dané i tím že ta ta vlastně velká podpora že mamka pracovala v hudebce.“

„Když mě naši přihlásili na err ne do hudební školy, ale k jednomu pánovi, kde jsem se učil hrát na harmoniku.“

„Začali jsme de facto jsme vystupovat na maškarních nebo na MDŽ nebo na různých různých akcích co se nám jako mladšové.“

„No tak od malička jsem byla nešikovná na sport to všichni viděli rodiče, takže to mě vůbec jako nemotivovali ke sportu oni mě nechali tak ať si vyberu sama a pak jsem se uchýlila k tý hudbě, takže jsem pak dělala už tu hudbu.“

„S tátou jsme řešili jako jak jak číst ty noty, a tak protože to samozřejmě to se jako musíš naučit, ale ale jinak mi to prostě šlo no.“

„V tý školce, takže to by muselo bejt asi 6 nebo 5 nebo 6 na ty housle, že už jsem něco jako zahrál dokonce za ty housle jsem si vydělal první peníze jo, protože byla nějaká soutěž.“

U respondentky, která nevykazuje výrazné hudební dispozice oproti ostatním respondentům, byla pozorována svědomitá praxe a cvičení jako forma kompenzace. Tento přístup naznačuje, že i při nedostatku talentu lze dosáhnout pokroku v hudebních dovednostech pomocí pravidelného tréninku a systematického úsilí.

10.1.2 Motivace

Motivace je klíčovým zdrojem pro úspěch v procesu stávání se hudebníkem, a to nejen při učení nových dovedností, ale i při výkonu a celkovém rozvoji hudebních schopností. U všech

respondentů lze pozorovat různé motivy, které se procesem hudebního vývoje proměňují, avšak lze je zpravidla rozdělit na motivy vnější a vnitřní.

Touha po nástroji

V začátcích je u respondentů patrná velká touha po nástroji a velká vnitřní motivace do hudebního procesu, která se projevuje například implicitní učením či exploračním chováním.

Například, notový zápis může nabízet kognitivní afordance pro rozpoznání melodie, harmonie a rytmu skladby, což umožňuje hudebníkovi poznávat a reprodukovat hudbu na základě vizuálních indikací. Hudební nástroje jako poskytují také interakční afordance pro hudebníka, protože umožňují stisknout klávesy, udeřit do bicích, zahrát na struny, fouknout do nástroje a tím produkovat různé tóny a akordy.

„Bubny mi přišly přirozeně vlastní, protože můj táta byl bubeník, hrál taky na harmoniku v dechovce, ale já utekl k bubnům, protože mě to naplňovalo“

„U toho klavíru v tý školce tam nikdo neřešil prostě to nic jako nikam nevedlo to tam jenom sedával a vím že sis to hledal sám od sebe. Ale u těch houslí to bylo takový, že to má ten rád prostě tady máš noty a hraj si tohle a tohle takže tohle pro mě bylo jako obrovský obrovský zjištění že můžu hrát co chci a no ale to cvičení prostě jako to prostě to jsem nenáviděl.“

V případě, že je tato touha okolím podporována, například umožněním hry na vysněný nástroj, se v rozhovorech ukazuje, že takoví jedinci mají potom větší závazek ke hře na hudební nástroj. Avšak, když dojde k vynucené změně nástroje či nenaplnění touhy po nástroji, dochází v pubertálních letech k velké vlně frustrace a vzdoru při cvičení na nástroj.

„Já vím že mi asi rodiče dávali na výběr jako na co chci hrát a já jsem vždycky chtěla hrát na klavír jenže klavír by se jako nevešel do do našeho malého bytu, takže to skončilo s tím, že mě dali na housle.... jo ale potom mě to začalo štít, že jsem vlastně chtěla přestat hrát na housle no to právě.“

„No pak jsem chodil x let na flétnu...jakože já jsem chtěl hrát na saxofon že jo a máma mi říká tak zejtra jdeš do tý hudebky a budeš hrát. A já na saxofon a ona ne na flétnu, vždyť saxofon neunesíš. A já, tak to jako nejdu že jo nebudu hrát na flétnu, jo klasika, takže ještě než ti to vysvětlej, to chvíli trvá no.“

Dochází také k jisté proměně vnímání nástroje. Nejdříve lze pozorovat vizuální fascinaci nástrojem, kde dochází k prvotnímu zalíbení, poté přichází sluchová modalita, kdy respondenti

popisují, že nástroj může vydávat i krásné zvuky. Následuje objevování technických aspektů nástroje a poté dovednost jej ovládat.

„Zaujalo mě to, protože mě to přišel jako hrozně hezkej nástroj jako ten zvuk.... No a klavír jsem se potom přibrála, protože je fajn a když člověk hraje nějaký třeba strunej nástroj, tak je fajn si k tomu vzít ten klavír, protože pak líp rozumíš těm harmoniím.“

„Jak jsem říkala, tak se mi líbil ten no ten zvuk, přišlo mi to jako i vizuálně že vypadá dobře a líbilo se mi, že na to hrál teda i ten kamarád ten spolužák...už se mi líbilo, protože už jsem s tím měla nějakou zkušenost a líbilo se mi ty typy skladeb který se na to dají hrát a že to hezky zní a tak“

„Ze začátku se na to hrozně těšíš jako třeba jenom to složit jako když jsem na to neuměl třeba nic zahrát tak jsem to furt vyndával z kufru dával jsem to dohromady protože už jsem to, strašně mě to bavilo.“

„To ti je jedno jestli krkáš do tohohle nebo do nástroje za 100000 Kč, to oceníš až když jako nějakým způsobem aspoň ten nástroj jako umíš ovládat.“

Potřeba autonomie, kompetence

Po prvotní fascinaci a prvcích implicitního učení, kdy jde začínajícím hudebníkům relativně vše přirozeně, přichází na řadu cvičení na nástroj. V začátcích je třeba vnější motivace (regulace), která je realizována a vyžadována rodiči či učiteli. Tato fáze projevení úsilí ze strany respondentů se projevuje v různé intenzitě, avšak vždy je patrný vzdor a potřeba vymezit se vůči autoritě. Někteří respondenti u nástroje vydrží, jiní mění učitele či nástroje. Většina z nich však trpí jistou formou frustrace. Nelze nikterak generalizovat, ale pokud jsou v prostředí akcentovány potřeby hudebníka jako například potřeba respektu, kompetence, autonomie a sounáležitosti tento vzdor nenabývá takové intenzity.

*„Pak jsem přišel do puberty a začalo mě to sr*t, protože prostě furt po mně chtěli abych tam někde zpíval, a protože já jsem vlastně přestal, protože mě to jako by štvalo.“*

„Ale na ten klarinet už musíš mít nátisk aha, takže tam bylo hned jasný, jestli jsem cvičil nebo jsem necvičil...a pak jsem to dělal tak nějak aby jako aby se vlk nažral a koza zůstala celá.“

„Rodiče nějakým způsobem vymysleli že bych měla jít na konzervatoř udělali vlastně abych tak řekla první poslední abych měla všechny podmínky začali se mnou jezdit na konzultace...nějakým způsobem na ty přijímačky připravila a zase to byl jako hroznej stres

že...ještě tohle všechno bylo jako podpořený tím že ta konzervatoř byla nesmírně prestižní škola.“

„Do toho zlomu opravdu to bylo takový všechno v pohodě nic se neděje jo všechno to tak jako jde no a pak asi začaly nějaké těžší věci a řekla bych no, že to začalo bejt musíš cvičit doma no.“

„Já vím že jsem v 7. třídě měla velkej problém s těma bych vůbec jako neskončila, ale to byl jako můj osobní no prostě puberta že jo...mě to tak strašně nebavilo tak mě to štválo a fakt jsem měla doma takový ty scény...fakt jsem jako řvala, brečela úplně jako odpor ke všemu.“

„Hele zachránila to babička, která chudák musela chodit a prostě sedět tam u toho se mnou a to bylo...že to byla krize a metronom teda nene jako takže fakt babička tam musela sedět a takhle jako furt ťukat a říkat raz, dva...“

Zvýšená vnější motivace, která se projevuje nedostatkem autonomie a kompetence brání či omezuje tvorbu vnitřní motivace. To potvrzuje zejména Sebedeterminační teorie Ryana a Deciho, která považuje potřeby autonomie, kompetence za hlavní prvky, které pomáhají tvořit vnitřní motivaci. První z těchto potřeb, zahrnující potřebu autonomie, reflektuje individuální touhu po subjektivní kontrole nad vlastními rozhodnutími a jednáním. Druhá potřeba, spočívající v kompetenci, zdůrazňuje individuální schopnost projevit a uplatnit své dovednosti, význam a účinnost v konkrétním prostředí. Tato potřeba reflektuje snahu jedince o efektivní interakci s okolním prostředím a společností prostřednictvím prokázání svých schopností a kvalifikací.

Dále se ukazuje jako rizikové, pokud je nedostatek konstruktivní zpětné vazby od učitele či absence jasných pokynů, to může vést k pocitu bezmoci ve hudebníkově rozvoji a nedostatku motivace ke cvičení.

„U těch houslí mi skladby vybíral vždycky učitel, u klavíru to ale bylo jinak, tam jsem si vybírala sama.“

„Člověk jako cvičí za nějakým asi záměrem jako buďto právě jenom pro radost což pro mě zas tak nebylo, protože když mi něco nešlo nacvičit tak jsem se s tím trápila a ten učitel mi nepomohl... ta motivace teda byly ty soutěže že jsem jako něco chtěla prostě dosáhnout jakoby v tom a pak ti kamarádi.“

Potřeba sounáležitosti

Spolupráce s ostatními hudebníky v podobě účinkování ve sboru, orchestru, kapelách může být dalším motivem. Pocit společenství a sdílení hudby s ostatními může posilovat motivaci a inspiraci k dalšímu rozvoji. Tato příslušnost k hudebním skupinám mu poskytovala pocit sounáležitosti, sdílení společných cílů a hodnot a emoční podporu od ostatních členů. Tyto mechanismy přinášejí respondentům pozitivní emoce a pocit naplnění. Sounáležitost je i poslední potřebou Sebedeterminační teorie ovlivňující vnitřní motivaci. Tato potřeba reflektuje individuální touhu po zapojení do sociálních vztahů a pocit začlenění do kolektivu či komunity.

Hudební vzdělávání a spolupráce mezi hudebníky může být příkladem sociální afordance. Hudba může být afordancí pro budování týmového ducha a komunikace ve skupinových aktivitách, jako jsou hudební lekce, orchestrální praxe nebo skupinové zkoušky.

„A pak mě taky teda hodně hlavně motivovalo právě hrát s těma kamarádama v tom orchestru, protože tam jsou úplně takový jako jiný vztahy prostě to je asi já bych to přirovnala jako když máš jako tým jako sportovní prostě tam jsou taky rodinný vztahy...asi motivační a řekla bych že kdyby nebyly soutěže a nebyly to sociální to sociální stránka ohledně těch orchestrů, takže bych možná ani nehrála na ty housle jo.“

„Už mě nic moc nepohání, takže když nemám koncert tak nemám vlastně proč cvičit, protože si nechci cvičit jen tak jako pro sebe to jako takovou motivaci k tomu nemám.“

„To je to co mě baví prostě doprovázet lidi, protože jsem měla spolužačku která hrála na violu a doprovázela jsem ji na několika koncertech našla jsem si přítele co hrál na klarinet hráli jsme spolu několikrát jo a tady tím jako způsobem jsem fakt zjistila že mě to baví a myslím si že jako díky tomu jsem u toho i zůstala že jsem jako chtěla ty ty věci cvičit...když tyto jako jedinej neumíš tak je to v háji tak jsou na tebe všichni naštvaní no tak i ta jako motivace k tomu jako víc na sobě začít pracovat víc cvičit.“

„Pak jsem od toho H...chtěl bych zkusit něco jiného a dostal jsem lano, ale to, co to, co bylo potom to už nikdy nedosahovalo toho i když se hrála jako muzika řekl bych progresivnější na ve vyšší kvalitě tak už to nebylo už to nebylo ono to co jsem zažil do toho roku 90 s tím Honzou no to bylo prostě.“

Radost z úspěchu

Postupem času lze pozorovat u hudebníků proces internalizace, kdy dochází k zvnitřňování motivace. Tato motivace se může projevovat v různých formách, ale měla by již primárně

pramenit z vnitřních zdrojů doplněných o vnější motivační prvky jako například ocenění, uznání nebo pozitivní zpětná vazba od ostatních.

„V pátáku a v šestáku se jako by učil saxofon no hele vlastně všechno co umím na saxofon, tak tak jsem si někde dohledal nebo nebo z těch soukromých hodin ono vlastně když jako studuješ ten klarinet tak vlastně nepotřebuješ nic moc jako k tomu saxofonu říkat. To už ti jde samo.“

„Mně to dělá radost...potřebuju ty zvenčí prostě ty jako výzvy zvenčí no jo, prostě když mi někdo řekne jako dokázal bys tohle...že jako že jak vypadám jako lempl a tohle, tak mi přijde skvělý vlastně jako všechny překvapit tím, že jako to jako dokážu.“

Radost z herního prožitku

„Na klavír si hraju jen tak pro radost doma...že si třeba najdu i nový nový skladby který se mi třeba líbí, a to se snažím si.“

Nutnost stimulace

Od určitého vyššího stupně kompetence v kombinaci s talentem dochází u několika respondentů ke stagnaci motivace v důsledku nedostatku vlastní potřeby po sebezdokonalení. Hlavním důvodem je konstantní pozitivní ocenění přicházející z externího zdroje bez akcentování konstruktivní kritiky vedoucí ke zlepšení. Zdá se, že pro efektivní rozvoj takových jedinců, by motivace měla přicházet z vnitřních zdrojů, jelikož většinové vnější okolí již není schopno rozeznat kompetenci či opravdovou kvalitu výkonu.

„Já vím, kde mám svoje jako rezervy, ale zas jako druhá věc je že mě to prostě takhle stačí a nechce se mi jako trávit dalších x hodin cvičením samozřejmě když je něco jako co potřebuješ nadřít, když je nějaký učitelский koncert nebo něco chceš si tam jako ukázat, a tak prostě tomu ten čas věnuješ ale jinak jako si říkáš proč vždyť oni tomu stejně jak nerozuměj 90 % lidí že jo.“

„A pro mě to hraní bylo hrozně jednoduchý...já nemusím dělat skoro nic jenom tak jako jenom sloužit pro tu kapelu, a to jsem celou tu dobu dělal a pak mi několik lidí řeklo ty seš tak skvělej bubeník tak jako přesnej a takhle...když děláte to co tam kdo potřebuje...jako stačí opravdu malinko a je to jako dobrý, nemusíte jako to cvičení jako jak to říct ten skill.“

10.1.3 Významní druzí

Tento zdroj je velmi podstatný pro proces stávání se hudebníkem až do podoby mistrovství. Tito významní druzí podtrhují důležitost vztahů, které hudebník či hudebnice navazuje s

ostatními lidmi, jako jsou rodina, přátelé, učitelé, spolužáci nebo jiní významní jedinci v jeho životě. Tyto vztahy mohou hrát klíčovou roli ve formování jedincovy identity, sebeúcty, hodnot, postojů. Významní druzí mohou sloužit jako modely, zdroje podpory a inspirace. Je patrné, že každý respondent takové významné druhé ve svém hudebním životě měl či má. Respondenti se již liší v tom, koho a v jakém období považovali za významné.

Rodiče

U většiny respondentů se ukazuje, že je jim hudba blízká. Za hlavní důvod lze považovat, že byla blízká jejich rodičům, kteří měli stěžejní vliv na hudební vývoj v počátku jejich hraní na hudební nástroje. Většina respondentů hovoří o přirozenosti, když mluví o hudebním nástroji, který si vybrali. Avšak tato přirozenost až nezvykle přesně koresponduje s výběrem nástroje jejich významného druhého, avšak pouze v případě, že byl sám hudebně činný.

„Tak ono ty bubny ty bubny ty se se mnou táhnou už od dětských let, protože já jsem my jsme doma taky muzicírovali.“

„Bubny mi přišly přirozeně vlastní, protože můj táta byl bubeník, hrál taky na harmoniku v dechovce, ale já utekl k bubnům, protože mě to naplňovalo“

„Chodila jsem si tam sedat čekala jsem na hodinu a o chodbu vedle seděl můj spolužák, kterej právě hrál na housle a mně se to hrozně líbilo a říkala jsem si, že bych taky chtěla hrát na housle.“

Hudební učitelé

Hudební učitelé hrají klíčovou roli v hudebním vývoji svých studentů. Jejich vliv může být zásadní jak pro technický rozvoj a hudební dovednosti, tak pro emocionální a osobnostní aspekty spojené s hudbou. Zejména je patrné, že když s učitelem navázali autentický vztah, měl celý proces učení poměrně velkou efektivitu, jelikož si takové rady dokázali lépe brát a měly pro ně větší hodnotu. Také vztahy poskytovaly respondentům možnost volby, diskuze, autonomii při cvičení či výběru skladby. To mělo za následek posílení symetrie vztahu, což podporovalo efektivní učení. Takové vztahy pomáhaly vytvářet velmi silné závazky nejen mezi hudebníky a učiteli ale i mezi hudebníky a jejich přístupem ke cvičení a rozvoji.

„Taková komplexní péče od něj že mě to hrozně motivovalo a cvičila jsem doma jako nejenom i kvůli tomu že mě to bavilo ale taky kvůli nějakému jako pomyslnému nevyslovenému závazku vůči tomu, že jsem prostě chtěla, aby on byl spokojenej když se tak snaží na těch hodinách takže.“

„Ted' jsem měla hodnou mladou učitelku a z toho jsem měla dobrej vztah dokonce jako by si tykáme a je to i kamarádka mého tatky ted', se i přestěhovala do našeho baráku, ale to bylo až posléze

„A ten byl úplně skvělej vlastně jsme si sedli on teda hodně mě i hodně jako mě motivoval k tomu abych teda hrála, že to nebyl vůbec salámista byl naopak řekla bych že někdo by ho mohl nazvat jako přísnýho učitele a našli jsme si takovou k sobě jako hezkou cestu.“

„I jako jen tak se s ním popovídat, protože já jsem vždycky jako přišla na tu hodinu a třeba klidně 20 minut jako z těch já nevím 50 tak jsme si jako povídali vlastně jenom a že jako se fakt i jako zajímal a bylo to pak pro ně takový mnohem víc jako příjemný i tam hrát

„Dával mi takový konkrétní tipy jako jak je to konkrétní místo, jak vlastně vycvičit, že mi třeba řekl i několik různých způsobů jakým se to dá třeba cvičit a řekl mi: „myslím si, že tobě by vyhovoval třeba tenhle typ, ale zkus si to jakoby zvažít...a tím potom postupně jsem i jako sama už věděla, který ty způsoby mně prostě vyhovují, protože už jsem sama uměla poznat.“

Hudební učitelé – technika

Dle respondentů hudební učitelé poskytovali instrukce a zpětnou vazbu k technickým aspektům hraní na nástroj. Pomáhali vyvinout správnou techniku, což zahrnuje správné držení nástroje a těla, prstoklad, dechovou techniku a další.

„A bylo to pro mě vlastně mnohem lepší, protože mi i přesně říkal, jak to mám co cvičit a dával mi takový přesné postupy.“

„Ale vím že jako každá ta hodina prostě byla na něčem jako hrozně super, že mi vždycky řekl, co jsem si říkala ty jo to je dobrý to tam jako využiju v tý hře.“

„Ale naučilo mě to hrát v polohách jako umět to technicky.“

„Zase se to týká výrazu, dynamiky, prstokladů, i toho že vám to předvedl že vám to ukázal, že vám to zahrál a že vám ukázal dobrej a špatnej příklad, že vám zahrál takhle to zní tobě takhle to by to asi mělo vypadat, ale hlavně asi ta atmosféra celková ta atmosféra jako tý práce byla taková nějaká jako uvolněnější.“

Hudební učitelé – hudební cítění

Hudební učitelé podporovali respondenty ve vyjadřování emocí při hře. Pomáhají studentům porozumět hudebním výrazovým prostředkům a technikám, které jim umožňují přenášet své emoce a myšlenky prostřednictvím hudby. Mají také důležitou roli v poskytování mentální

podpory a povzbuzení svých studentů. Podporují je v jejich hudebním rozvoji, pomáhají jim překonávat překážky a podněcují je k dosahování jejich cílů.

„Určitě, no jako hodně právě i skrz tu jakoby psychologickou stránku nebo skrz tu motivaci a pak i tu techniku a celkově právě ten výraz jako toho hraní že prostě mi pomáhal jako tam dávat i ty emoce nebo...zajišťoval nějaký právě konzultace na konzervatoři...a hrozně se jako zajímal.“

„Od začátku jsem důvěřoval tomu učiteli, že prostě jsem zkrátka takhle mě bavilo vždycky u všeho, když mi někdo něco ukázal a já jsem to napodoboval a šlo mi to ten to, když se jako někomu mohl ukázat, že mi to jako jde a on mě pak jako za za to chválil to byl vlastně ten největší motor vždycky pro mě.“

„a víc jako procítovat tu hudbu...prostě ta paní K. tam jsem spíš hrála fakt jako technicky abych to zvládla ale na nějakou nějaký výraz tý skladby.“

„No že že mi začal vyprávět prostě od té hudbě taky nebo jak by to jako mělo znít a no tak a fakt...“

Hudební učitelé – motivace

Respondenti dále popisují u významných učitelů inspirativní a podporující prostředí, jež činí výuku hudby zajímavou, a tím dokáže motivovat studenty k neustálému zlepšování a rozvoji hudebních schopností.

„Ten mě mimochodem z první hodiny vyhodil nejdřív, no, protože jsem něco nespočetala na 3 na 3 doby a měla jsem tam špatný rytmus byla jsem na 1. hodině on byl trošku on byl trošku zvláštní ale výbornej muzikant...tak jsem to na příští hodinu spočetala. (smích)“

„A najednou tam přišel člověk, kterej prostě najednou z toho dokázal z té výuky udělat takový jako fakt jako zábavu jako divadlo jako prostě učil asi na 120 % a furt jako přeháněl, když se něco povedlo... k němu najednou všichni chtěli chodit, protože prostě najednou to byla taková pohoda jinej pohled, a hlavně spoustu jako cenných rad v tom v tom hraní.“

„Třeba u toho mého prvního učitele v Ch. bylo já jsem to byl učitel, kterej dodnes učí a jeho velká výhoda je v tom že on dokáže hrozně zapálit mladý kluky i holky. On totiž on to má prostě tak že ty bubny jsou prostě nejlepší věc na světě no tak to jako je.“

Referenční skupiny

Významné druhé lze u respondentů nalézt i ve formě referenčních skupin, které mají vliv na pozdější hudební vývoj. Zejména lze pozorovat jednotlivce mající signifikantní vliv na hudební vývoj respondentů, avšak za významné lze považovat jedince kapely a orchestry, které poskytují hudebníkům různé druhy naplnění potřeb.

„Já jsem chodil na gymnázium a největší kámoši byli hlavně ti muzikanti, kteří různě chtěli na konzervatoř a já jsem chtěl taky na konzervatoř.“

„No ne ani ne vzor on není jako vzor spíš jenom občas byl tam kde jsem já potřeboval nějak jako byl na takovejch důležitých osudových místech jakoby v životě.“

„Začal pracovat v zušce, což byl konečně první nějaký stabilní příjem, před tím mě dohodil do karlínského divadla...a tam mě prostě taky přitáhl on.“

„Zase Š. třeba soukromý učení, další věc prostě mě požádal abych za něj zaskočil, abych odučil nějakého žáka jo tak jsem prostě takhle začal učit.“

„Nebo třeba se pamatuju pamatuju ještě že čtvrták jeden ten mě na to přivedl, že nějak jsem prostě hrál jsem na ten fagot a ten šel prostě takhle na krku a já jsem ho dal nějak úplně jako jako dolů jako prostě tak jak by to nemělo bejt jako když se z toho vylejvala voda, tak jenom ten spodní díl, ale takhle jsem nikdy nikoho neviděl držet ten fagot. „Ty vole, co děláš, vždyť se mu musí motat hlava úplně takhle.“ To mi řekl někdo a já jsem teď ale začal přemýšlet a říkám ty vždyť jo, a to není vlastně úplně jako vlastně se nic nemohlo stát jo jenom mohla by ti zatéct ta voda do nějaké klapky na na cos nebyl zvyklej no, ale ten fagot vlastně na to nebyl jako dělanej aby byl v týhle pozici.“

10.1.4 Sebeuvědomění

Sebeuvědomění se jeví jako důležitý zdroj v procesu stávání se hudebníkem až do podoby mistrovství. Sebeuvědomění hudebníka zahrnuje nejen rozpoznání svých silných kompetencí a oblastí ke zlepšení, ale také schopnost udržet si vyvážený a realistický pohled na sebe. Hudebník, který má vyvinuté sebeuvědomění, je schopen lépe zvládat kritiku a neúspěchy, což mu umožňuje efektivněji se učit a růst. Navíc může mít sebeuvědomění vliv na interakce s ostatními a na vztahy, neboť ovlivňuje způsob, jakým jedinec komunikuje, jedná a reaguje na sociální situace.

U respondentů lze pozorovat sebeuvědomění v potvrzování svých hudebních kompetencí, v sebepoznání pomocí druhých jako jsou učitelé či referenční skupiny. Lze najít souvislost mezi teorií sebeúčinnosti a získanými daty, jelikož uvědomování si kompetence probíhalo pomocí

přeozího zdařilého výkonu a sebeuvědomění pomocí druhých probíhalo pomocí modelování či verbálního přesvědčování.

Pomocí své kompetence

Sebeuvědomění pomocí prokázání kompetence odkazuje na proces uvědomění si vlastních schopností, dovedností a úspěchů v konkrétní oblasti nebo situaci. U respondentů, kteří prokázali určitou formu kompetence v hudbě, se dostalo opakovaného uznání, což potvrzovalo jejich hudební identitu, a tím i sebejistotu.

„Já jsem tam teda tak jsem za tím kapelníkem přišel a říkal že bych si to chtěl, jestli jestli by to bylo možný, že bych si chtěl třeba s nima zahrát...tak jsem to tam dal no a spadla mu brada, a i tomu bubeníkovi.“

„A já jsem odešel na vojnu musel jsem...když bylo 2 měsíce už do civilu tak už mi H. vzkázal že se mnou počítá zpátky že ať počítám, jestli chci tak ať přijdu ať přijdu zpátky do kapely, že mě vezmou...to bylo hodně jako to bylo velký potvrzení to bylo velký gesto a to jako to se to se nám to docela čuměl ale vážil jsem si toho, bylo to suprový.“

V rozhovorech se opakovaně ukazuje, že v sebeuvědomění ve vlastní kompetenci může dojít i negativní formou. Například jako vymezení a potvrzení své kompetence úmyslným opuštěním této hudební činnosti. V takové chvíli dochází k uvědomění, jestli je hudba součástí identity, či nikoliv.

„Co já tady co si tady nalhávám že ta hudba jako přece furt jako by to vono jako takže jsem se vrátil na tu konzervatoř, kde už jsem teda zůstal, a to už jsem jako dovystudoval a bylo to nejlepší rozhodnutí.“

„No, takže tam jsem se zase vrátil a prostě bylo to úplná paráda a bylo to fakt skvělý od té doby je to takové hrozně jako šťastný období vlastně našel jsem se tam holku svojí, která hrála na klavír, už teda spolu nejsme ale prostě najednou to všechno jako začalo zase dávat smysl, takže jsem potřeboval nějak bohužel nevím prostě udělat tyhlencty odbočky jako abych si to abych si to ověřil, že to tak má bejt jako.“

Pomocí hudebních učitelů

Ukazuje se, že učitelé hudby se explicitně dotazovali respondentů na jejich preference, například možnost výběru skladby, což vytvářelo prostředí, které umožňovalo sebeuvědomění a také větší zapojení respondentů do procesu svého hudebního rozvoje.

„Začalo nám to fungovat...víc jsme to zaměřovaly na to co já chci, že už mi dávala i vybrat jo.“

U většiny respondentů se ukazuje, že jim hudba pomáhala kompenzovat nějakou jejich aktuální situaci, kterou bylo nutné řešit. Například několik respondentů vnímá hudbu jako způsob vyjadřování emocí a zdroj uklidnění během obtížných období. Tento přístup ukazuje, jak hudba může sloužit jako prostředek k sebepoznání osobnosti, popřípadě k vyjádření a regulaci emocí, což může být obzvláště důležité během adolescence, kdy se často prochází složitými změnami.

Například, hudba s pomalým tempem, jemnými harmoniemi a melancholickou melodií může mít emoční afordance pro vyvolání smutku nebo nostalgie u hudebníka. Stejně tak hudební nástroje s temným tónem, jako je třeba violoncello, mohou mít emoční afordance pro vyvolání pocitu hloubky nebo vážnosti.

„Noty jsou jasné čisté a všechno je takový zřetelný, takže jakoby tam jsou ty rozdíly v té hudbě kde si ty můžeš vybrat podle svých emocí podle pocitu podle toho na jaký seš vlně co se ti zrovna líbí.“

„Je to pro mě je to něco jako vyjadřovač emocí a taková konstantní jako uklidňující věc, protože já, když jsem našťvaná sedneš si k tomu začneš to od toho třískat něco co je prostě jako hrozně rychlýho hlasitého vzteklýho no tak seš potom jako vyklidněný docela jako rychle když seš smutnej tak si sedneš něco si na to zahraješ a už je ti taky líp.“

„Hudbu dělám vlastně hodně minimalisticky a jako ptal se mě i na to jestli že si toho všiml a že jako cejtí že tam je tam jakoby náznak toho a ví že jako já to tak vnímám že to tak má bejt ...ptal se mě jako jestli to takhle mám třeba i někde jinde než jako ve hře na klavír že třeba jsem spíš taková minimalističtější třeba v nějakých projevech... mi pomohlo si to třeba uvědomit že vlastně je pravda že když hraju na klavír tak musím určitý věci pro mě pro můj pocit vlastně přehnat i když jako já mám pocit že je dělám hodně ale tím že prostě jsem taková že právě minimalistická v tom projevu nebo introvertní.“

Pomocí referenčních skupin

Referenčních skupiny, které respondenti zmiňují, jsou kapely, orchestry či přátelé. Při jejich doprovázení, koncertech či společném hraní si respondenti uvědomují, že je hudba součástí jejich identity. Tyto kolektivní zážitky pomáhají respondentům snižovat nervozitu, kterou by jinak zažívali při sólovém vystupování. Také jim tyto zážitky přinášejí pocit sounáležitosti, že jsou součástí většího celku oproti sólovému hraní.

„To byl i ten zlom kdy fakt jsem si uvědomila že to je to co mě baví prostě doprovázet lidi, protože jsem měla spolužačku která hrála na violu a doprovázela jsem ji na několika koncertech našla jsem si přítele co hrál na klarinet hráli jsme spolu několikrát jo a tady tím jako způsobem jsem fakt zjistila že mě to baví...tady to úplně jedno není jo protože všichni cvičí a když tyto jako jedinej neumíš tak je to v háji tak jsou na tebe všichni naštvaní no tak i ta jako motivace k tomu jako víc na sobě začít pracovat víc cvičit.“

„Když jsem byla ve skupině tak ale člověk to jako za zavnímal prostě a teď jako takovýho že najednou je i toho součástí a teď to hezky znělo, a tak to bylo hezký.“

Respondenti popisují, že k uvědomění svých schopností jim pomohlo také srovnávání se s jinými hudebníky. Jejich vlastní schopnosti jim přišly natolik přirozené, i když se výrazně odlišovaly od hudební normy, že si je zkrátka nedokázali bez srovnání s druhými hudebníky uvědomit. Týká se to například techniky prstokladu či zahrani slyšené melodie bez vizuálního podkladu. Respondenti si v takových chvílích uvědomují, že dosahují určitého stupně nadání, z čehož plyne reálnější sebepojetí a sebehodnocení.

„Já jsem to právě vůbec...jsme přišli na tu konzervatoř tak jsem tam někomu něco hrál a říká ty máš úplně jako perfektní techniku já říkám co to je jako vlastně no no tak to je, jak ti běhají prsty to mě takhle neběhají třeba vůbec.“

„Dokážu zahrát nějakou melodii, když jí jenom slyším že jako nepotřebuju k tomu noty, a to jsem si myslela vždycky že to umí jako by hudebníci ale pak jsem postupně zjistila, že to jako tolik neuměj třeba všichni...ten talent je něco takového vrozeného nebo přirozeného tak to já bych řekla že teda je to jakoby spíš talent protože to umím jako od malička.“

U talentovaných respondentů, kteří nedbají na potřebnost cvičení na hudební nástroj, se projevuje náhlé uvědomění reality vyvolávající pocity nespokojenosti. Takové zkušenosti mohou být příležitostí k lepšímu porozumění slabým stránkám a následné motivací k většímu úsilí.

„Protože já jsem moc jako necvičil v tý době mi prostě stačilo, a i přesto jsem všechny svoje vrstevníky převyšoval i přestože jsem necvičil, protože mi to prostě stačilo, ale tam se vlastně měl první kontakt s tím, že někdo jako to ovládá extrémně dobře, protože má extrémní talent, a ještě na to cvičí.“

„No hrozný, to bylo hrozný poznání, když zjistíš, že seš nejhorší. Když seš tam nejhorší a seš zvyklej prostě celej celej život vlastně seš zvyklej bejt nejlepší a najednou zjistíš že to tak vlastně vůbec jako není.“

10.1.5 Zvládání nervozity

Nervozita při vystupování je běžným jevem, ale může být zesílena nedostatkem sebedůvěry a nedostatečnou schopností uvolnit se při vystoupení. Důsledkem toho může být snížena schopnost koncentrace a výbavnosti z paměti během výkonu, která celou intenzitu nervozity ještě posiluje.

„To je dopředu strach z té chyby že mi vypadne paměť, že nebudu vědět co tam je ...to si sama navozuju...nějaký nějaký flow prostě jako to vůbec nepřichází v úvahu že jo.“

„Byla jsem nervózní, když jsem měla hrát sama s doprovodem s klavírem a z paměti většinou.“

„Prostě jsem to pokazila a nemohla jsem si vzpomenout ...a vlastně tenhle moment se celkem i opakoval jako pak do budoucna jo.“

„Mně dělal hlavně problém hrát z paměti a na veřejnosti takhle na koncertu, jsem to i když jsem vlastně uměla tu skladbu a věděla jsem, že jí umím to nebylo ty, že jo prostě že bych se to nenaučila, ale ta paměť na to jsem úplně neměla asi fakt nevím i když jako že jsem neměla nikdy problém nějak s nějakým učením nebo takhle ani nazpaměť.“

„Jsem nervózní z toho, že to zapomenu...asi na to nemám úplně talent si to zapamatovat nebo já fakt nevím jakože jsem a pak se to jako spíš jsem z toho nervózní a pak snad ještě snáz takovej začarovanéj kruh.“

„Kvůli tomu že já jsem se úplně nejvíc bála že jakoby mi vypadne prostě část té skladby.“

„Ale když jsem samozřejmě mohla hrát s notama, že jsem to nemusela umět z paměti tak to pro mě bylo jako o hodně lepší.“

Vědomí kompetence

Naopak respondenti popisující absenci trémy či transformaci trémy před vystoupeními, mohou klást důraz na jistotu a sebevědomí ve své hudební kompetenci. Také respondenti popisují, že při hudebním vystoupení nasazují určitou sociální masku v podobě role, která tuto nervozitu transformuje v “rauš“.

Hudební události jako koncerty, festivaly nebo hudební skupiny poskytují sociální afordance tím, že lidem umožňují sdílet společné zážitky a prožívání hudby. Hudba sama o sobě může také sloužit jako prostředek komunikace a sdílení emocí mezi lidmi.

„Já jsem nervozitou nikdy netrpěl.“

„Mně v tom bylo hrozně dobře a doted' to tak mám, protože jakoby vystoupit před ty lidi před celou školou, když vám je prostě 8 nebo kolik, jakkoliv tak to je hrozný jako vzrušení ...taková úplná magie, takže člověk že to, že to, takže ta nervozita z toho se přetransformuje vlastně v takový rauš... já si to užíval odjakživa a doted' to tak mám a no že mě to jako láká.“

„Jak kdybych byl herec nebo něco takovýho prostě jsem jako někdo trochu jinej.“

Verbální přesvědčování

U hudebníků trpící nervozitou z vystoupení lze pozorovat i cílené prvky zvládnání této nervozity, které se naučili sami aplikovat, popřípadě jim k tomu dopomohl někdo jiný. Například jsou typické formy podpůrných rozhovorů s hudebními učiteli, kde si společně aktivně dopředu vytipují problémová místa, která by mohla nastat, a vysvětlí následné mechanismy zvládnání.

„A mluvili jsme spolu i z takový jako psychologické stránky, protože jsem trémistka, takže prostě jsme řešili i tyhle věci.“

„Líp pracovala díky tomu učiteli ...Na tom klavíru jsme se i třeba s tím učitelem jako společně povídali o tom jak jaká ta část té skladby třeba je pro mě taková, že se jako bojím a pročTakže jsme si vytipovali společně jako tyhle místa, které by mě mohly rozhodit a díky tomu jsem pak věděla třeba takže tohle místo to si musím třeba před tím koncertem se na něj musím zaměřit.“

Vizualizace

Dalším podpůrným prvkem práce s nervozitou je vizualizace, kdy si respondentka měla představit celou herní situaci se všemi herními detaily ale i prvky, které s vystoupením nesouvisí. Například příchod na pódium či obecenstvo.

„Takový ty vizualizace ...protože mi říkal err že vlastně se mám právě představit celou tu situaci že si mám představit jak tam čekám před tím vstupem do toho sálu potom celou tu cestu vlastně jak jdu jak se ukloním jakým stylem potom jak jdu k té židli jak si nastavím tu židli aby byla dostatečně jako vysoko abych si dobře šáhla na ty klávesy potom jak vůbec pokládám ty ruce na ty klávesy a představit si i jak odehrajou celou tu skladbu a jakoby představovat si i ty ruce právě kam jdou a jaké tóny tam hrajou a to mi jako hrozně.“

Zvědomení úspěchu a kompetence

Jedním z prvků zvládnání nervozity, který pomáhal většině respondentů překonat své obavy a úzkosti, bylo vytvoření pocitu jistoty a kompetence, například uvědoměním si předchozích výkonů. Tyto pocity mohla dodat hudební autority či si je mohl dodat hudebník sám, když cítil, že daná hudební skladba byla nacvičena opravdu svědomitě.

„Asi jistota to byla asi jistota že jsem to uměla jako tak už předtím někde předvedla už jsem to asi předtím předvedla někde, že mě za to pochválil.“

„Možná asi prostě jsem to všechno potřebovala mít nacvičený na 150 % potřebovala jsem to mít od někoho schválený...tak to asi byl ten postup kterej jsem měla pokaždý absolvovat.“

„Pak už jsem věděl že to vlastně umím teď jde o to jenom to jako ta tam je zase druhá věc jako ukázat to ještě před lidma že jo, protože co neumíš na 150 % asi ti před lidma na 100 na 100 určitě nepovede.“

Expozice

Další prvek zvládnání nervozity z vystupování lze označit jako vystavení se dané nervozitě (expoziční). Tato forma zvládnání nervozity stojí na habituaci, kterou lze charakterizovat jako postupné přivýkání si určité situaci. Úzkostné reakce hudebníků na tyto situace obvykle vlivem přivýkání slábnou. Tyto tendence k vystavení se obavě jsou realizovány prostřednictvím hudebníků samých či pomocí hudebních učitelů.

„To jsem si vymyslela svojí vlastní terapii, takže jsem říkala jsem si, že půjdu hrát na ulici a abych se jako otrkala a už jsem se třeba tolik nebála hrát před lidmi a byla jsem jednou na konec protože to bylo hrozný.“

Pokud byla tato rada na vystavení se nervozitě doporučena od hudebního učitele či hudební autority, s kterým měl/měla respondent či respondentka navázaný symetrický a respektující vztah, jevila se tato rada jako efektivní vzhledem k zvládnání nervozity z vystupování.

„Měla jsem učitele a ten s tou mojí šílenou trémou prostě bojoval velmi hezky tím, že mě normálně posílal fakt hrát.“

„No je potřeba fakt prostě před ti lidi lézt. Mně to, vystavit se tomu vystavovat se tomu a on mě fakt, a to člověk já jsem v té době tenkrát jako že bych si sama řekla že někam jako jdu hrát... jakože jsem si navodila a čím častěji jsem si navodila tak pak když mi o něco šlo jenomže tomu se člověk nevystavuje dobrovolně nebo já jsem se tomu jako nevystavovala.“

„Já jsem s tím byla spokojená že jsem zvládla zahrát, protože prostě jsem viděla, že když prostě párkrát před ty lidi vylezou, že tu trému dokážu ovládnout.“

„Ne, já jsem se veřejnému vystoupení vyhejbalá jak čert kříží, i dneska mi to fakt jako nedělá dobře...a něco mi řekl že mám někde hrát no a já jsem řekla, že nebudu a on mi povídá, no ale budeš jako a vůbec se se mnou o tom nebavil a udělal dobře a zase mě vystavil...čím častěji jsem tomu byla vystavená tak se ten ten stres jako zmírňoval.“

Afiliace

U respondentek lze pozorovat jistou formu afiliace a následnou racionalizaci jako prvky zvládání nervozity, která je způsobena hudebním vystupováním. Afiliční mechanismus funguje proti nervozitě z vystupování, jelikož dochází k rozložení tlaku na více hudebníků. Tedy jedinec, který vystupuje, jakkoliv jinak než jako sólista, nenese dle respondentek hlavní břemeno výkonu. V důsledku poté dochází u respondentek k uvolnění a lepšímu výkonům. To potvrzuje i Latané ve své teorii sociálního vlivu, kdy v případě více vystupujících hudebníků současně sociální vliv klesá, jelikož tím dochází k rozložení vlivu na více vystupujících. Dochází i k sociální facilitaci nezávisle na obtížnosti daného úkolu v činnosti. Důvody tohoto afiliční mechanismu respondentky racionalizují, například že jim hraní ve více lidech poskytuje větší smysl a kompetenci oproti sólovému hraní. Takové obranné mechanismy se mohou dále projevat v jiné formě.

„Ale jakmile je to ve 2 tak ten stres můžeš sdílet, naopak se ale můžete podpořit přece vždyť to dáme jo tohle a to mě přijde mnohem lepší a už mě to bavilo od malička.“

„V tom že já nejsem ten hlavní, ale jsem tam vlastně strašně důležitá...a ta radost potom z toho že jsme to zahráli je to tak to jako to mě na tom baví.“

„A taky když jsem hrála třeba v nějakým nějakým souboru třeba kvartetu nebo triu tak to jsme hrávali anebo v orchestru úplně ideálně tak tak tam jsem nebyla nervózní skoro vůbec.“

„Když jsem hrála s někým, hrála jsem jenom se 2 lidma nebo takhle tak jsem vlastně nervózní skoro nebyla, že úplně to byl pro mě takový přirozený celkem.“

„No teďka v tom orchestru nejsem většinou nervózní, protože tam je rozložená odpovědnost...když jsem hrála sólo tak to teda fakt hodně a bylo to dost jako i na klavír jsem byla teda jo.“

10.1.6 Stav flow

Dle respondentů lze považovat vstup do stavů flow za závěrečný zdroj vedoucí k mistrovství, jelikož u všech respondentů, kteří prokazují mistrovství (neregulují činnost vědomě, ale dělají ji s vysokou mírou přesnosti) se tento stav opakovaně objevuje. Lze tedy tvrdit, že bez stavu flow neexistuje výše popsané mistrovství.

Průběh

Stavu flow, ve kterém dochází k intuitivní hře s minimálním přemýšlením, předchází racionální fáze hry, kdy dochází k cvičení na hudební nástroj a následné automatizaci. Tedy nejprve je nutné dlouhodobé cvičení a racionální znalost a poté hraní může přecházet do intuice. Toto je způsob, jakým respondenti dosahují vrcholného výkonu při hře na nástroj.

„Pokud je to už teda ten autopilot jako toho vysokýho levelu kdy ty to fakt máš naprosto skvěle naučený i se všema jako věcma co tam maj bejt logicky protože to, když i ty si to užíváš tak se to přenáší do té hudby jo a v tu chvíli ta hudba prostě je jiná, jakmile ty to řešíš a seš ve stresu tak je to za prvý poznat na tobě za druhý na té hudbě a můžeš to zahrát jako stejně ale bude to pokaždý jiný.“

„Top výkon prostě jde udělat ne tím velkým drilem ale tím že prostě se na to nějak nacejtím a nějak pak jako intuitivně to nechám bejt a zautomatizuju to vím to a prostě to jede, to je pro mě ono spíš než ten jako dril.“

Podrobněji lze tento vývoj popsat jako přechod analytického, technického stylu hraní s vědomím not k intuitivnímu a emočnímu vnímání hudby. Tento přechod je charakteristický pomyslnou syntézou technických dovedností s emocionálním vyjádřením hudby v podobě zrychlení tempa nebo výrazovému užití tónů. Dokonce u respondentů dochází k přesměrování pozornosti při hraní na výše popsané emoční prvky hry na úkor zautomatizovaných technických prvků.

„Myslím si, že je to spojeno s tím, že se tu skladbu naučíš fakt dobře že je to taková ta skladba kde prostě jedeš na ten automat, protože jí máš přehnanou mockrát anebo jí máš fakt rád a líbí se ti anebo jí máš fakt jako že... a když už jedeš na toho autopilota tak to je přesně ten moment kdy mě se to stává.“

„Pokud to jsou věci, který úplně dobře jako nemáš nastudovaný nebo je ještě nemáte zahrany tolikrát tak je to třeba pro mě stresující, že si musím i počítat.“

„Člověk musí mít hodně zažitý nějaký ty technické věci a jakože musíš samozřejmě znát prostě noty jako umět dobře a hrát už tak nějak že jako zahraješ prostě věci a teď tam jde hlavně o třeba když to chceš zrychlit to tempo anebo když chceš err tam udělat nějaký výraz, aby to prostě bylo právě emoční.“

„Nesoustředit na čtvrtý prst u pravé ruky takováhle blbost a jako zabralo to prostě nesoustředila jsem se a najednou to šlo zahrát.“

„Neuměla jsem si to představit, jak to třeba myslí, protože to je hrozně těžký, protože se dítě se učí že prostě musí hrát prostě všechny tóny stejně a teďka on řekne že něco mám něco opomenout nebo tak tak to pro mě bylo asi nezvyklé ale když jsem možná jsem to třeba nezkoušela úplně na té hodině, že prostě mi to přišlo třeba divný.“

„Zázrak prostě to to hnedka šlo... prostě musím se naučit, jak jdou po sobě... jakmile to ty prsty uměj tak vlastně to není o tom zahrát to přesně takhle že si vybavuješ který přesně prsty jdou přes sebe a že to jde o to o to jako zahrát to v nějakém jako takové vlně vlastně ...když jsem si to cvičila tak jsem si říkala teď mi to vlastně hraje samo, protože nad tím tak nemusím jako uvažovat.“

„Jako nepřemýšlíte nad téma detailama v tom smyslu, že ale jako kterým to zahraju prstem, co tam je za notu jako o těch jednotlivostech ale že o tom přemejšlíte a že si řeknete tak tady můžu malinko zrychlit tady můžu...Prostě takový flow.“

Pomocné prvky

Nicméně když přišel tento přechod, kdy racionální přístup již nebyl efektivní, bylo zapotřebí najít pomocné prvky. Pomáhalo například experimentování o samotě s navrženými postupy cvičení od učitele.

„Tak doma jsem se mohla jako ztrapnit...různý jako experimenty s tím, že zkusím něco zahrát úplně nějakým jiným stylem co mě teďka zrovna napadl a no, a to bylo přesně ono že už jsem jako ten styl třeba už jsem znala že už jsem věděla že od toho učitele, že už jsem věděla, jakým stylem se to dá cvičit.“

Velmi důležitý moment, který byl u respondentů patrný, bylo pochopení struktury skladby a její kompozice jako celku, který má různou příběhovou dynamiku. Tento způsob vnímání pomáhal lépe porozumět hudbě a lépe se do ní vcítit při hraní.

Toto porozumění hudbě popisuje z hlediska mentálních funkcí Dreyfus, který tvrdí, že pokud je pojetí činnosti holistické, tedy pokud se hudebník zaměřuje na činnost jako na celek a není pro něj tato činnosti pouhým souhrnem jednotlivých aspektů, tak lze z hlediska Dreyfusova modelu tohoto jedince řadit na úroveň odborníka, experta či mistra v hudbě. Tento posun je doprovázen rozpoznáním významnosti aspektů dané činnosti.

„Vytvořit právě ty fráze třeba kam tady ta fráze směřuje že směřuje třeba do určitého bodu nějakýho nejvrchnějšího tónu potom se to zas uklidní...zamyslet se nad tím jak je ta skladba postavená a potom se ti to prostě bude hrát líp protože to právě nevnímáš jakože všechny noty jsou teda stejné...ale je to prostě nějaká fráze, která začíná a pomalu vyvíjí a třeba k nějakému tomu jednomu vrcholu a pak jde zase zpátky... na jeden zátah všechno.“

„On mi hodně říkal jak je ta skladba komponovaná... proč to takhle ten skladatel napsal a celkově mi říkala i takové to zázemí... takže já jsem to pak jako líp celý vlastně pochopila jako celek a uměla jsem si to i rozčlenit na ty jednotlivé části a bylo to pro mě jako nehrát jenom vlastně obyčejný noty, který prostě nemají žádnou souvislost a bylo to pro mě jako hrát vlastně takovej příběh ktorej se nějak jako vyvíjí a má určitej v podstatě jako zápletku rozuzlení a takovej klidnej konec třeba a udělat z z toho takový vlastně příběh.“

Brzdící prvky

Někteří respondenti však uvádějí, že přechod od racionálního hraní k intuitivnímu neprobíhal tak snadno. Lze usuzovat, že neměli například hudebního učitele, který jim přiblížil výše popsané pomocné přechodové prvky, které napomáhají k vstupu do stavu flow.

„Ruce jedou a já vůbec nevím a nevím a najednou zjistíš že aha a co tam jako budu hrát teď začala jsem o tom přemýšlet a já vůbec nevím nevím kde jsem nevím co mám hrát dál nevím co tam je za noty vůbec nic a je to ale zase začneš od začátku a zase se hodiš do toho do toho mindsetu jakože si tu hudbu užíváš a jdeš to jenom prostě po paměti s tím že si pamatuješ pravděpodobně tu tu melodii to jak to zní máš zafixovaný co ti dělaj ty ruce tak to místo překonáš ale ve chvíli kdy se z toho místa zase začneš stresovat tak už ho zase nezahraješ protože jakmile nemáš před sebou ty noty a jedeš to jenom podle tý paměti podle toho co si pamatuješ tak seš nahranej.“

„Sedla jsem si tam hrála jsem a přišlo to do jedný fáze kde jsem nebyla schopna přejít jako přes takovou jednu část, protože jsem vždycky se zasekla a přesně začala jsem o tom přemejšlet.“

Znaky stavu flow

Samotný průběh stavu flow popisují respondenti, že se ponoří do hraní hudby, kdy si dává záležet na intonaci, čistých přechodech a dalších průběhových aspektech hry. Tato koncentrace umožňuje zapomenout na okolní rozptýlení a plně se soustředit na hru. Dále jsou typické dostatečné dovednosti a zkušenosti v podobě herních pohybů a technik, aby mohlo docházet k plynulému hraní bez přemýšlení o jednotlivých krocích. Úroveň obtížnosti hudební skladby přináší respondentům určitou míru výzvy, ale zároveň umožňuje uplatnění dovedností a schopností. V průběhu stavu flow dochází k zisku zpětné vazby přímo z hraní, které když je plynulé a intuitivní, přináší uspokojení a potěšení z výkonu.

Mistrovská úroveň dovednosti je popsána Dreyfusem z hlediska uvědomování si této činnosti jako jistá formu pohlcení, kdy dochází ke stavu, kdy se může hudebník plně ponořit do svého výkonu. Tomuto stádiu předchází nižší forma uvědomování v podobě monitorování, kdy hudebník neustále cíleně monitoruje svůj výkon v dané činnosti a tím jej analyzuje a vyhodnocuje.

„Tak se jako zaposlouchá a fakt si jako dává záležet nebo já jsem si dávala záležet fakt na nějakou intonaci, jak by to znělo, čistý přechody, a tak a zapomene třeba na ty noty, ale on už tu má přejetý tolikrát, že to vlastně jede samo a že někdy prostě si člověk, jsem měla takový momenty kdy si člověk prostě podívá třeba já jsem já se nekoukám jako většinou na prsty jako jo, že to prostě pocitově vím, kam mám lézt a to no i tak jako vlastně naučená.“

„Takže vlastně jako vy vynaložíš veškeré úsilí měl by ses soustředil na ten koncert a soustředíš se na to tak že najednou si řekneš už jsem na konci všechno se to povedlo.“

„Ale před lidma jsem nad tím nepřemýšlel, tam nad tím nemůžeš... co se dělo si nepamatuju vůbec. Ani v tu chvíli jako prostě to musíš prostě v tom eiferu že 6 let to bude ještě nějakou školu a teď prostě to vrcholí tím absolventským koncertem a ty ho hraješ a vlastně tam nejseš.“

„Že jsem prostě byla přítomná tím okamžikem a vlastně jsem se spíš zaměřovala na ten výraz na to, že člověk tvoří vlastně jako na tom místě teď tady prostě dělá tu dynamiku ten výraz.“

„Já si myslím, že když člověk je jakoby když se nechá unášet tou muzikou, a tak jako nepřemejšlí o tom konkrétním jednom, jestli má udělat tohle, ale prostě tam chápu no já já nevím já prostě už to nedokážu jako vyjádřit lepší.“

10.2 Shrnutí

Za stěžejní výzkumní cíl této diplomové práce lze považovat identifikaci jednotlivých zdrojů, které respondenti vnímají na cestě stávání se hudebníkem až do podoby mistrovství. Byla zvolena kvalitativní metoda při sběru dat v podobě narativně vedených rozhovorů, na něž navazovala narativní analýza získaných dat. Z této analýzy jednotlivých rozhovorů došlo k vynoření jednotlivých zdrojů vedoucích k mistrovství v procesu stávání se hudebníkem.

Dosahování mistrovství u hudebníků zahrnuje složitý proces, který zahrnuje nejen technickou dovednost, ale i emocionální, mentální a sociální aspekty. Hlavními zdroji, které se sebou souvisí jsou dispozice, motivace, sebeuvědomění, významní druzí, zvládnání nervozity, stav flow. Dispozice hudebníka zahrnuje jeho přirozené talenty, osobnostní charakteristiky a genetické dispozice. Ty mohou být základem pro rozvoj specifických hudebních schopností. Motivace je klíčovým faktorem při dosahování mistrovství nejen v hudbě. Silná vnitřní motivace, jako je vášně pro hudbu a touha po neustálém zlepšování se, může hudebníkovi poskytnout energii a odhodlání potřebné k dosažení vrcholné úrovně. Sebeuvědomění hudebníka zahrnuje schopnost objektivně posoudit své silné stránky a oblasti, ve kterých je třeba se zlepšit. Tato schopnost umožňuje hudebníkovi efektivně pracovat na svém rozvoji a přijímat zpětnou vazbu od ostatních. Interakce s ostatními hudebníky, učiteli a posluchači může být pro rozvoj mistrovství klíčová. Inspirace a podpora od ostatních umělců může poskytnout nové perspektivy a podněty k růstu. Nervozita je běžnou součástí života každého umělce, zejména před vystoupením. Hudebníci, kteří se naučí efektivně zvládat svou nervozitu pomocí různých technik mohou dosáhnout lepšího výkonu i přes stresující situace. Stav flow je stav maximálního soustředění a ponoření do aktivity, který často vede k optimálnímu výkonu. Hudebníci, kteří se dokážou ponořit do stavu flow během hraní, mohou dosáhnout mimořádných výkonů a prožít hlubší spojení s hudbou a svým nástrojem. Tyto zdroje mohou být recipročně propojené a posilovat se navzájem. Například silná motivace může vést k většímu sebeuvědomění, které pak může vést k lepšímu zvládnání nervozity. Interakce s významnými druhými může také poskytnout podporu a povzbuzení, což může vést ke zvýšení motivace a dosažení stavu flow během hraní.

Avšak tyto zdroje nelze zcela přesně kategorizovat z hlediska roviny psychomotoriky či sociálně-motivačně-afektivní roviny. Prvotním předpokladem však bylo, že u respondentů na cestě stávání se hudebníkem až do podoby mistrovství bude výrazně upřednostňováno sdělování psychomotorických informací na úkor sociálně-motivačně-afektivní prvků. Na

základě provedených rozhovorů vyplynulo, že z hlediska subjektivní důležitosti respondentů se jeví sociálně-motivačně-afektivní rovina jako důležitější při dosahování mistrovství. V empirické části bylo proto zhodnoceno, že se pro proces stávání se hudebníkem až do podoby mistrovství hodí více kontinuální pojetí těchto dvou zmíněných rovin.

Pro lepší přehlednost je uvedena tabulka 3, která shrnuje všechny zdroje mistrovství a řadí je k jednotlivým respondentům. U dispozic se nejedná o posouzení objektivní důležitosti daných dispozic vzhledem k hudebnímu výkonu, ale spíše o důležitost, kterou v naraci určitý hudebník dispozici přikládá. Lze proto vidět, že u hudebníků, kterým v důsledky nervozity selhává paměť, je četnost stavu flow poněkud omezená. U motivace lze taktéž pozorovat, které prvky činí hudebníka motivovaného nejvíce, nelze tedy předpokládat, že to jsou jediné motivační prvky v jeho cestě stávání se hudebníkem až do podoby mistrovství. Například u zvládnutí nervozity nelze považovat daný výčet prvků jako přesnou sumu, kterou respondent používá při hudebním vystoupení, avšak jedná se o prvky, které byly v naraci užívány nejvíce a byly tak signifikantní pro efektivnímu hudebnímu výkon, který neprovází přehnaná míra nervozity paralyzující hudebníka.

Tabulka 3

Respondenti Zdroje	Matěj (talent)	Martin (nadání)	Sandra (nadání)	Michaela (nadání)	Hubert (talent)	Markéta (nízké nadání)	Klára (nadání)
Dispozice – Dle kvantity a kvality (v naraci)	Komplexní	Sluch Paměť Cítění Hmat	Paměť Sluch Cítění Hmat	Sluch Hmat Cítění Paměť	Komplexní	Sluch Hmat Cítění Paměť	Paměť Sluch Cítění Hmat
Motivace	Touha po nástroji Role Uznání Nutnost stimulace	Touha po nástroji Prožitek Sounáležitost (kapela)	Touha po nástroji Prožitek Sounáležitost (orchestr)	Nevyslyšená touha po nástroji Sounáležitost (orchestr)	Touha po nástroji Role Uznání Nutnost stimulace	Touha po nástroji Pochvala	Touha po nástroji Sounáležitost
Sebeuvědomění	Kamarád Kompetence	Kompetence Kapela	Učitel Orchestr	Orchestr	Kompetence Srovnání s lepšími	Učitel	Učitelka Orchestr
Významní druzí	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
Zvládání nervozity	Vědomí kompetence	Vědomí kompetence	Verbální přesvědčování Vizualizace Afiliace	(Nedostatečné) Nutnost expozice	Vědomí kompetence	(Nedostatečné) Nutnost expozice Zvědomení kompetence	Afiliace
Stav flow	Ano	Ano	Ano	Omezeně Brání nervozita	Ano	Omezeně Brání nervozita	Ano

11 Diskuse

Existuje řada studií, které se zabývají cestou k dosažení mistrovství v hudbě. Tyto studie se zaměřují na různé aspekty hudebního talentu, procesů učení a faktorů, které přispívají k dosažení výjimečných výkonů. Jsou prováděny jak v akademickém prostředí, tak v praxi profesionálních hudebníků, a často kombinují různé metodologie výzkumu, včetně pozorování, experimentů a analýzy historických dat. Tyto studie se snaží porozumět tomu, jak jednotlivci rozvíjejí své hudební schopnosti, jakým způsobem se učí a jaké faktory ovlivňují jejich úspěch.

Michaelsen (2020) obhajuje přístup založený na zvládnutí učiva (mastery learning), který se zaměřuje na to, aby žáci předtím, než postoupí dál, prokázali, že ho ovládají. Stanovení ovládnutí či neovládnutí dovednosti závisí na kreativním užití naučených poznatků pomocí improvizace, kdy nejlepší hodnocení je takové, které je nejvíce přesné a plynulé, a tudíž nemusí docházet k přerušování melodie a opakování akordů. V případě, že studenti neosvojí takové dovednosti, které vedou k plynulosti melodií a přesnosti akordů nemohou postoupit dále a musejí opakovat tuto výuku. Tento přístup je založen na radikálně optimistickému přístupu učitele a poskytnutí individuálního přístupu prostřednictvím dostatečných instrukcí a času na osvojení si hudebních dovedností. Diplomová práce se shoduje s tímto výzkumem v tom, že kreativní užití osvojených hudebních dovedností značí určitý stupeň, které je nutný k dosažení mistrovství. Také lze nalézt shodu v efektivnějším osvojování hudebních dovedností vzhledem k individuálním přístupům od učitele hudby směrem k hudebníkům.

Gordon (2006) poskytuje praktické rady pro hudebníky, včetně sebehodnocení a zvládnání úzkosti z výkonu. V tomto lze s Gordonem souhlasit, jelikož v této diplomové práci došlo pomocí narativní analýzy k vynoření velmi podobných zdrojů vedoucích k mistrovství, tedy k určitému sebeuvědomění a k zvládnání nervozity z hudebního vystoupení. Gordon dále uvádí metody pro zvládnání úzkosti, například stanovení si cílů či aktivní práci s rozvojem paměti. Tyto aspekty hudebního výkonu práce nachází, nicméně již u respondentů nedochází v analyzovaných rozhovorech k explicitnímu cvičení pomocí takových metod. Tento fakt, že se může jevit jako cesta pro dosažení větší úrovně mistrovství pomocí osvojení si strategií, jak zvládat nervozitu.

Bremmer (2016) vyzdvihuje roli vyučování v hudbě a vybízí učitele hudby ke rozvoji svých hodin. Nejzajímavější fakt, který podporuje tato diplomová práce, je snaha o porozumění žákům a určitá míra zapojení žáků do výuky v podobě autonomie a participace na volbě vzdělávacích metod. Autorka knihy zmiňuje, že je to leckdy velmi složité pro učitele hudby,

avšak výsledky jsou vždy efektivní. Diplomová práce představuje i tyto negativní důsledky, kdy nedocházelo k rozvinutí hudebního vztahu hudebníka a jeho učitele. Tyto zjištění měly poté různé důsledky, například došlo ke změně učitele či nástroje. V jiném případě došlo k prozatímnímu přesunu opěrného, referenčního bodu z vnějšího prostředí (učitel) do vnitřního (hudebník), což vedlo k větší míře samostatnosti, avšak na úkor odborného vedení.

V porovnání s jinými výzkumy na téma cest k mistrovství v hudbě (path/journey to mastery), které byly realizovány, je typické, že ve většině těchto výzkumů je kladen důraz na sociálně-motivačně-afektivní rovinu, kterou tato diplomová práce obsahuje. V celkovém pohledu se jiné výzkumy oproti této diplomové práci příliš nezaměřují na rovinu psychomotoriky, které se bezprostředně týká dovednosti. Avšak lze souhlasit, že sociálně-motivačně-afektivní rovina se jeví jako značně signifikantní pro cestu stávání se hudebníkem až do podoby mistrovství.

Limity této práce vyplývají z části z narativní metodologie. Tento výzkumný přístup se často soustředí na individuální příběhy a zkušenosti, což může omezit generalizaci výsledků. Je nutné však zdůraznit, že při výběru výzkumného vzorku byla akcentována rozmanitost v podobě věkového rozmezí respondentů či duplikace respondentů u každého nástroje (mimo saxofonu).

Také nelze zcela jednoznačně verifikovat objektivní platnost, například u vlivu nepřátelského konzervatorního prostředí na respondentku (Markéta). Tomuto efektu by šlo zabránit, pokud by byl sběr dat rozšířen o subjekty, které přišly s hudebníky během cesty k mistrovství do kontaktu či ho nějakým způsobem ovlivnily. Avšak proces stávání se hudebníkem až do podoby mistrovství lze považovat za čistě subjektivní záležitost.

Při analýze rozhovorů bylo typické, že respondenti prokazující značný talent v hudbě vykazovali tendenci více zdůrazňovat rovinu sociálně-motivačně-afektivní, přičemž psychomotoriku v rozhovorech opomíjeli i přes opakované dotazování se výzkumníkem. Rovinu psychomotoriky začínali zdůrazňovat pouze tehdy, pokud bylo v jejich vývoji hudebních dovedností přítomné zvýšené úsilí při nacvičení určitého hudebního aspektu. Podobně je tomu u méně talentovaných jedinců, kteří věnovali více času hudebnímu cvičení a tím měli větší tendenci sdělovat informace, které se bezprostředně týkaly roviny psychomotoriky. Tato skutečnost lze interpretovat, že respondenti méně zmiňující rovinu psychomotoriky, na ni zkrátka zapomínají, jelikož si tyto obtíže vyřeší a následně v naraci zůstávají spíše dojmy ze vztahů, pocitů, zážitků, tedy rovina sociálně-motivačně-afektivní. I přes to z toho faktu může plynout možná limitace v podobě výběru úzkého výzkumného vzorku

ve smyslu kombinace geniality a cíleně vědomého hudebního cvičení respondentů, která z velké většiny vede k mistrovským dovednostem na nejvyšší možné úrovni.

Závěr

Tato diplomová práce „*Cesta k mistrovství – narativní analýza příběhu stávání se hudebníkem*“ si za cíl stanovila prozkoumat a popsat, jaké jsou klíčové zdroje, které subjekt vnímá na cestě k osvojení si určitého motorického úkonu až do podoby mistrovství (nekoriguje pohyb vědomě, dělá jej s vysokou mírou přesnosti).

V teoretické části byly popsán vymezen koncept mistrovství, proces dosahování mistrovství, dále stav flow, který se mistrovství úzce souvisí. Dále byl v této části práce předložen koncept mistrovství a jeho zákonitosti. Také byla popsána teorie afordance, rozdíly mezi mistry a začátečníky v šachu, taxonomie vzdělávacích cílů a popis průniku psychologie a hudby.

Empirická část již zahrnovala samotné výzkumné šetření, ve kterém byl stanoven kvalitativní výzkumný design pomocí realizace 7 narativních rozhovorů s respondenty, kteří absolvovali pomyslnou cestu stávání se hudebníkem až do podoby mistrovství. Byla provedena narativní analýza všech rozhovorů, z které bylo dosaženo výsledků v podobě zdrojů při dosahování mistrovství ve hře na hudební nástroje. Dále se práce věnovala snaze o odpověď na stanovenou výzkumnou otázku, která se týkala hlavních zdrojů, které subjekt vnímá na cestě stávání se hudebníkem až do podoby mistrovství. Těmito hlavními zdroji jsou dispozice, motivace, sebeuvědomění, významní druzí, zvládnutí nervozity, stav flow. Ukázalo se, že tyto zdroje se mohou vzájemně ovlivňovat a že je nelze s určitou přesností členit na rovinu psychomotoriky a sociálně-motivačně-afektivní rovinu. Také se ukázalo, že respondenti subjektivně považují sociálně-motivačně-afektivní rovinu za důležitější při procesu stávání se hudebníkem až do podoby mistrovství. Tato důležitost lze interpretovat, že respondenti méně zmiňující rovinu psychomotoriky, na ni zkrátka zapomínají, jelikož si tyto obtíže vyřeší a následně v naraci zůstávají spíše dojmy ze vztahů, pocitů, zážitků, tedy rovina sociálně-motivačně-afektivní.

V diskuzi byly uvedeny výsledky tohoto výzkumného šetření, které byly nadále podrobeny srovnání s výsledky jiných výzkumů a prací na téma cesty k mistrovství. Získané výsledky této diplomové práce se shodují s teoretickými východisky, která byly zjištěny v odborných zdrojích. V diskuzi byly dále uvedeny možné limity této diplomové práce.

Možným přínosem této diplomové práce může být zmapování a identifikace klíčových zdrojů, které vedou v procesu stávání se hudebníkem k mistrovství. Za unikátní přínos lze považovat samotnou realizaci výzkumného šetření, jak z hlediska zdrojů z roviny psychomotoriky, tak z hlediska zdrojů ze sociálně-motivačně-afektivní roviny. Za jistý přínos toho výzkumu lze

považovat fakt, že hudebně talentovaní jedinci prokazují daleko menší tendenci zdůrazňovat vliv psychomotorické roviny na cestě k mistrovství v hudbě. Zjištěné výsledky této diplomové práce mohou poskytovat určitou perspektivu při hudebním vzdělávání, výzkumu či zájmu jedinců o problematiku dosahování mistrovství.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2000). On the structure of behavioral self-regulation. V M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of self-regulation* (Sv. 6, stránky 41-84). Academic Press.
- Chase, W. G., & Simon, H. A. (1973). Perception in chess. *Cognitive Psychology*(4), 55–81.
- Coker, C. A. (2022). *Motor learning and control for practitioners (5th)*. Routledge.
- Conde, V., Altenmüller, E., Villringer, A., & Ragert, P. (2012). Task-Irrelevant Auditory Feedback Facilitates Motor Performance in Musicians. *Frontiers in Psychology*(3).
- Chrz, V. (2002). Poetika identity: Kategorie popisu narativní rekonstrukce. *Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí. Sborník z konference. PsÚ AV ČR Brno, SCAN Tišnov*, 40-47.
- Chrz, V. (2007). *Možnosti narativního přístupu v psychologickém výzkumu*. Praha: Psychologický ústav AV.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper Perennial Modern Classics.
- Čermák, I. (2002). Myslet narativně (kvalitativní výzkum „on the road“). *Sborník z konference Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí*, 11-25.
- Čermák, I., Hiles, D., & Chrz, V. (2007). Narativně orientovaný výzkum: interpretační perspektivy. *Psychologica 37, Sborník z konference Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku 6*, 53-66.
- Čáp, J. (1993). *Psychologie a vyučování*. Praha: Karolinum.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 6(64), 359–372.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York : W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1999). *Sociální konstrukce reality*. Brno : CKD.
- Bilsky, W., & Schwartz, S. H. (1994). Values and personality. *European Journal of Personality*, 3(8), 163–181.

- Blahutková, M. (2006). *Psychomotorika* (Sv. První). Brno: Pedagogická fakulta MU.
- Brehm, Kassin, & Fein. (2005). *Social Psychology*. Houghton Mifflin.
- Bremmer, M. (2016). Masterclass in Music Education: Transforming Teaching and Learning. *British Journal of music education*, 239-242.
- Brown, R., & Palmer, C. (2012). Auditory–motor learning influences auditory memory for music. *Memory & Cognition*(40), 567-578.
- Dave, R. (1970). Psychomotor levels . V R. Armstrong, *Developing and Writing Behavioral Objectives*. Tucson: Educational Innovators Press.
- De Groot, A. D. (1965). *Thought and Choice in Chess*. Hague : Mouton Publishers.
- De Groot, A. D. (1966). Perception and memory versus thought: Some old ideas and recent findings. V B. Kleinmuntz, *Problem Solving* . New York : Wiley.
- Dreyfus, H. (2002). Intelligence without representation – Merleau-Ponty’s critique of mental representation. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*(1), 367-383.
- Dreyfus, S., & Dreyfus, H. (1980). *A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition*. Storming Media.
- Dweck, C. (2017). *Nastavení mysli: Nová psychologie úspěchu aneb naučte se využívat svůj potenciál*. Brno: Jan Melvil Publishing.
- Eagly, & Chaiken. (1998). Attitude structure and function. V S. T. Gilbert, Fiske, & L. G., *The handbook of social psychology* (stránky 269–322). McGraw Hill .
- Elliot, J. (2005). *Using narrative in social research: Quantitative and qualitative approaches*. Londýn : Sage Publications.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*(7), 117-140.
- Festinger, L. (1964). *Conflict, decision and dissonance*. Stanford University Press.
- Fitts, P. M., & Posner, M. I. (1967). *Human Performance*. Belmont, Californie : Brooks/Cole .
- Gibson, J. (1977). The theory of affordances. V R. Shaw, & J. Bransford, *Perceiving, Acting and Knowing: Toward an Ecological Psychology* (stránky 127–143). Lawrence Erlbaum.
- Gibson, J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.

- Gordon, C. (1968). Systemic Senses of Self. *Sociological Inquiry*(38), 161-178.
- Gordon, S. (2006). Mastering the art of performance : a primer for musicians.
- Guilford, J. (1957). Creative Abilities in the Arts. *Psychological Reuter*, 2(64), 110-118.
- Guskey, T., & Anderman, E. (2014). In Search of a Useful Definition of Mastery. *Educational Leadership*(71), 18-23.
- Hallam, S. (2001). The Development of Metacognition in Musicians: Implication for Education. *British Journal of Music Education*(18), 27-39.
- Hanin, Y. L. (2000). Individual Zones of Optimal Functioning (IZOF) Model: Emotion-performance relationship in sport. V Y. L. Hanin, *Emotions in sport* (stránky 65-89). Human Kinetics.
- Harrow, A. (1972). *A taxonomy of the psychomotor domain*. New York : David McKay.
- Hayes, N. (2003). *Základy Sociální psychologie*. Praha : Portál .
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha : Portál.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 3(94), 319-340.
- Hunt, M. (2000). *Dějiny psychologie*. Praha: Portal.
- Hyhlik, F., & Nakonečný, M. (1973). *Malá encyklopedie současné psychologie*. Praha.
- Jones, E., & Pittman, T. (1982). Toward a general theory of strategic self-presentation. *Psychological Perspectives on the Self*(1), 231-262.
- Kaptelinin, V. (2014). Affordances. V V. Kaptelinin, M. Soegaard, & R. Dam, *The interaction Design Foundation* . Aarhus, Dánsko: The interaction Design Foundation.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 2(24), 163–204.
- Kihlstrom, J. F., & Cantor, N. E. (1984). Mental Representations of the Self. *Advances in Experimental Social Psychology*(17), 1-47.
- Kihlstrom, J. F., Beer, J. S., & Klein, S. B. (2003). Self and identity as memory. V M. R. Leary, & J. P. Tangney, *Handbook of self and identity* (stránky 68-90). The Guilford Press.
- Koffka, K. (1935). *Principles of Gestalt psychology*. . Boston: Houghton Mifflin Harcourt.

- Latané, B. (1981). The psychology of social impact. *American Psychologist*, 4(36), 343-356.
- Lewin, K. (1939). Field Theory and Experiment in Social Psychology: Concepts and Methods. *American Journal of sociology*(6), 868-896.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, II(35), 63-78.
- Michaelsen, G. (2020). Teaching with Radical Optimism: Mastery Learning in Music Theory. *Engaging Students: Essays in Music Pedagogy*.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*(63), 81-97.
- Miovský, P. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Müller-Freienfels, R. (1936). *Psychologie der Musik*. Berlin.
- Morris, C. G., & Maisto, A. A. (1998). *Psychology: An Introduction*. Prentice Hall.
- Newell, A., & Simon, H. A. (1972). *Human Problem Solving*. New York : Prentice-Hall .
- Noble, C. E., & Cratty, B. J. (8. Říjen 2022). *Psychomotor learning*. Načteno z Web Encyclopedia Britannica: <https://www.britannica.com/science/psychomotor-learning>
- Palmer, C., & Meyer, R. (2000). Conceptual and motor learning in music performance. *Psychological science*(11), 63-68.
- Pink, D. (2017). *Drive/pohon: Překvapivá pravda o tom, co nás motivuje*. Olomouc : ANAG.
- Plháková, A. (2004). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Thousand Oaks: Sage .
- Rosenberg, M. (1979). *Components of Rosenberg's self-esteem scale. Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M., & Hovland, C. (1960). Cognitive, Affective and Behavioral Components of Attitudes. V M. Rosenberg, & C. Hovland, *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency among Attitude Components*. New Haven : Yale University Press.
- Rotter, J. B. (1966). *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. Washington: American Psychological Association.

- Rychtecký, A. (2002). *Proces vzdělávání a výchovy ve školní tělesné výchově*. Praha: Karolinum.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York : The Guilford Press .
- Schmidt, R. A., & Wrisberg, C. A. (2000). *Motor Learning and Performance*. Human Kinetics.
- Sander, G. (2004). Improving Student Practicing through Application of Motor-Learning Research. *Applications of Research in Music Education*(23), 14-21.
- Sedlák, F., & Váňová, H. (2013). *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum.
- Simpson, E. (1972). *The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain*. Washington DC. : Gryphon House.
- Snyder, M. (1979). Self-Monitoring Processes. *Advances in Experimental Social Psychology*(12), 85-128.
- Spittle, M. (2021). *Motor learning and skill acquisition: Applications for physical education and sport*. Bloomsbury Publishing Plc.
- Trembath, R., & White, T. (1979). Mastery Achievement of Intellectual Skills. *The Journal of Experimental Education*, 3(47), 247-252.
- Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada.
- Younger, J. B. (1991). A theory of mastery. *Advances in Nursing Science*(14), 76-89.

Seznam příloh

Příloha 1 – Rozhovor

Seznam tabulek

Tabulka 1

Tabulka 2

Tabulka 3