

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE**  
**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**

**TRÉMA AKO PROBLÉM V HUDOBNEJ INTERPRETÁCII**  
**U ŽIAKOV NA ZÁKLADNÝCH UMELECKÝCH ŠKOLÁCH**

**Diplomová práca**

**Študijný program:** Učiteľstvo hudobného umenia (Učiteľské štúdium, magisterský II. st.,  
denná forma)

**Študijný odbor:** 1.1.3 učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov

**Školiteľ:** Mgr.art. Doc. Jozef Vereš, CSc.

**Školiace pracovisko:** Katedra hudby

**Nitra 2011**

**Bc. Lucia Didiová**




Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre  
Pedagogická fakulta

---

## ZADANIE ZÁVEREČNEJ PRÁCE

- Meno a priezvisko študenta:** Bc. Lucia Didiová  
**Študijný program:** učiteľstvo hudobného umenia (Učiteľské štúdium, magisterský II. st., denná forma)  
**Študijný odbor:** 1.1.3 učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov  
**Typ záverečnej práce:** Diplomová práca  
**Jazyk záverečnej práce:** slovenský
- Názov:** Tréma ako problém v hudobnej interpretácii u žiakov na základných umeleckých školách  
**Anotácia:** Diplomová práca sa bude zaoberať teoretickými a metodologickými problémami súvisiacimi s problematikou trémy u začínajúcich huslistov. Práca bude obsahovať aj experimentálne zisťovanie uvedenej problematiky prostredníctvom vybraných respondentov na základných umeleckých školách.
- Školiteľ:** doc. Jozef Vereš, CSc.  
**Oponent:** doc. Mgr. art. Alena Kručayová, PhD.  
**Katedra:** KH - Katedra hudby  
**Vedúci katedry:** Mgr. Alena Čierna  
**Dátum zadania:** 09.10.2009  
**Dátum schválenia:** 22.10.2009

  
Mgr. Alena Čierna  
vedúci/a katedry

## **POĎAKOVANIE**

Chcela by som vysloviť úprimné poďakovanie môjmu konzultantovi Mgr.art. Doc. Jozefovi Verešovi, CSc. za odborné vedenie, trpezlivosť a pomoc pri vypracovávaní mojej diplomovej práce a Mgr. Michaele Ševčíkovej za technickú pomoc.

Lucia Didiová

## ABSTRAKT

DIDIOVÁ, Lucia: *Tréma ako problém v hudobnej interpretácii u žiakov na základných umeleckých školách*. [Diplomová práca]. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Pedagogická fakulta; Katedra hudby. Školiteľ: Mgr. art. Doc. Jozef Vereš, CSc. Stupeň odbornej kvalifikácie: Magister. Nitra: PF UKF, 2011. 66 s.

Diplomová práca sa venuje problematike trémy v hudobnej interpretácii so zameraním na žiakov základných umeleckých škôl. Cieľom práce bola orientácia v teoreticko-psychologických poznatkoch v danej oblasti a ich využitie v práci hudobného pedagóga nástrojovej hry. V rámci experimentálneho pokusu sme sa zamerali na interpretačný prejav žiakov v dvoch odlišných prostrediach. V teoretickej časti sme sledovali význam a opodstatnenosť hudobno-teoretických a psychologických poznatkov a ich východiská pre potreby v pedagogickej praxi. Zamerali sme sa na nové poznatky z oblastí súvisiacich s trémou, priblížili sme viaceré odporúčania, názory bádateľov o ktorých predpokladáme, že môžu byť impulzom a podnetom v našom postupe riešenia diplomovej témy. Vo výskumnej časti sme sa zaoberali spracovaním kombinovaného výskumu, jeho vyhodnotením, vyvodením záverov a odporúčaním pre pedagogickú prax. Venovali sme pozornosť metóde priameho pozorovania, metóde expertíznej prostredníctvom dotazníka a metóde experimentálnej, kde sme zámerne sledovali pôsobenie v zmenených podmienkach na hru žiaka.

### **Kľúčové slová:**

úzkosť, strach, tréma, emócie, husľová hra

## ABSTRACT

Didiová Lucia: *Stage Fright of Pupils as a Problem of Interpretation*. [Diploma work]. Constantine the Philosopher University in Nitra. Faculty of Education; Department of Music. Supervisor: Mgr. art. Doc. Jozef Vereš, CSc., Degree of specialized qualification: Magister. Nitra: PF UKF, 2011. 66 p.

The diploma work deals with a topic of a stage fright of basic artist school learners in their musical interpretation. The main objective of this work was a finding of theoretical and psychological knowledge in the given topic and also applying it to the didactics of a teacher teaching playing musical instrument. In a theoretical part of the diploma work we followed an importance and a validity of the theoretical psychological knowledge as well as its serving as basis for meeting needs of pedagogical practice. We aimed on new information from different spheres related to the subject of a stage fright and an anxiety. We presented several recommendations, opinions of researchers, which we supposed to be an appropriate stimulus and impulse for our approach to solving the theme of the diploma work. In a practical part of the work we worked out the combined research, its valuation and also we tried to draw conclusions and recommendations for pedagogical practice. We paid attention to a method of direct observation, practice expertise, through a questionnaire and providing experimental, where we deliberately pursue action in the changed circumstances of the pupil to play.

### **Key words:**

anxiety, fear, needle, emotions, violin game

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	6
<b>1 TEORETICKÝ PREHĽAD DOTERAJŠÍCH POZNATKOV</b> .....	10
1.1 Psychologické a teoreticko-filozofické úvahy .....	10
<b>2 HUSĽOVÁ HRA A JEJ NEŽIADÚCE ZÁŤAŽE</b> .....	15
2.1 Zát'aze objektívneho a subjektívneho charakteru .....	15
2.1.1 Únava a boj proti nej.....	17
2.1.2 Emócie.....	19
<b>3 TRÉMA, STRACH A ÚZKOSŤ</b> .....	24
3.1 Prejavy trémy .....	30
<b>4 VÝSKUMNÁ ČASŤ</b> .....	33
4.2 Možné obmedzenia výskumu .....	33
4.3 Charakteristika objektu skúmania.....	34
4.4 Pracovné postupy .....	35
4.5 Spôsob získavania údajov a ich zdroje .....	35
4.6 Použité metódy vyhodnotenia a interpretácie výsledkov .....	36
<b>5 VÝSLEDKY PRÁCE A DISKUSIA</b> .....	38
5.1 Výsledky dotazníkov .....	38
5.1.1 Odpovede žiakov.....	38
5.1.2 Odpovede pedagógov.....	49
5.2 Bodové hodnotenia respondentov s výkladom .....	56
5.2.1 Sumárne hodnotenie hry respondentov v triede pedagóga a na verejnom vystúpení.....	56
5.3 Záver výskumu.....	60
<b>ZÁVER</b> .....	64
<b>ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV</b> .....	65
<b>PRÍLOHY</b> .....	68

## **ZOZNAM TABULIEK A OBRÁZKOV**

<b>Tabuľka 1</b> Porovnanie početnosti vystúpení žiakov na verejných vystúpeniach počas školského roka.....	40
<b>Obrázok 1</b> Grafické znázornenie hrania žiakov v kruhu rodiny, návštev a samých žiakov.....	39
<b>Obrázok 2</b> Grafické znázornenie účasti v hudobných telesách.....	41
<b>Obrázok 3</b> Grafické znázornenie pomeru prejavov trémy.....	42
<b>Obrázok 4</b> Grafické znázornenie pocitu istoty žiakov počas vystúpenia verejného a pred svojim pedagógom.....	44
<b>Obrázok 5</b> Grafické znázornenie rytmických problémov.....	46
<b>Obrázok 6</b> Grafické znázornenie problémov dynamiky.....	48
<b>Obrázok 7</b> Grafické znázornenie hudobného vývoja žiakov.....	50
<b>Obrázok 8</b> Grafické znázornenie hudobných začiatkov žiakov.....	51
<b>Obrázok 9</b> Grafické znázornenie práce pedagógov so žiakmi.....	52
<b>Obrázok 10</b> Grafické znázornenie najčastejších problémov žiakov.....	53

# ÚVOD

Téma diplomovej práce sa usiluje odpovedať na otázku, ako čo najefektívnejšie pomôcť študentom nástrojovej hry pri vysporiadávaní sa s trémou. Práca približuje tradičné i nové poznatky v oblasti reflexie hudobných výkonov súvisiacich s trémou. K cieľom práce patrí aj to, že chceme žiakom základných umeleckých škôl a im pedagógom umožniť lepšie poznať súvislosti spojené s trémou a zároveň načrtnúť možnosti jej výskytu a postupného odstraňovania. Predpokladáme, že témy súvisiace s trémou a jej prekonávaním budú pre hudobníkov neustále aktuálne. Z tohto dôvodu aj náš experimentálny pokus hodnotíme ako jednu z možností prienikov do problematiky trémy.

V prvej kapitole diplomovej práce sa venujeme teoretickým a psychologicko-filozofickým úvahám, kde prezentujeme stručný prehľad názorov viacerých psychológov a filozofov. V tejto kapitole sme sa opierali o poznatky a postrehy z praxe a tiež o publikácie viacerých pedagógov, psychológov, filozofov ako napríklad Ivana Poledňáka, Milana Nakonečného, Kato Havasovej, Mareka Frančka, Milana Holasa, Júliusa Boroša, Stanislava Drvotu, Ondreja Kondáša, Františka Kohoutka, Jozefa Micku a radu ďalších autorov, ktorí sa v danej problematike prezentovali svojimi prácami.

Druhá kapitola je zameraná na husľovú hru a jej nežiaduce záťaž, či už objektívneho alebo subjektívneho charakteru a následne v tretej kapitole sa venujeme charakteristike pojmov tréma, strach a úzkosť z pohľadu viacerých psychológov a snažíme sa na danú problematiku nahliadnuť zo širšieho pohľadu.

Nasledujúca štvrtá kapitola uvádza čitateľa do problematiky našej výskumnej časti, kde ju stručne uvádza, opisuje jej cieľ a možné obmedzenia. Je zameraná na metodiku výskumnej časti, kde uvádzame charakteristiku objektu skúmania, pracovné postupy, spôsob získavania údajov a podobne. Vo výskume sme uplatnili metódu pozorovania, metódu expertíznu a experimentálnu. Prostredníctvom nich sme sa usilovali získať výsledky, ktoré by umožnili vstupnú orientáciu do riešenej problematiky. Základným cieľom nášho výskumu bolo priame pozorovanie výkonov vybraných respondentov, pôsobenie trémy na ich výkony, ich hodnotenie a tiež spracovanie dotazníkov určených pre žiakov i pedagógov.

Posledná piata kapitola prináša výsledky práce a diskusiu, zaoberá sa spracovaním výsledkov výskumu, ich vyhodnotením a vyvodením záverov.

Výskumná časť je sprehľadnená v grafickej podobe a v tabuľkách.



V tejto kapitole diplomová práca prezentuje výsledky jednak zo štúdia literatúry a na základe realizovaného kombinovaného výskumu aj výsledky, ktoré môžu tvoriť východiskovú bázu pre ďalšie skúmanie. Realizovaný výskum vytvára predpoklad pre následné skúmanie tejto problematiky a taktiež pre ich uplatnenie v praxi.

# 1 TEORETICKÝ PREHĽAD DOTERAJŠÍCH POZNATKOV

V prvej kapitole sme sa pokúsili o stručný prierez filozofickými a teoreticko-psychologickými úvahami viacerých autorov. Táto kapitola diplomovej práce spracováva názory a úvahy z viacerých vedných odborov súvisiacich s riešenou problematikou. Pozornosť je venovaná najmä otázkam z oblasti filozofie a teoreticko-psychologickým postojom niektorých autorov, ktorí sa s touto problematikou zaoberali. Prístup k študovaným javom sme realizovali nepriamymi výskumnými metódami, ako je štúdium literatúry, štúdium dokumentov a zo zverejnených všeobecných empirických skúseností.

## 1.1 Psychologické a teoreticko-filozofické úvahy

Aj keď štúdium teoretických základov a psychologických prejavov úzkosti jedinca patrí medzi frekventované tematické okruhy, nemožno ich považovať výlučne za doménu psychológie. Prvé záznamy o vplyve úzkosti na správanie osobnosti sa objavujú v dielach filozofov a umelcov staroveku, ako sú napríklad Homér, Demokritos, Sofokles, Sokrates, Aristoteles a podobne. Filozofické úvahy v dvadsiatom storočí však do značnej miery vychádzali zo Spinozu. Baruch Spinoza (1632 – 1677) holandský filozof, ktorý bol striktným zástancom racionalizmu, definoval strach ako premenlivú bolesť vznikajúcu z úvah o minulosti alebo budúcnosti.

Ďalším z filozofov, ktorých spomenieme, je John Locke (1632 – 1704). Bol to anglický filozof, považovaný za jedného zo zakladateľov novovekej filozofie. Je hlavným predstaviteľom empirizmu a autor sociálno-filozofických teórií. Jeho myšlienky vo veľkom ovplyvnili rozvoj politickej filozofie a teórie spoločenskej zmluvy a jeho spisy mali tiež priamy vplyv na formuláciu Vyhlásenia nezávislosti a americkej ústavy. Lockov výraz „nepokoj“ možno považovať za priameho predchodcu „úzkosti“. K príčinám nepokoja zaraďuje J. Locke aj hlad, smäd, nedostatok spánku, potreby cti, sily alebo bohatstva, ako aj vášne, akými sú averzia, strach, alebo hnev. Úvahy o úzkosti ako charakteristickom fenoméne civilizácie sa objavujú predovšetkým v západných filozofických smeroch pri hodnotení postavenia človeka v súčasnom svete.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> MÜLLNER, J. – RUISEL, I. – FARKAŠ, G. 1980. *Dotazník na meranie úzkosti a úzkostlivosti*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, N.P., 1980. s. 5

Jozef Müllner, Imrich Ruisel a Gabriel Farkaš, ktorí sú autormi knihy „Dotazník na meranie úzkosti a úzkostlivosti“, spomínajú tiež filozofa Kierkegaarda. Soren Kierkegaard (1813 – 1855) bol dánsky filozof, spisovateľ a teológ. Z hľadiska psychologického priblíženia možno podľa Kierkegaarda rozlíšiť tri možnosti existencie: estetickú, etickú a náboženskú, v ktorých sa zapodieva s názorom, v čom pre človeka spočíva pravda a sebaztváňovanie človeka k vlastnej situácii, do ktorej zasahuje. U tohto filozoficko-náboženského predstaviteľa tvorila úzkosť jeden z centrálnych pojmov jeho filozoficko-psychologickej koncepcie. Rozlišoval medzi dvomi formami úzkosti. Prvá z nich sa vyskytuje najmä u detí v súvislosti s hľadaním dobrodružstva, túžbou po zázrakoch a tajomstvách. Druhá forma úzkosti vyplýva z rozhodnutí, ktoré musí človek uskutočniť a vzniká z obáv z možných zlyhaní, ktoré prinášajú zvolené možnosti.<sup>2</sup>

Existencializmus je jedným z najvplyvnejších filozofických smerov v dvadsiatom storočí (najväčší vplyv mal medzi rokmi 1920-1960). Skladá sa z francúzskej vetvy (Sartre, Camus) a nemeckej vetvy (Jaspers, Heidegger) označovanej ako filozofia existencializmu. Okrem iného existencializmus nadviazal na myslenie B. Pascala, S. Kierkegaarda, Dostojevského, Nietzscheho a Husserla. Medzi hlavných predstaviteľov patria napríklad Nicola Abbagnano, Otto Friedrich Bollnow, Albert Camus, Martin Heidegger, Karl Jaspers, Søren Kierkegaard, Gabriel Honoré Marcel, L. N. Mitrochin, Jean-Paul Sartre, Viktor Frankl a podobne.<sup>3</sup>

L. N. Mitrochin (1977) vo svojej knihe „Úvod k Buržoázni filozofie 20. storočia“ uvádza, že spoločným impulzom oboch vetiev existencializmu bola skúsenosť, ktorá vychádzala zo svetových vojen, kde sa človek stal iba politickou a ideovou súčiastkou so všetkými negatívnymi javmi. Z tohto pohľadu existencialisti predpokladajú, že ľudia sú v stave neustáleho nepokoja, trpia permanentnými starosťami i pocitmi osamotenía, neistoty. Pri vymedzovaní vnútorných stavov ľudského bytia narábajú s kategóriami „existencia“, „úzkosť“, „ničota“. Napríklad „ničota“ nie je zvláštnou podstatou a preto nemôže byť predmetom myslenia, človek ju ale priamo, nesprostredkovane objavuje vo zvláštnom psychickom stave a to v úzkosti. V tejto súvislosti so zaujímavou myšlienkou prichádza M. Heidegger, podľa ktorého ontologický strach je obava, že človek nenájde také predurčenie, pre ktoré by dobrovoľne obetoval svoj život i statky.

---

<sup>2</sup> MÜLLNER, J. – RUISEL, I. – FARKAŠ, G. 1980. *Dotazník na meranie úzkosti a úzkostlivosti*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, N.P., 1980. s. 5

<sup>3</sup> <http://referaty.atlas.sk/odborne-humanitne/filozofia/48335/nemecky-existencializmus-vo-filozofii>

Vďaka opodstatnenosti a pôvodnosti tohto strachu, ako aj tendencie k ničote, človek podľa Heideggera transcendentuje za hranice histórie, ničí, odhadzuje všetky reálne istoty, ktoré mu poskytuje.<sup>4</sup>

Ďalším z filozofov, ktorí sa zaoberali touto problematikou, ako to uvádzajú Jozef Müllner a kolektív, je Jean Paul Sartre, ktorý vo svojich krajne pesimistických úvahách usudzuje, že: „správanie a konanie človeka vedie k neustálej neistote a obavám. Starosť a strach sú bremenom človeka a zároveň jeho záchranou, lebo ho nútia namáhať sa a hľadať ochranu pred záhubou.“<sup>5</sup>

Dôležitú úlohu zohráva úzkosť aj v dielach psychoanalytikov. Spomenieme napríklad Sigmunda Freuda (1856 – 1939), ktorý sa okrem iného zaoberal i myšlienkou vedomia a nevedomia. Vedomie v tom čase bolo predmetom skúmania tradičnej psychológie. Sigmund Freud úplne neprišiel na myšlienku vedomia a nevedomia, ale isto je zodpovedný za jej spopularizovanie. Vedomie nám umožňuje postihnúť udalosti, ktoré sa odohrávajú okolo nás, sú to udalosti, ktorých sme si práve vedomí v každom čiastočnom momente, naše súčasné vnímania, spomienky, myšlienky, fantázie, pocity, ktoré máme.<sup>6</sup>

Autori Jozef Müllner a kolektív taktiež vo svojom diele „Dotazník na meranie úzkosti a úzkostlivosti“ spomínajú Sigmunda Freuda, ktorý zdôrazňoval, že ľudia žijú v neustálom strachu a nepokoji pred vymoženosťami civilizácie, čo možno využiť proti človeku. Strach je tým silnejší, čím viac sa sociálne inštitúcie, ktoré regulujú vzťahy v rodine, spoločnosti a štáte, stavajú proti nim ako cudzia sila. Títo autori ďalej uvádzajú, že Fromm (1941) sa snažil odhaliť aj sociálne-kulturálne determinanty úzkosti v ekonomickom systéme. Podľa neho počiatky kapitalizmu v priebehu renesancie narušili postavenie jedinca v bezpečnom a zabehnutom sociálnom poriadku. Pozícia človeka v spoločnosti sa stala závislá na jeho vlastnom úsilí, nie na tradičnom statuse, a vzťahy medzi ľuďmi nahradili súťaživé snaženia. Celkovo možno konštatovať, že vo filozofických smeroch je úzkosť traktovaná ako stav neoddeliteľne sprevádzajúci človeka v priebehu jeho životnej cesty, ako vonkajší prejav pesimistickej vízie vyplývajúcej z ohraničenosti a obmedzenosti ľudskej existencie.

---

<sup>4</sup> MITROCHIN, L. N. 1977. *Úvod do Buržoáznej filozofie 20. storočia*. Praha: Svoboda, 1977. s. 15

<sup>5</sup> MÜLLNER, J. – RUISEL, I. – FARKAŠ, G. 1980. *Dotazník na meranie úzkosti a úzkostlivosti*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, N.P, 1980. s. 6

<sup>6</sup> [http://www.iapl.sk/cl\\_jf.html#a2](http://www.iapl.sk/cl_jf.html#a2)

Sigmund Freud vo svojich prácach popísal i niekoľko foriem úzkosti. Medzi ne patrí neurotická úzkosť, ktorá vzniká potlačením agresívnych alebo sexuálnych podnetov.

Neobehavioristickí psychológovia, z ktorých spomenieme napríklad B. F. Skinnera (1904-1990), C. L. Hulla (1884 – 1952), N. E. Millera (1909- 2002), nadväzujú na behaviorizmus a modifikujú klasický vzorec, kde reakciu (správanie) chápu ako funkciu podnetu (podnetová situácia) a organizmu (osobnosti). Interpretujú strach ako podmienenú odpoveď na bolesť. Teoretici učenia významne prispeli k chápaniu strachu predovšetkým rozpracovaním koncepcie vyhýbacieho podmieňovania. I. P. Pavlov vo svojich prácach úzkosť priamo nepomenoval. V podstate ju skúmal sprostredkovane prostredníctvom experimentálnych neuróz a neskôr štúdiom pacientov v psychiatrických liečebniach. Zameral sa najmä na mechanizmy nadmernej excitácie (vzrušenie, podráždenie) a ochranného útlmu.<sup>7</sup>

„Úzkosť je v podstate negatívny cit, negatívny emocionálny stav, ktorý vzniká pri ohrození, neistote, neúspešnosti. Úzkosť je považovaná za normálnu reakciu na stres. Príčina úzkosti je ohrozenie, neistota, neúspešnosť.“<sup>8</sup>

Jozef Müllner a kolektív vo svojom spoločnom diele ďalej uvádzajú, odvolávajú sa na britského psychológa Hansa Jürgena Eysencka (1916 – 1977), ktorý sa zameriava na experimentálnu psychológiu, že úzkosť je chápaná ako podmienená reakcia strachu, ktorej sila závisí od dvoch nezávislých premenných, ktorými sú: 1 - stupeň emocionality alebo sklonu k strachu a 2 - sila podmieňovania, ktorá ovplyvňuje väzbu medzi podmienenými a nepodmienenými podnetmi. Heinz Heckhausen (1926 – 1988), nemecký psychológ, sa zaoberal procesmi pôsobenia motivácie a tu hľadal súvislosti medzi výkonovou motiváciou a úzkosťou.<sup>9</sup>

Podľa profesora Cyrila Höschla „strach ani úzkosť nie sú pocity, ktoré by nám mali bez príčiny znepríjemňovať život. Práve naopak. Ich cieľom je upozorniť nás na reálne alebo potencionálne nebezpečenstvo, pričom každý jedinec sa učí vyhodnocovať jeho

---

<sup>7</sup> MÜLLNER, J. – RUISEL, I. – FARKAŠ, G. 1980. *Dotazník na meranie úzkosti a úzkostlivosti*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, N.P, 1980. s. 7 - 8

<sup>8</sup> <http://ii.fmph.uniba.sk/~filit/fvu/uzkost.htmlb>

<sup>9</sup> MÜLLNER, J. – RUISEL, I. – FARKAŠ, G. 1980. *Dotazník na meranie úzkosti a úzkostlivosti*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, N.P, 1980. s. 11

mieru. Cieľom pocitu strachu je vyvolať okamžitú reakciu na nejaký podnet, zatiaľ čo úzkosť je akosi prípravnou fázou.“ Toto opisuje Jaroslava Gajdošová, ktorá priblížila prednášku profesora Cyrila Höschla na Košickej lekárskej fakulte pod názvom: „Strach a úzkosť sa prejavujú úplne odlišne a majú aj iný zmysel“.<sup>10</sup>

Medzi významných psychológov, ktorý sa venovali problematike strachu, úzkosti a tréme patrí jednoznačne i Ondrej Kondáš (1979), ktorý tejto problematike venoval viacero publikácií. K jeho významným dielam sa určite radí i kniha „Tréma – strach zo skúšky“, kde sa zameriava predovšetkým na trému, ako na osobitný psychický stav, resp. syndróm zvýšeného vzrušenia, napätia a strachu, ktorý nastáva pred verejným vystúpením, pred skúškou, počas nej a pri iných osobne významných a výkonovo náročných situáciách. Vo svojej knihe ďalej poukázal na to, že strach je natoľko podstatnou súčasťou trémy, že ju možno považovať za osobitný druh sociálne - situačnej výkonovej úzkosti. Autor súčasne zistil, že medzi pojmami tréma a strach je úzky vzťah. Ďalej uvádza, že neuznáva existenciu strachu bez objektu, ktorý charakterizuje pojem úzkosť v klasickom zmysle slova. Musia tu vždy byť isté vonkajšie alebo vnútorné stimuly, ktoré vyvolávajú stav strachu. Vnútorné podnety pramenia z hodnotenie situácie, do ktorého sa môžu zapojiť aj mechanizmy emocionálnej pamäti.<sup>11</sup>

V tejto časti diplomovej práce sme sa sústredili na tie atribúty, ktoré najviac charakterizujú pojmy strach a úzkosť. Zároveň si uvedomujeme, že riešená problematika je neustále rozširovaná o nové výskumy, postrehy, čo dokazuje jej významnosť v súčasnej dobe. V našej diplomovej práci budeme problematike úzkosti, strachu a tréme venovať pozornosť i v časti 1.3.

---

<sup>10</sup> <http://korzar.sme.sk/c/4577668/strach-a-uzkost-sa-prejavuju-uplne-odlisne-a-maju-aj-iny-zmysel.html>

<sup>11</sup> KONDÁŠ, O. 1979. *Tréma - strach zo skúšky*. Bratislava: SPN, 1979. s. 51

## 2 HUSLOVÁ HRA A JEJ NEŽIADÚCE ZÁŤAŽE

Ak chceme akúkoľvek činnosť priviesť do zdarného konca, je potrebné si uvedomiť, že úspech dosiahne spravidla ten jedinec, ktorý dokáže pozitívne riešiť rôzne konfliktné situácie, do ktorých sa nečakane dostáva. Husľová hra je v každom okamžiku svojho priebehu ohrozovaná celou radou vonkajších i vnútorných prekážok, ktoré môžu interpreta znepokojovať, často až frustrovať, či už pri domácom cvičení, alebo na koncertnom pódii.

### 2.1 Zát'aže objektívneho a subjektívneho charakteru

Tento náš názor potvrdzuje aj František Kohoutek (1983) v nasledujúcom texte: „I keď každá frustračná záť'až jednoznačne postihuje ľudského jedinca, predsa niektoré z nich sú vyslovene objektívneho charakteru (vysoká teplota v koncertnej sále, stiesnený priestor v orchestrisku, ostré osvetlenie na pódii a pod.) Na povahu, intenzitu ani trvanie týchto rušivých vplyvov nemá sám umelec najmenší vplyv a tak nezostáva nič iné, len aby sa na prípadné prekvapenia už vopred pripravil.“<sup>12</sup>

Málokto z interpretov si uvedomuje, že nesprávne cvičenie je najzávažnejšia a asi najskrytejšia príčina trémy. Cvičenie považujeme skôr za svalové cviky na zosilnenie prstov, udržanie svalov v kondícii a nespájame myšlienky cvičenia s hudbou. Mnoho umelcov nemôže ani začať hrať, pokiaľ nie sú rozcvičení. Napríklad ak aj cvičili celé hodiny a dni a dokonca i celý deň pred koncertom, aj napriek tomu sa boja, že nebudú vedieť podať dobrý výkon. A je to pravda, pretože väčšinou fyzické, psychické a aj akustické podmienky sú odlišné od tých, na ktoré je huslista zvyknutý, odlišné od tých, kde strávil aj celé hodiny cvičenia. Už tieto samotné rozdiely dokážu navodiť trému.<sup>13</sup>

Tieto negatívne vplyvy pretrvávajú i po skončení ich pôsobenia a v ďalšom priebehu sa ich účinky neustále sčítavajú a narastajú. Negatívne pôsobia i rýchle zmeny teplôt

---

<sup>12</sup> KOHOUTEK, F. 1983. *Houslová hra ve světle soudobé vědy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. s. 132

<sup>13</sup> SOMROVÁ, L. 2009. *Tréma v hudobnej interpretácii. Bakalárska práca*. NR: PF UKF, 2009. s. 25

prostredia. „Teplo vyvoláva zníženie svalového napätia a radu iných telesných reakcií – predovšetkým v krvnom obeh. V chladne sa naopak znižuje pohyblivosť“.<sup>14</sup>

Mnohí interpreti majú najväčšie obavy zo zlyhania pamäte. Pri cvičení je dôležité venovať hre pamäti zvláštnu pozornosť. Zdeněk Gola (1995) vo svojej knihe „Příčiny mentálních potíží při veřejném vystupování a jejich odstraňování“ opisuje, čo sa vlastne deje, keď sa objaví pamäťová chyba. „V prvom rade je to dočasné vysadenie koncentrácie. Začali sme, na pódiu i inde, myslieť na niečo iné. Môže však nastať tiež opačná situácia. Z prehnanej obavy z pamäťovej absencie sa príliš vedome zaoberáme prstami, notami a ťahmi sláčika, čím porušujeme prirodzenú koordináciu medzi vnútorným a vonkajším pohybovým centrom.“<sup>15</sup>

Ďalej Gola pokračuje a píše, že tým sa vlastne prerušila dôležitá koordinácia medzi hudobnou predstavou a svalovou činnosťou. Prehnaná a kľčovitá pozornosť na prácu pravej ruky vedie vždy k strnulému výrazu a pamäťovým výpadkom.

Z objektívnych príčin, ako to vo svojej knihe „Houslová hra ve světle soudobé vědy“ píše František Kohoutek, sa najčastejšie uvádza i nevyhovujúca akustika koncertnej sály, v ktorej bude interpret predvádzať hudobné dielo. Pre zaistenie kvality svojho výkonu sa už stalo zvykom, že interpret sa včas zoznámi s akustikou koncertnej sály. Počas skúšky si vytypuje najvhodnejšie miesto, kde bude na koncerte stáť, odkiaľ príde a zase z neho odíde. Tieto aktivity je potrebné sústredene realizovať, aby pred interpretačným výkonom nezaťažovali vedomie interpreta a mohol si uchovať optimálnu sústredenosť na vlastný umelecký výkon.

Zo subjektívnych príčin možno na tomto mieste spomenúť samotného jedinca, jeho psychické predpoklady, ale i doterajšie zvyklosti, návyky, reakcie na vonkajšie podnety a ich riešenie a podobne. Podľa Kohoutka pre analýzu frustračných záťaží činnosti výkonného umelca majú rozhodujúci význam:

---

<sup>14</sup> KOHOUTEK, F. 1983. *Houslová hra ve světle soudobé vědy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. s. 132

<sup>15</sup> GOLA, Z. 1995. *Příčiny mentálních potíží při veřejném vystupování a jejich odstraňování*. Praha, 1995. s. 15



1. únava,
2. negatívne vplyvy emocionality,
3. tréma.<sup>16</sup>

K subjektívnym príčinám sa bez rozporu radí i domáca príprava pri zvládaní technických problémov skladby a ich úroveň vypracovania. Z nich možno spomenúť výmeny polôh, koordináciu ľavej a pravej ruky, prácu s tónom a podobne.

### 2.1.1 Únava a boj proti nej

Podľa Františka Kohoutka (1983) sa všeobecne únava chápe ako stav, v ktorom práca, do nástupu únavy vykonaná bez akýchkoľvek ťažkostí, je teraz vykonávaná so stále vzrastajúcim pocitom námahy a so zhoršujúcimi sa pracovnými výsledkami, t.j. so zväčšujúcim sa počtom chybných výkonov.

Spravidla sa rozlišujú tri druhy únavy:

1. svalová (fyzická) po telesnej práci,
2. duševná (psychická) po psychickej činnosti,
3. emočne psychická, vyvolaná negatívnymi emóciami.

Telesnú únavu rozdeľuje V. Vondráček (1949) ako to uvádza aj F. Kohoutek vo svojej knihe „Houslová hra ve světle soudobé vědy“ ešte na aktívnu a pasívnu.

*Aktívna* sa dostavuje po aktívnej práci a postihuje svaly, motorický systém a psychosomatické centrá.

*Pasívna* únava vzniká pri pasívnych pohyboch spôsobených vonkajšími podnetmi.

Podľa praktických skúseností je pre vznik únavy v pracovnej činnosti dôležitý najmä emocionálny postoj k práci. Kladný postoj a kladná motivácia znižuje stupeň úrovne únavy tým, že pomáha vyrovnávať unavujúce vplyvy. Naopak – pri poklese pozitívnej motivácie či negatívnom postoji k určitej činnosti môžu aj významné faktory, ktoré u iných

---

<sup>16</sup> KOHOUTEK, F. 1983. *Houslová hra ve světle soudobé vědy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. s. 132 - 133

nevyvolávajú takmer žiadnu negatívnu reakciu, pôsobiť veľmi nepriaznivo. Následok toho je, že sa jedinec veľmi rýchlo unaví.<sup>17</sup>

„Z podstatných vplyvov, ktoré môžu urýchliť nástup únavy je, ako sme už spomínali, hluk, vibrácie a zmeny teplôt v prostredí. Tieto činitele zvlášť vyvolávajú pocit únavy, nervového podráždenia, alebo zníženia pozornosti. Príčiny únavy je možné si všimnúť i v činiteľoch sekundárneho charakteru, ktoré síce priamo únavu nevyvolávajú, ale vytvárajú podmienky pre jej vznik.“<sup>18</sup>

Môžeme sem zaradiť nedostatočnú výživu, nedostatok spánku a oddychu vôbec, ale aj nadmerné požívanie alkoholu a fajčenie. U mnoho ľudí vyvoláva pocit ťažkej únavy i nadmerné kolísanie atmosférického tlaku.

Z iných autorov, ktorý sa zaoberali problematikou únavy, môžeme spomenúť napríklad aj Milana Nakonečného (2000), ktorý definuje únavu ako „primárne fyziologický stav, ktorý je reakciou organizmu na vyčerpanie zásob energie v svalových a nervových bunkách a ako taký je prirodzeným dôsledkom dlhodobej namáhavej fyzickej a mentálnej činnosti. Biologickou funkciou únavy je ochranný útlm činnosti, ktorý umožňuje doplnenie zásob energie v bunkách svalov a nervov.“<sup>19</sup>

Príznaky únavy je možné sledovať z niekoľkých hľadísk. Pre ich identifikáciu a charakteristiku nie je vždy vlastná pracovná výkonnosť spoľahlivým kritériom. Človek totiž môže s vypätím síl svoju únavu po istý čas maskovať, takže i naďalej podáva kvalitný pracovný výkon. Subjektívne sa únava prejavuje ako nevoľnosť, ochabnutosť a potreba prerušiť alebo skončiť danú prácu.

K najčastejším symptómom únavy v husľovej a vôbec nástrojovej hre možno podľa Františka Kohoutka zaradiť:

1. Nesústredená pozornosť k motorickým činnostiam, ktorá vyvoláva svalové napätie, nakoľko pohyby hráča sú vykonávané reflexívne bez akejkoľvek kontroly k dosiahnutému zvukovému výsledku, ako i náhle výpadky hudobnej pamäte.

---

<sup>17</sup> KOHOUTEK, F. 1983. *Houslová hra ve světle soudobé vědy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. s. 134

<sup>18</sup> KOHOUTEK, F. 1983. *Houslová hra ve světle soudobé vědy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. s. 136, 137

<sup>19</sup> NAKONEČNÝ, M. 2000. *Lidské emoce*. Praha: Akademia, 2000. s. 21

2. Zveličovanie každého drobného neúspechu. Unavený husľový hráč prejavuje svoje výčitky nespokojnosti na vonkajšie okolnosti a často aj zo svojho neúspechu vini iné osoby.
3. Senzitívna vzťahovosť, ktorá sa prejavuje zvýšenou dráždivosťou voči iným osobám a v husľovej hre vystupujú do popredia nepresné pohybové operácie a ich oneskorovanie pri realizácii cieľa, stúpa fyziologická reaktivita, ktorej prejavom býva traumatizujúci záťažový prejav, ktorý sa navonok prejavuje zvýšenou námahou a neprirodzenou mimikou pri interpretácii.<sup>20</sup>

Únava je prirodzený jav, ktorý je možné odstrániť jedine prerušením práce a oddychom. Najúčinnjším prostriedkom ako sa zbaviť únavy je spánok a je to tiež najdôležitejší a nevyhnutný spôsob ako znovu načerpať a obnoviť si silu. Prevenciou pred nadmernou únavou je napríklad vhodne kvalitatívne i kvantitatívne zvolený cieľ, primerane zvolené tempo práce, rozvrhnutie prestávok k potrebnému odpočinku.

### **2.1.2 Emócie**

Pojem emócia sa vo všeobecnosti chápe ako prežívanie takých stavov ako je radosť, smútok, hnev, strach, ľútosť a podobne. Existuje takmer stovka rôznych definícií emócií, presné a priame definovanie tohto pojmu je však veľmi náročné, dokonca až nemožné.

Ivan Poledňák (1984) vo svojej knihe „Stručný slovník hudební psychologie“ celý komplex otázok spojených s emóciami približuje názormi viacerých odborníkov (J. Piaget, P. T. Young, Ch. Darwin, K. Sedláček, A. Sychr a iní) o ktorých tvrdí, že sú často navzájom rozporuplné vzhľadom na ich pôvod a funkcie v ľudskej psychike. Zároveň umelecké emócie spája s umeleckou informáciou, nakoľko boli aj v dávnych časoch pokladané za vyjadrenie citového života človeka. Z autorov, ktorých uvádza vo svojej práci spomenieme M. Nakonečného, ktorý charakterizuje emócie ako subjektívne stavy, ktoré reagujú na vnútorné a vonkajšie podnety v rôznych modalitách (strach, hnev, radosť, smútok a iné). Tento istý autor ďalej spomína definíciu D. Krecha a R.S. Crutchfielda, ktorí hovoria o emóciách v súvislosti so vzrušením organizmu: to sa prejavuje

---

<sup>20</sup> KOHOUTEK, F. 1983. *Houslová hra ve světle soudobé vědy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. s. 136, 137

emocionálnou skúsenosťou, emocionálnym správaním a tiež fyziologickými zmenami v organizme.<sup>21</sup>

Milan Franěk (2005) vo svojej knihe „Hudební psychologie“ opisuje emócie ako „komplexný jav, ktorý má stránku zážitkovú, fyziologickú, behaviorálnu a výrazovú. Existuje úzke spojenie emócií s fyziológiou organizmu a motorickými reakciami. Emócie sa prejavujú ako spontánna reakcia na vnútorné a vonkajšie podnety, nie je možné ich vyvolať úmyselne.“<sup>22</sup>

Podľa P. T. Younga, ako to uvádza Ivan Poledňák: „emócie vznikajú v tzv. psychologickej situácii, ktorá je spôsobená pôsobením nejakého biologického alebo sociálneho podnetu. Nejde však vždy iba o reálne situácie, ale i o situácie imaginárne, ktoré si – napríklad za pomoci umeleckých diel – subjekt predstavuje.“<sup>23</sup>

Ďalej môžeme tiež spomenúť autorku Ľubomíru Záhradníkovú (2007) , ktorá vo svojej diplomovej práci „Emócie ako problém vo výkonnom hudobnom umení so zameraním na výkon huslistu“ uvádza, že: „Emócie sú však schopné správanie človeka nielen organizovať, ale i dezorganizovať, môžu pôsobiť ako stimuly i ako útlmy. Svoju pôvodnú hodnotiacu a aktivačnú funkciu v regulácii správania si emócie zachovali dodnes, ale ich zdroje sa rozšírili s vývojom ľudstva o nové podnety a hodnoty dané kultúrou, takže dnes tvoria bohatú a rôznorodú škálu citov.“<sup>24</sup>

Znovu sa vrátíme k Ivanovi Poledňákovi, ktorý ďalej spomína definíciu A. Sychra, K. Sedláčka, M. Júzla, ktorá skúmala koreláciu emocionálnych charakteristík a z autorov, ktorí sa zapodievali estetickými a umeleckými emóciami, pripomína tiež L. S. Vygotského, ktorý skúmal bežné emócie a emócie vyvolávané umením. Zo sovietskej školy si všima hudobného teoretika V. Meduševského, ktorý zdôrazňoval, že hudobné emócie sú úzko spojené so životnými emóciami. Charakteristickým znakom tohto autora je aj skutočnosť,

---

<sup>21</sup> POLEDŇÁK, I. 1984. *Stručný slovník hudobnej psychológie*. Praha: Editio Supraphon, 1984. s. 57 - 58

<sup>22</sup> FRANĚK, M. 2005. *Hudební psychologie*. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum, 2005. s. 170

<sup>23</sup> POLEDŇÁK, I. 1984. *Stručný slovník hudobnej psychológie*. Praha: Editio Supraphon, 1984. s. 58

<sup>24</sup> ZÁHRADNÍKOVÁ, Ľ. 2007. *Emócie ako problém vo výkonnom hudobnom umení so zameraním na výkon huslistu. Diplomová práca*. NR: PF UKF, 2007. s. 10

že akcentuje celostnú teoretickú analýzu hudobnej reči, tzn., že sleduje poznanie hudobných štruktúr z hľadiska apercepce hudby a teda aj emócií v spojitosti s hudbou.<sup>25</sup>

Ďalším z autorov, ktorí sa pokúsili o definovanie pojmu emócie je Milan Nakonečný (2000), ktorý píše, že: „Emócie sú psychickým prafenoménum, ktorý má zásadný význam pre reguláciu chovania, pretože sú podstatou jeho motivácie (majú povahu pohnútok) i jeho organizácie na základe individuálnych skúseností (učenia); určujú vzorce apetencií a averzií, teda toho čo nás priťahuje a čo odpudzuje, toho, čo bude naučené a čo nie.“<sup>26</sup>

V nasledujúcom texte znovu spomenieme F. Kohoutka, ktorý tvrdí, že „zdravý citový život umocňuje všetky funkcie a prejavy ľudskej osobnosti, tak pathický cit – afekt, môže ohroziť akýkoľvek prejav ľudskej aktivity. Ako býva umelec motivovaný svojimi citmi k najvyššiemu vypätiu všetkých svojich síl k vytvoreniu mimoriadneho umeleckého diela, tak to môžu byť opäť iba citové stavy a nálady, ktoré mu akúkoľvek umeleckú aktivitu znemožnia“.<sup>27</sup>

Záhradníková Ľubomíra (2007) vo svojej diplomovej práci „Emócie ako problém vo výkonnom hudobnom umení so zameraním na výkon huslistu“ uvádza klasifikáciu citov podľa filozofa a psychiatra K. Jaspersa.

1. „Hľadisko fenomenologické:

- city s osobnostným prízvukom (môj smútok),
- city s predmetným prízvukom (smutná krajina),
- rôzne modalities,
- stavy bez obsahu.

2. Podľa predmetov, na ktoré sú city zamerané:

- predmetom citu môže byť čokoľvek.

---

<sup>25</sup> MEDUŠEVSKIJ, V. *O uměleckém modelování emocí*. In. Hudební rozhledy 1975, č. 5 a 6

<sup>26</sup> NAKONEČNÝ, M. 2000. *Lidské emoce*. Praha: Akademia, 2000. s. 7

<sup>27</sup> KOHOUTEK, F. 1983. *Houslová hra ve světle soudobé vědy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. s. 140

3. Podľa pôvodu:

- city telové, zmyslové, duševné, duchovné.

4. Podľa účelu:

- city stenické (aktivujúce),
- city astenické (dezaktivujúce).

5. Partikulárne a totálne citové stavy, t.j. rozsah citu vo vedomí:

- jednoduchý citový nádech, alebo dominancia citu, ktorý vedomie „zaplavuje“.

6. Hľadisko intenzity a trvania:

- city (krátkodobé s rôznou intenzitou),
- nálady (dlhotrvajúce city s rôznou intenzitou),
- afekty (krátkodobé, prudko sa vybijajúce city s veľkou intenzitou),
- vášne (dlhodobé silné citové vzťahy k určitému objektu, alebo činnosti).

7. Hľadisko jednoduchosti - zložitosti:

- pocity (jednoduché city),
- city (obsahovo zložitejšie).<sup>28</sup>

Významná je aj neobehavioristická klasifikácia D. Krecha a Crutchfielda, ktorých sme už spomínali v spojitosti s definovaním emócií. Túto ich klasifikáciu uvádza vo svojej knihe „Stručný slovník hudební psychologie“ Ivan Poledňák (1984):

- Primárne (vrodené) emócie
- Emócie vzťahujúce sa k senzorickej stimulácii
- Emócie spojené so sebahodnotením
- Emócie vzťahujúce sa k ostatným ľuďom
- Hodnotiace emócie

---

<sup>28</sup> ZÁHRADNÍKOVÁ, E. 2007. *Emócie ako problém vo výkonnom hudobnom umení so zameraním na výkon huslistu. Diplomová práca.* NR: PF UKF, 2007. s. 14

Tradičný popis emócií pracuje i s pojmami ako sú úžas, vzdor, hnev, odpor, strach, žiarlivosť, túžba, hanba, smútok, radosť a taktiež ich variantmi (napr. variantom smútku je zármutok, žiaľ a pod.)<sup>29</sup>

Záver kapitoly si dovoľíme zakončiť parafrázovaním myšlienok Mareka Frančka a to tak, že presnú a úplnú psychologickú definíciu emócií je veľmi náročné sformulovať, preto je namiesto definície niekedy v psychologickej literatúre ponúkaný len súhrn znakov emócií.<sup>30</sup>

---

<sup>29</sup> POLEDŇÁK, I. 1984. *Stručný slovník hudobnej psychológie*. Praha: Editio Supraphon, 1984. s. 59

<sup>30</sup> FRANĚK, M. 2005. *Hudební psychologie*. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum, 2005. s. 170

### 3 TRÉMA, STRACH A ÚZKOSŤ

„Pred takmer sedemdesiatymi rokmi napísal Sigmund Freud, že všetky emocionálne poruchy, taktiež i poruchy správania pramenia z úzkosti.“<sup>31</sup>

Úzkosť, strach ani tréma, nie sú pre človeka neznámy pocit. Sú súčasťou jeho aktivít v rodine, kolektíve, práci, či vôbec živote v spoločnosti. Tréma je tiež spojená s obavami a úzkosťou, s túžbou po najlepšom výkone, ktorá je často sprevádzaná strachom z možného zlyhania. V nasledujúcej kapitole sa budeme zaoberať trémou a pojмами, ktoré s ňou súvisia.

Ako spoločný pojem pre strach a úzkosť sa používa „poslovenčený“ anglický termín *anxieta* a pri nedostatočnom uvedení si jej pozadia sa hovorí o voľne plynúcej *anxiete*. Okrem toho poznáme pojem *anxiózna nálada*, ktorú charakterizuje plachosť, vystrašenosť až vydesenosť a celkovo zvýšená pohotovosť k reakciám strachu.<sup>32</sup>

Imrich Ruisel a Nora Snopková (1980) vo svojej príručke „Škála zjavnej anxiety“ opisujú stav *anxiety* ako „dočasný emočný stav, tiež aj ako podmienku charakterizovanú subjektívnymi, vedome vnímanými pocitmi zvýšenej aktivity autonómneho nervového systému, kým *anxieta* ako črta osobnosti sa opisuje ako relatívne stály sklon, t.j. individuálne rozdiely v dispozícii vnímať široký rozsah podnetových situácií ako nebezpečné a pôsobiace ako hrozba s tendenciou odpovedať na takú hrozbu reakciou úzkostného stavu.“<sup>33</sup>

Z ďalších psychológov, ktorý sa zaoberajú touto problematikou môžeme spomenúť Stanislava Drvotu (1971), ktorý definuje úzkosť ako „nepříjemný duševný stav, sprevádzaný predtuchou nejasného nebezpečenstva, teda predtuchou hrozby, ktorú subjekt nie je schopný presne chápať, určiť. Úzkosť sa týka ťažko objektizovateľných vnútorných predpokladov citu istoty, preto sú pre ňu charakteristické obavy z vlastnej bezmocnosti a straty integrity vlastnej osobnosti.“<sup>34</sup>

---

<sup>31</sup>HAVASOVÁ, K. 1990. *Nebojte sa trémy*. Praha: Editio Supraphon, 1990. ISBN 80-7058-155-7. s. 9

<sup>32</sup>KONDÁŠ, O. 1979. *Tréma - strach zo skúšky*. Bratislava: SPN, 1979. s. 51

<sup>33</sup>RUISEL, I. – SNOPOKOVÁ, N. 1980. *Škála zjavnej anxiety pre deti. Príručka*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1980. s. 5

<sup>34</sup>DRVOTA, S. 1971. *Úzkosť a strach*. Praha: Avicenum - Zdravotnícke nakladatelství, 1971. s. 7



Známy psychológ Július Boroš (1986), ktorý sa zaoberá psychológiou pre mladých, problematiku strachu vo svojej práci vysvetľuje v tom zmysle, že strach nás sprevádza od kolísky až po smrť. Strach zároveň poníma ako cit, v ktorom sa prejavuje živý vzťah jednotlivca k tomu, čo sa deje v jeho okolí, ako city dynamizuje vnútorný život človeka a podobne. Strach však podľa uvedeného autora predovšetkým narúša koncentráciu pozornosti a myslenia. Na inom mieste J. Boroš definuje i trému a tvrdí: „...tréma je druhom psychického stavu, ktorý sa prejavuje zvýšeným citovým napätím, vzrušivosťou, strachom, nedostatkom sebadôvery, neistotou, nervozitou, obavami zo zlyhania, neúspechu, prípadne blamáže.“<sup>35</sup>

Ondrej Kondáš (1979) vo svojej práci „Tréma – strach zo skúšky“ píše, že „Strach sa objavuje v živote každého jedinca, je súčasťou nášho života... Strach je vždy záporný pocit, pretože umožňuje vznik frustrácie a z jeho charakteru vyplýva, že organizmus viac menej predpokladá neúspech v činnosti, ktorá je motivovaná strachom.“<sup>36</sup>

Danej problematike venovala pozornosť i Dana Krausová (2004) vo svojej práci „Tréma a psychika umělců před a při vystoupení“, kde uvádza, že „Úzkost' je běžný stav, který patří k základnému vybavení nášho organizmu. Je to nepříjemný pocit a súvisí s istou dávkou neistoty. Na rozdiel od strachu, ktorý má rovnaké prejavy, ale racionálne príčiny. Tieto prejavy môžu byť buď psychického rázu (napr. strach, že zabudnem, že niečo nezahrám a pod.), alebo telesného (napätie svalov, zrýchlený tep, zrýchlené dýchanie, potenie a iné)“...a na inom mieste „...úzkost' je psychosomatický stav, nepříjemně prežívaný, který patří do normální výbavy každého jedinca. Podobne ako smútok, bolesť, agresivita alebo hlad – pre našu pohodu nežiaduce prejavy – je úzkost' nenahraditeľná ako signál nebezpečenstva, nekontrolovanej zmeny či nežiadúceho stavu.“ Následne autorka pokračuje a píše, že „zatiaľ čo strach má svoje zjavné príčiny, objavuje sa úzkost' ako zákonitý sprievod stresovej reakcie v nie vždy zrozumiteľných súvislostiach, väčšinou však ako reakcia na neznáme podnety, na podnety signalizujúce nebezpečenstvo, na bolestivé podnety, na signály frustrácie a tiež na rad doposiaľ nevysvetliteľných podnetov endogénnych (vnútorných).“<sup>37</sup>

---

<sup>35</sup> BOROŠ, J. 1986. *Psychológia pre mladých*. Bratislava: Smena, 1986. s. 233

<sup>36</sup> KONDÁŠ, O. 1979. *Tréma - strach zo skúšky*. Bratislava: SPN, 1979. s. 50

<sup>37</sup> KRAUSOVÁ, D. 2004. *Tréma a psychika umělců před a při vystoupení. Závěrečná práce*. Praha: AMU, 2004. s. 5, s. 9

„U človeka sa stretávame s pomerne pestrou paletou zdrojov strachu. Okrem škodlivých a nebezpečných situácií pre človeka stačí na vyvolanie strachu už anticipácia skutočnej alebo domnejšej nepríjemnosti alebo hrozby, frustrácia očakávaní alebo narušenie zabehnutých návykov.“<sup>38</sup>

Pred každým výkonom, na ktorom nám záleží, pociťujeme akoby „vybočenie“ z bežného duševného života. Všetky naše myšlienky sú vťahované do nasledujúcej udalosti. Vznikajú obavy, pre ktoré sú akoby úrodnou pôdou štrbiny nášho výkonu a sú umocňované fantáziou, ktorá nám vykresľuje možné následky neúspechu. Vzniká tak druh úzkosti dobre známy pod menom tréma. Tréma sa viaže buď k vlastnému výkonu, alebo aj k výkonu inej osoby. Môže ju pociťovať učiteľ pred verejným vystúpením svojho žiaka, alebo aj matka, pred skúškou svojho dieťaťa. „V psychickej sfére sa tréma prejavuje napätím, stavom tých častí tela, ktorým prináleží výkon daného činu, je úzkostne sledovaný.“<sup>39</sup>

Vyššie spomenutá Ľubomíra Záhradníková (2007) vo svojej práci „Emócie ako problém vo výkonnom hudobnom umení so zameraním na výkon huslistu.“ uvádza, že strach a úzkosť človeka znepokojujú, prežíva ich ako nepríjemné trýznivé napätie, často s pocitmi tiesne v oblasti srdca a žalúdka. Medzi strachom a úzkosťou nie sú ostré hranice, sú medzi nimi plynulé prechody, spravidla však rozlišujeme. V psychologickej literatúre sa môžeme stretnúť s nasledovnými pojmami úzkosti:

- úzkosť ako bezpredmetný strach,
- úzkosť z anticipácie budúcnosti,
- úzkosť ako neprimeranú reakciu vzhľadom k nebezpečenstvu,
- úzkosť ako deštruktívny činiteľ,
- úzkosť ako motivačný činiteľ.

---

<sup>38</sup>JÁREKOVÁ, A. 2005. Tréma a myšlienkové postupy pri realizácii hudobno – tvorivých činností. Diplomová práca. NR: PF UKF, s.10

<sup>39</sup> MICKA, J. 1972. *Hra na housle*. Praha: Editio Supraphon, 1972. s. 324

Dnešná psychológia zároveň rozlišuje:

- úzkosť (anxieta), ako prechodný emocionálny stav a
- úzkostnosť (anxiozita), ako osobnostnú črtu, ktorá sa prejavuje stálou pohotovosťou reagovať úzkostne.<sup>40</sup>

Autorka všetky tieto pojatia úzkosti vo svojej práci v kapitole 5.1 podrobne rozpracovala, my sa ale týmto nebudeme tak podrobne zaoberať. Ponúkame prehľad názorov na danú problematiku vo všeobecnej rovine.

Soňa Gyarfašová vo svojom článku „Strach náš každodenný“ uvádza, že „strach je jednou z najintenzívnejších ľudských emócií. Psychoanalytici sa zhodujú v tom, že má v našom organizme nezastupiteľnú funkciu. Pripravuje ho totiž na možnosť, že nejaká udalosť môže byť pre nás skľučujúca“.<sup>41</sup>

Už spomenutý Ondrej Kondáš (1979) vo svojej knihe „Tréma – strach zo skúšky“ tvrdí, že: „ Tréma je osobitný duševný stav, charakterizovaný syndrómom zvýšeného vzrušenia, napätia a strachu, ktorý sa viaže na negatívne očakávania subjektu ohľadom kvality výkonu v osobne významných a výkonovo náročných situáciách.“<sup>42</sup>

Samotný výraz tréma je prevzatý z latinčiny – tremo, tremere, čo znamená triasť sa, chvieť sa. Výraz tremor sa ujal najmä vo význame slova chvenie – znamená strach a hrôza pred niečím. O tréme sa v dnešnej dobe diskutuje čoraz častejšie na základe narastania duševných problémov a ťažkostí, ktoré v posledných desaťročiach človeka stále viac postihujú. Súvisí to s hektickou dobou v ktorej práve žijeme. Tieto problémy sa vyskytujú v každodenných situáciách nášho života. V dnešnej dobe sa čoraz viac dbá na kvalitu práce, dokonalosť atď. Ľudia sa naháňajú za kariérou, konkurujú si, predbiehajú sa a vtedy je človek v neustálom napätí, strese a strachu. Náplňou trémy je negatívne očakávanie vo forme obáv zo zlyhania, neúspechu, strápnenia sa a podobne.

Všeobecne môžeme povedať, že tréma je určitý druh strachu pred ľuďmi, v užšom slova zmysle, pred skúškou, pred verejným vystúpením atď. Pri vymedzení pojmu tréma sa najčastejšie odporúča uvažovať skôr o širšom význame tohto pojmu, pretože zahŕňa v sebe

---

<sup>40</sup> ZÁHRADNÍKOVÁ, E. 2007. *Emócie ako problém vo výkonnom hudobnom umení so zameraním na výkon huslistu. Diplomová práca.* NR: PF UKF, 2007. s. 15

<sup>41</sup> <http://www.amnezia.sk/article.php?460>

<sup>42</sup> KONDÁŠ, O. 1979. *Tréma - strach zo skúšky.* Bratislava: SPN, 1979. s. 11

strach, vzrušenosť, obavy, neistotu a ďalšie príznaky aj pri rozličných osobných úkonoch, nielen pri skúškach.<sup>43</sup>

„Pri chápaní trémy ako určitého duševného stavu si musíme uvedomiť, že základným pilierom trémy je samozrejme úzkosť a strach. Tréma totiž vzniká z pocitu strachu a úzkosti, ktorá sa následne buď zvyšuje alebo znižuje.“<sup>44</sup>

Zahraničný psychológ Gabriel D. Wilson (1997) hovorí o tréme ako o prehnanom a niekedy anticipujúcom strachu z hrania na verejnosti. Príčiny trémy u začiatočníkov vidí zvlášť v opatrnosti a neistote vlastných schopností. U profesionálov ide skôr o akúsi formu „vyhorenia“, podobnú tomu, čo prežívajú skúsení športovci. Z mnohých štúdií, ktoré sa zaoberali trémou vyplýva, že v priebehu svojej hudobnej kariéry sa s trémou stretla väčšina hudobníkov. „Niektorí z nich sa s trémou stretnú pri každom vystúpení, iní iba niekedy a niektorí sa dokonca boja prísť na vystúpenie“.<sup>45</sup>

Zo skúsenosti vieme, že najčastejšou príčinou trémy je vedomie, v ktorom si uvedomujeme zodpovednosť za svoj výkon ako i jeho posudzovanie jedincami. Na vznik trémy pri verejnom vystúpení pôsobia aj mnohé neočakávané udalosti, situácie ako i samotné prostredie. Taktiež vedomie slávnostnosti alebo jedinečnosti chvíle môže vyvolať trému. K tréme môže dôjsť i z pocitu menejcennosti, vyvolaného napr. luxusným prostredím, nevhodnosti vlastného oblečenia, spoločenskou povýšeneckosťou prítomných a podobne. Podľa Josefa Micku existuje i takzvaný „*snahový komplex*“, ktorý vzniká z vôle a túžby po najlepšom výsledku. Snahový komplex často vyvoláva aj následný komplex a to „*komplex obavný*“.

„Obidva tieto komplexy, „*snahový i obavný*“, pred výkonom i pri ňom v nás pôsobia súčasne. Avšak snaha po najlepšom výsledku usmerňuje všetky naše životné funkcie k danému cieľu, je naproti tomu tendencia plynúca z neistoty alebo strachu priam opačná, je negatívna a vedie k tomu, aby sme sa neistého počínu varovali, aby sme ho nekonali.

---

<sup>43</sup> SOMROVÁ, L. 2009. *Tréma v hudobnej interpretácii. Bakalárska práca*. NR: PF UKF, 2009. s. 12

<sup>44</sup> SOMROVÁ, L. 2009. *Tréma v hudobnej interpretácii. Bakalárska práca*. NR: PF UKF, 2009. s. 7

<sup>45</sup> WILSON, G. D. 1997. *Performance Anxiety. The Social Psychology of Music*. Oxford University Press. 1997. s. 153

Oba komplexy majú teda rôznostranné tendencie. V tom tkvie jadro a príčina vzniku trémy.<sup>46</sup>

Súčasný pôsobenie oboch týchto komplexov na interpreta viac – menej vyvoláva v jeho vedomí chaos a následne sa prejavuje aj v jeho reflexných ako i v telesných funkciách.

Ku vzniku trémy podľa Josefa Mícku (1972) vedie tiež činiteľ – asociácie – spoje, spomienky na prejavy trémy v minulosti. Tréma sa spája s pevnými väzbami s celou situáciou, pri ktorej vznikla. Asociatívne spojenie sa môže týkať čohokoľvek: miestnosti, osoby, hranej skladby, vlastného stavu a pod. Napríklad – ak si huslista uvedomí, že sa mu za istých okolností chveje sláčik, dostaví sa toto chvenie aj pri iných podobných príležitostiach. „Je to spôsobované tzv. podmienenými reflexami, ako ich opísal I. P. Pavlov. Podobná situácia v skladbe, v miestnosti, prítomnosť tej danej osoby a pod. vyvolá všetky účinky predošlej udalosti, teda tiež trému, ak sa dostavila už niekedy skôr. Môžu tak vzniknúť prípady chronickej trémy, ktoré zabraňujú napríklad vynikajúcim umelcom vo verejnej činnosti a spôsobujú veľa duševného utrpenia.“<sup>47</sup>

Vyššie spomínaná autorka Dana Krausová (2004) ďalšie prejavy trémy chápe ako druh neurotického strachu, ktorým je *fóbia*. V odbornom význame ide o úzkosť viazanú k určitému predmetu, zvieratú, alebo situácii, ktoré u subjektu evokujú nežiaduce spomienky.

V interpretácii pojmu *fóbia* sa D. Krausová odvoláva aj na psychológa Radkina Honzáka (1995). Podľa neho je *fóbia* chorobný, niekedy až ťažko odôvodniteľný strach, ktorého racionálnym zdôvodnením sa človek nezbaví. K najznámejším *fóbiám* radí *klaustrofóbiu* (strach z uzavretého priestoru), *agorafóbiu* (strach zo širokého priestranstva), *hypsofóbiu* (strach z výšky), *thanatofóbiu* (strach zo smrti), *arachnofóbiu* (strach z pavúkov), *frenofóbiu* (strach zo straty rozumu), Strach z ľudí sa nazýva sociálna *fóbia*. Je to vlastne zväčšená podoba trémy – postihnutý má pocit, že na verejnosti úplne zlyhá, čo vedie k nárastu úzkosti. Prejavom sociálnej *fóbie* je trvalý a nerealistický strach zo skúmaných pohľadov druhých.<sup>48</sup>

---

<sup>46</sup> MICKA, J. 1972. *Hra na housle*. Praha: Editio Supraphon, 1972. s. 325

<sup>47</sup> MICKA, J. 1972. *Hra na housle*. Praha: Editio Supraphon, 1972. s. 326

<sup>48</sup> KRAUSOVÁ, D. 2004. *Tréma a psychika umělců před a při vystoupení. Závěrečná práce*. Praha: AMU, 2004. s. 5

Autorka Dagmar Šimonková (2008) sa vo svojej knihe „Desatero nezbytností klavíristy“ venuje okrem iného i príprave na verejné vystúpenie, kde v rámci tejto kapitoly spomína i trému. Hovorí o nej ako o strachu a nepokoji pred verejným vystúpením. Tréma môže byť zdravá, alebo nežiaduca.

„Tréma, ktorá mizne po prvých tónoch koncertu, sa mení na zostrené vnímanie a sústredenie, na možnosť využiť schopnosti hráča do krajnosti, je zdravá a tvorivá. Je to zmes vzrušenia, nedočkavosti, radosti, nervozity, zodpovednosti, patrí k umeniu. Nezdravá tréma je horšia, lebo po začiatku koncertu nemizne, prípadne sa objaví naraz behom koncertu. Ruší zámery, rozbíja sústredenie, odzbrojuje sebadôveru, nedovolí nám ukázať výsledky svojej práce.“<sup>49</sup>

V nasledujúcej podkapitole ponúkame stručný prehľad klasifikácie prejavov trémy podľa viacerých autorov.

### 3.1 Prejavy trémy

Všetci ľudia, nielen umelci, trpia občas pocitom strachu a úzkosti. Mnoho psychológov tvrdí, že úzkosť je nielen neoddeliteľnou súčasťou ľudského psychického ústrojenstva, ale že je i jeho zložkou nevyhnutnou pre život.

Ondrej Kondáš (1979) vo svojej knihe „Tréma – strach zo skúšky“ píše, že syndróm trémy je predovšetkým emočný stav a emócia začína akýmsi intuitívnym ohodnotením objektu alebo situácie, a to vzhľadom na ich prospešnosť alebo nebezpečnosť. Nedostatočné možnosti sebauplatnenia a nedostatok citu úspešnosti znižujú sebavedomie. Nízke sebavedomie tak napomáha vzniku trémy. Silná a dlhšie trvajúca tréma môže naozaj viesť k bolestiam hlavy a iným vegetatívnym zmenám, slabosti alebo únave. Syndróm trémy sprevádza viacero vegetatívnych a psychických príznakov:

- 1) potenie dlaní,
- 2) zlyhávanie hlasu,
- 3) nervozita a nepokoj,
- 4) dekoncentrácia pozornosti,
- 5) vnútorné napätie,
- 6) začervenanie sa,

---

<sup>49</sup> ŠIMONKOVÁ, D. 2008. *Desatero nezbytností klavíristy*. Praha: AMU, 2008. s. 20

- 7) zrýchlený tep,
- 8) chvenie prstov, prípadne chvenie celého tela,
- 9) žalúdočné ťažkosti,
- 10) zmeny rečového prejavu,
- 11) neschopnosť spomenúť si.<sup>50</sup>

Spomenieme tiež klasifikáciu Andrewa Gabrielssona, (1999), ktorý delí prejavy trémy do troch skupín:

1. **fyzilogické**
2. **kognitívne**
3. **behaviorálne**

Medzi **fyzilogické** prejavy patria:

- zrýchlená srdečná činnosť
- sucho v ústach a problémy s prehĺtaním
- potenie dlaní
- napätie v rukách, prstoch, na tvári a v hrdle
- nevoľnosť od žalúdka
- chvenie, triaška
- studené ruky
- podráždenosť

Medzi prejavy **kognitívne** patria:

- strach z robenia chýb
- obavy z vlastného hudobného vystúpenia
- pocit napnutých svalov
- strach z výpadku pamäti

---

<sup>50</sup> KONDAŠ, O. 1979. *Tréma - strach zo skúšky*. Bratislava: SPN, 1979. s. 64

- obavy z neúspechu
- vytváranie katastrofických scenárov
- strata koncentrácie

Medzi **behaviorálne** prejavy trémy patria:

- chvenie ruky držiacej sláčik
- zdvihnuté, kŕčovité ramená
- roztrasené a slabé paže
- vhlčenie perí
- chyby v priebehu vystúpenia, v extrémnych prípadoch i úplné zlyhanie a prerušenie predstavenia<sup>51</sup>

Môžeme tiež spomenúť Josefa Micku (1972), ktorý uvádza, že „pri silnej tréme sa dostavujú prejavy telesné: svalová kŕčovitosť, stuhnutosť pohybov a chvenie. Okrem toho býva tréma sprevádzaná ďalšími menej spozorovateľnými prejavmi: poruchami činnosti srdca (zrýchleným tepom, búšením srdca), poruchami dýchania (zrýchleným dychom), zvýšenou potivosťou, poruchami peristaltiky, trávenia, žľazovej činnosti, napríklad sucho v krku a podobne.

Zo všetkých týchto prejavov je možné usúdiť, že táto oblasť nie je ešte dostatočne zvládnutá, či už z hľadiska psychologického, alebo hudobno-pedagogického.

---

<sup>51</sup> GABRIELSSON, A. 1999. *The performance of Music*. London: Academic Press, 1999. s. 512



## 4 VÝSKUMNÁ ČASŤ

Výskum, ktorý je súčasťou našej záverečnej práce, sme robili na Základnej umeleckej škole v Považskej Bystrici. Rozhodli sme sa preto, lebo túto školu som navštevovala niekoľko rokov ako jej žiačka, kde som študovala hru na husliach a hru na klavíri. Výber tejto umeleckej školy bol motivovaný aj tým, že prostredie a pedagogickú klímu poznám dlhšiu dobu a tiež aj skutočnosťou, že na uvedenej základnej umeleckej škole v súčasnosti vyučujem hru na husliach.

### 4.1 Cieľ výskumu

Cieľom nášho výskumu bolo porovnať interpretačný prejav vybraných respondentov v dvoch odlišných prostrediach (vo vyučovacej triede a v koncertnej sále) a na základe dosiahnutých hodnotení poukázať na tie aspekty, ktoré podnecujú vznik trémy v koncertnom prostredí.

Vo výskumnom procese sme prostredníctvom analýzy výpovedí respondentov na zadané otázky a tiež na základe experimentálneho pokusu sledovali rozdiely vplyvu prostredia na hráčsku kvalitu vo vytypovaných hudobných schopnostiach o ktorých predpokladáme, že patria k rozhodujúcim pri rozvoji hry na hudobný nástroj. Pred realizovaním experimentu sme požiadali vyučujúcich pedagógov a tiež žiakov, aby formou dotazníka vyjadrili svoj názor na predložené otázky. Cieľom tejto dotazníkovej formy bolo zistiť subjektívne názory pedagógov a žiakov na zadané otázky a zároveň ich uplatniť pri vyhodnotení výsledkov z experimentálneho výskumu.

### 4.2 Možné obmedzenia výskumu

Pri realizácii výskumu bolo potrebné si uvedomiť i jeho možné obmedzenia.

V našom prípade treba pripomenúť, že:

- výskum sa uskutočnil po prvýkrát,
- hodnotenie realizovali pedagógovia, ktorí sa sami podieľajú na výchove vybraných respondentov,
- tieto výsledky nebolo možné porovnať v danom časovom intervale so žiakmi iných základných umeleckých škôl, pretože neprejavili záujem spolupracovať,

- na hodnotení žiakov sa podieľali len pedagógovia danej školy a vzorka respondentov neobsahovala skupinu, ktorá prejavuje záujem o vyšší stupeň hudobného vzdelávania.

### 4.3 Charakteristika objektu skúmania

Našu výskumnú vzorku tvorí šesť žiakov ZUŠ v Považskej Bystrici, ktorí navštevujú štvrtý, piaty a siedmy ročník. Z každého ročníka boli vybraní dvaja žiaci. Respondenti sú vo vekovom rozmedzí od 10 – 15 rokov. Vybraní respondenti počas svojho štúdia prešli určitým hudobným vývojom pod vedením skúsených pedagógov husľovej hry. Svoj naštudovaný repertoár prezentujú na školských a mimoškolských koncertoch. Pre experimentálny výskum boli vybrané skladby, ktoré v súčasnosti žiaci študujú pre verejné vystúpenie.

Interpret č. 1 hral skladbu Chant Sans Paroles op. 2, No. 3 od Piotra Iljiča Čajkovského, druhý interpret prezentoval dielo Arcangela Corelliho - Sonata e mol – 1, 2 časť, ďalší respondent zahral skladbu od Janschinova – Concertino. Štvrtý interpret hral skladbu Priére od Charlesa Danclu, ďalší interpret predviedol Koncert h mol - 1.časť od Oskara Riedinga a posledný interpret zahral skladbu od Charlesa Danclu: Air de ballet.

Vekovú kategóriu respondentov sme zvolili z toho dôvodu, že ich husľový prejav bol na vyššej úrovni ako u začínajúcich žiakov. Môžeme u nich lepšie pozorovať prácu s dynamikou, s tvorením tónu, použitie vibráta, elementárne technické prvky, ktoré napomáhajú vytvárať predpoklady pre ucelenejší, komplexný hudobný prejav. Keďže sama ešte nevyučujem žiakov týchto ročníkov, požiadala som o spoluprácu svojich dvoch kolegov pri výbere respondentov a výbere hudobných skladieb pre realizáciu nášho experimentálneho výskumu.

Pre náš výskum sme si zvolili metódu priameho pozorovania, expertíznu metódu formou dotazníka a metódu experimentálnu.

## 4.4 Pracovné postupy

V začiatkovej fáze sme zhromažďovali potrebné literárne a internetové zdroje, ktoré sme spracovali v teoretickej časti, a z ktorých sme neskôr vychádzali v praktickej časti.

V hlavnej fáze našej práce sme uskutočnili prieskum pomocou priameho pozorovania respondentov na základnej umeleckej škole v Považskej Bystrici, kde sme vytvorili audiovizuálnu nahrávku šiestich žiakov, ktorí navštevujú štvrtý, piaty a siedmy ročník. Zaznamenali sme interpretáciu respondentov v dvoch odlišných prostrediach a to v prostredí ich vyučovacej triedy počas bežnej hodiny a taktiež v koncertnej sále počas koncertu.

Pred realizovaním experimentu sme požiadali vyučujúcich pedagógov, aby formou dotazníka vyjadrili svoj názor na predložené otázky, týkajúce sa práce a hudobného vývoja žiakov. Dotazník tiež vyplňali sami žiaci a podali nám tak subjektívne názory na problematiku trémy, jej prejavy a spôsoby jej odstraňovania. Cieľom tejto dotazníkovej formy bolo zistiť subjektívne názory pedagógov a žiakov na zadané otázky a zároveň ich uplatniť pri vyhodnotení výsledkov z experimentálneho výskumu.

## 4.5 Spôsob získavania údajov a ich zdroje

Experimentálny výskum sa realizoval v dvoch etapách v jeden deň. Prvá etapa predvedenia husľovej skladby sa realizovala pred vyučujúcim pedagógom, korepetítorom a autorkou diplomovej práce. Táto etapa bola hodnotená vyučujúcim pedagógom, korepetítorom a realizátorom experimentálneho výskumu (autorom diplomovej práce a audiovizuálneho záznamu). Okruh hodnotiacich sme zvolili z toho dôvodu, aby respondent nepocíťoval zvýšené napätie, úzkosť, prípadne strach pri predvádzaní hudobnej skladby. Respondenti boli hodnotení po predvedení skladieb a následnom viacnásobnom premietnutí audiovizuálneho záznamu bez účasti žiakov.

Druhá etapa bola realizovaná v ten istý deň na verejnom koncerte v koncertnej sále. Každý respondent v sále predviedol tú istú skladbu ako v triede u pedagóga. Táto časť výskumu bola hodnotená tými istými pedagógmi. V oboch etapách každá hudobná zložka bola hodnotená s bodovým rozpätím od 1 do 5 bodov (5 bodov bolo najvyššie hodnotenie, jeden

respondent za každú hudobnú zložku mohol získať 15 bodov) a sú zaznamenané v hodnotiacich tabuľkách (pozri Príloha 2: Tabuľka A, Tabuľka B, Tabuľka C).

Ďalším zdrojom získavania informácií boli spomínané dva dotazníky. Jeden bol zostavený pre žiakov a druhý pre pedagógov. Otázky pre jednotlivé skupiny respondentov boli vytvorené na základe našich predchádzajúcich teoretických štúdií a pedagogických skúseností.

Otázky (väčšinou priame) pre žiakov boli zostavené vo vzťahu k tréme a jej reflexiám, hudobným aktivitám, technickým problémom. Žiaci tieto dotazníky vyplňali priamo vo svojej triede, kde som bola prítomná a ak niečomu nerozumeli, pomohla som im otázku objasniť. Časový priestor na ich vyplnenie mali ľubovoľný.

Otázky pre pedagógov boli zostavené vo vzťahu k žiakovi a jeho interpretačnému rozvoju. Každý pedagóg obdržal dotazník v písomnej podobe a zároveň bol požiadaný o jeho vyplnenie v priebehu jedného týždňa.

Žiaci i učitelia boli uistení o tom, že tak ako dotazník, i audiovizuálne nahrávky sú anonymné, bez použitia mien a boli informovaní o tom, že otázky budú následne prepísané do písomnej podoby a tak isto ako audiovizuálne nahrávky, budú zverejnené len v tejto práci.

#### **4.6 Použité metódy vyhodnotenia a interpretácie výsledkov**

Pri spracovaní výsledkov sme uplatnili metódu pozorovania, metódu komparácie, experimentu a dotazníka, ktoré sme pretransformovali do štatistického vyjadrenia, prostredníctvom kvantitatívnej metódy.

Pri vyhodnocovaní audiovizuálnych záznamov sme vychádzali prevažne z hodnotenia pedagógov, ktoré sú uvedené v tabuľkách (pozri Príloha 2: Tabuľka A, Tabuľka B, Tabuľka C). Tento postup sme zvolili z toho dôvodu, aby sme bodové hodnotenie mohli porovnať s odpoveďami žiakov a pedagógov na otázky, uvedené v dotazníkoch (pozri Príloha 1: Dotazník č.1, č.1A, atď.). Každého interpreta sme vyhodnocovali samostatne a po viacnásobnom vypočutí audiovizuálnych záznamov v komparácii so zaznamenanými výpoveďami z dotazníkov. Na základe takto získaného materiálu sme sa usilovali vytypovať problémové okruhy, ktoré vyvolávajú u žiakov pocit strachu, úzkosti a trémy. Zároveň si uvedomujeme, že výsledky mohlo ovplyvniť niekoľko faktorov. Už samotný kvalitatívny prístup prináša určité obmedzenia. Okrem toho takýto experimentálny výskum

si vyžaduje pestrejšiu vzorku respondentov z viacerých umeleckých škôl. V našom výskume nešlo o zovšeobecnenie výsledkov na celú populáciu, ale zistiť, či tento postup je možné v budúcnosti prehĺbiť a zefektívniť.

## 5 VÝSLEDKY PRÁCE A DISKUSIA

V nasledujúcej kapitole sa pokúsime priblížiť, zhrnúť a skonštatovať výsledky, ku ktorým sme sa dopracovali v priebehu nášho výskumu prostredníctvom audiovizuálnych nahrávok a pomocou dotazníka, ktorý slúžil na získavanie informácií od zvolených respondentov.

### 5.1 Výsledky dotazníkov

V tejto podkapitole sa pokúsime priblížiť výsledky zistení, ku ktorým sme sa dostali pomocou dotazníkov. Priblížime jednotlivé otázky spolu s odpoveďami, ktoré sme na ne dostali a vyvodíme z nich určité závery. Táto podkapitola je ďalej členená na dve menšie podkapitoly – jedna obsahuje spracovanie odpovedí z dotazníka pre žiakov, druhá výsledky a zhrnutie odpovedí z dotazníka pre pedagógov. V prílohách sú tieto dotazníky označené ako Dotazník č.1 – odpovede žiaka, Dotazník č. 1A – odpovede pedagóga, ktoré sa týkali žiaka č.1 a následne sú v prílohách uvedené odpovede každého žiaka a každého pedagóga.

#### 5.1.1 Odpovede žiakov

**1. otázka dotazníka znela: „Hrávaš niekedy doma pred rodinou, návštevou, alebo sám?“**

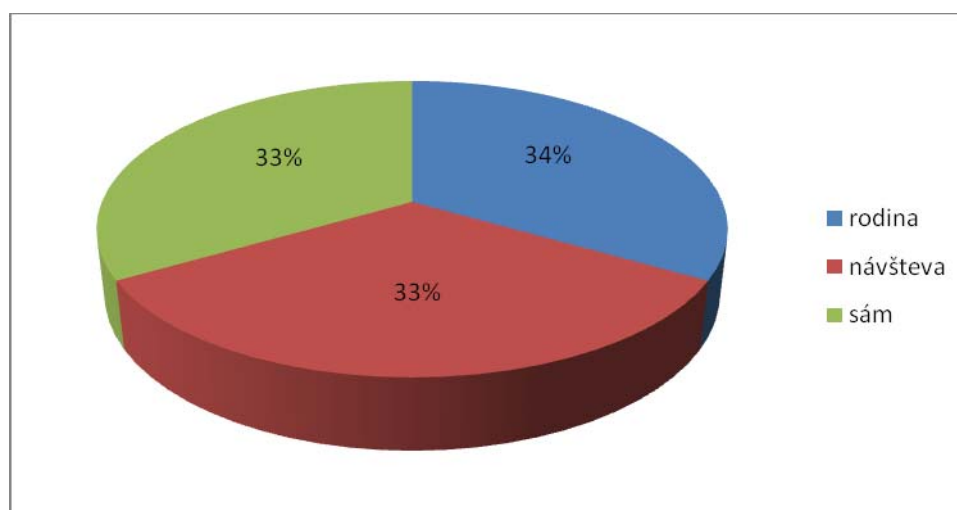
Odpovede žiakov:

- Žiak č. 1: „Doma hrám hlavne sám, ale keď príde návšteva, tak zahrám aj pred nimi.“
- Žiak č. 2: „Hrávam sama, aj pred rodinou, na rodinných oslavách a podobne. Niekedy si zahrám aj so súrodencami, ktorí hrajú na iné hudobné nástroje.“
- Žiak č. 3: „Vždy hrám s niekým. Najčastejšie s mamou a aj na návštevách hrávam často.“

- Žiak č. 4: „Väčšinou hrávam doma sám a občas zahrám aj rodičom, alebo návšteve. Ale nie moc často.“
- Žiak č. 5: „Áno, občas hrávam na rodinných akciách, pred návštevou a aj sama pre seba.“
- Žiak č. 6: „Asi napoly – hrám aj sám, aj s rodičmi.“

Zo získaných odpovedí vyplynulo, že respondenti hrávajú sami, pred rodinou i návštevou. Grafické a percentuálne priblíženie odpovedí vyjadruje nasledujúci graf.

**Obrázok 1 Grafické znázornenie hrania žiakov v kruhu rodiny, návštev a samých žiakov**



### **Konštatovanie:**

Z analýzy odpovedí na otázku a zo znázorneného grafu vyplýva, že žiaci svoju hru prezentujú v rozdielnej miere vo svojom najbližšom okolí. Tento výkon však nemusí byť komplexný, nakoľko hra na husliach vyžaduje aj sprievodný hudobný nástroj, čo v porovnaní s verejným vystúpením môže skresľovať skúsenostný kontakt s publikom. V každom prípade ich rodinné hudobné prezentovanie hodnotíme kladne.

## 2. otázka dotazníka znela: „Ako často vystupuješ na školských koncertoch?“

Číselné odpovede jednotlivých žiakov uvádzame v tabuľke č. 1.

**Tabuľka 1 Porovnanie početnosti vystúpení žiakov na verejných vystúpeniach počas školského roka**

ŽIAK	Č.1	č.2	č.3	č.4	č.5	č.6
POČET VYSTÚPENÍ/ROK	6x	10-12x	5x	2x	2 – 3x	3x

Žiaci odpovedali na otázku individuálne. Uvedený počet verejných vystúpení je podstatnou mierou ovplyvnený hudobnými schopnosťami žiaka, jeho záujmom, aktivitou a systematickou prácou.

### **Konštatovanie:**

Analýza odpovedí zapracovaných do tabuľky č.1 poukazuje nielen na rozdielny počet vystúpení, ale aj nepriamo prezentuje aktivitu a hudobné schopnosti žiakov. Z tohto pohľadu sa do prvého stupňa radí interpret č. 2, do druhého interpret č. 1 a 3 a do tretieho ostávajúci respondenti, č. 4, 5, 6.

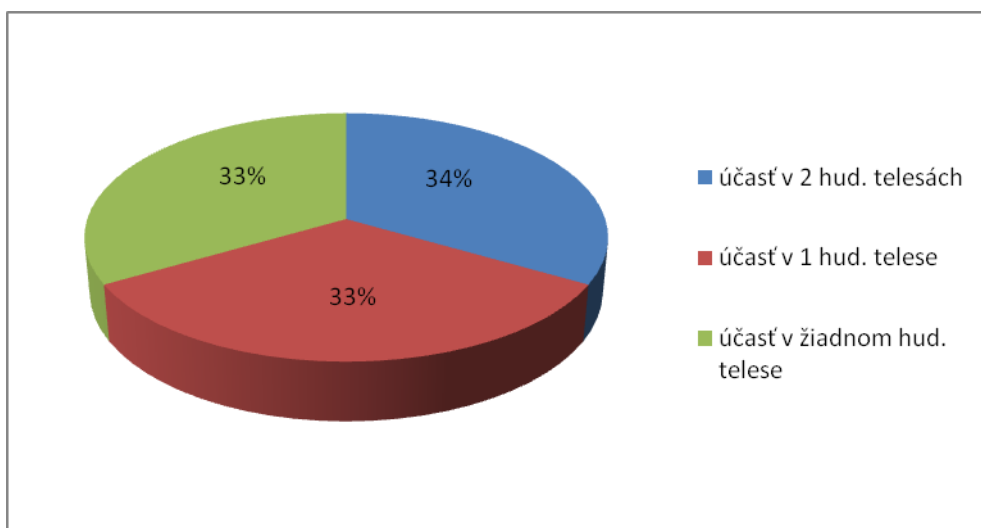
## 3. otázka dotazníka znela: „Hráš v nejakom hudobnom telese? Mávaš vtedy trému?“

V prvej časti tejto otázky sa žiaci vyjadrili tromi spôsobmi – jedna skupina hrá v hudobnom telese, druhú tí, ktorí navštevujú dve telesá súčasne. Tretiu skupinu tvoria žiaci, ktorý nenavštevujú žiadne hudobné teleso. Vyjadriť by sme to mohli pomerom 2 : 2 : 2, ktorý graficky znázorní nižšie uvedený graf.

Dvaja žiaci hrajú v súbore Bystričan, ďalší v školskom sláčikovom súbore a ďalší v oboch.



**Obrázok 2 Grafické znázornenie účasti v hudobných telesách**



Druhá časť tejto otázky je zameraná na trému pri hre v týchto telesách. Tu sa žiaci jednotne vyjadrili, že pri hre v spomínaných telesách trému nemávajú nikdy alebo takmer nikdy. Ako dôvod týchto tvrdení všetci uviedli, že trému nemajú vďaka tomu, že nehrajú sami. To nám opäť potvrdzuje našu teóriu, že žiaci majú menšiu trému ak hrajú s niekým, napríklad v rôznych hudobných telesách.

#### **4. otázka dotazníka znela: „Ako sa u Teba najviac prejavuje tréma?“**

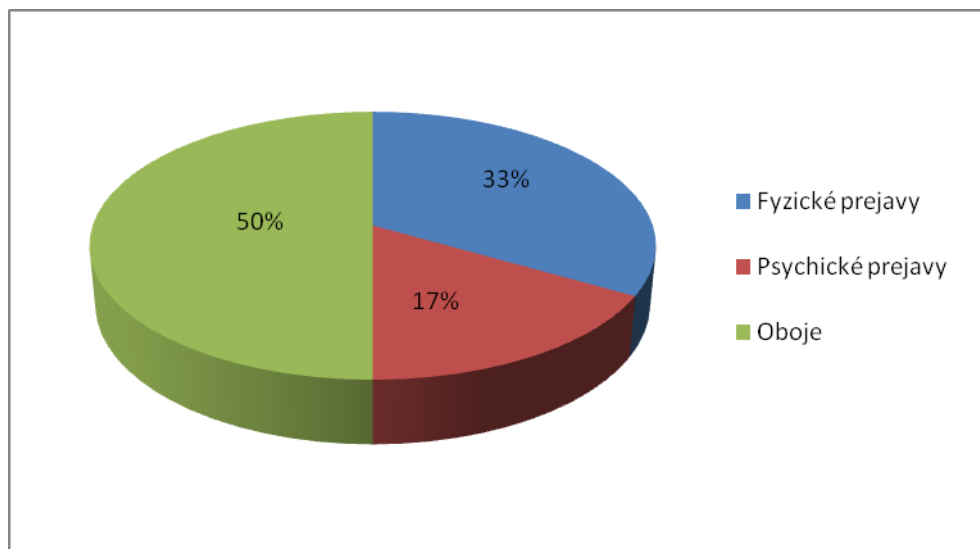
Na túto otázku sme získali odlišné odpovede, preto ich pre porovnanie uvádzame všetky, aby sme si z nich lepšie mohli utvoriť názor a záver.

- Žiak č. 1: „Ako som spomenul, väčšinou trému nemám, ale keď áno, tak cítim, ako mi v žilách pumpuje krv a cítim, že mi silnejšie bije srdce. Niekedy sa mi trasú prsty, ale to len málokedy.“
- Žiak č. 2: „Niekedy mám studené ruky a chvejem sa, ale nestáva sa to moc často. Niekedy, keď sa pomýlim, alebo nezahrám niečo správne, tak sa zľaknem.“
- Žiak č. 3: „Keď mám trému, tak len preto, že hrám spamäti a bojím sa, že vypadnem. A keď sa bojím, tak aj väčšinou vypadnem.“
- Žiak č. 4: „Keď hrám na vystúpení sám, mám strašnú trému. Je to pre mňa katastrofa. Potím sa, hrám oveľa falošnejšie, vypadávam z pamäti.“

- Žiak č. 5: „Keď mám trému, vždy sa bojím, že sklamem seba, svojich blízkych a hlavne p. učiteľku. Začnem sa potiť, mám závraty a nevoľnosť.“
- Žiak č. 6: „Keď hrám sám, mám trému, ale keď hrá niekto so mnou, tak nie. Potia sa mi ruky, rýchlejšie mi bije srdce. Mám strach, že keď sa pomýlim, budem všetkým na posmech.“

Na základe uvedených tvrdení by sme mohli prejavy trémy rozdeliť do dvoch základných skupín a to na prejavy fyzické a psychické. Ich pomer nám približuje nasledovný graf.

**Obrázok 3 Grafické znázornenie pomeru prejavov trémy**



### **Konštatovanie:**

Je teda zrejmé, že až polovica žiakov pociťuje pri verejnom vystupovaní oba prejavy trémy. Z ich výpovedí sme sa dozvedeli, že majú psychický strach z pocitu zlyhania, zo sklamaní svojho pedagóga, rodiny, pocit z neúspechu a hanby, ale pociťujú aj fyzické prejavy. Z nich uviedli napríklad zrýchlený pulz, trasenie rúk a prstov, pocit studených rúk, nevoľnosť a ako najčastejší sprievodný znak uvádzajú potenie – či už lokálne (ruky) alebo celkové. Je tiež viditeľné, že častým prejavom trémy je problém

s pamäťou a takzvané „vypadávanie“ počas hrania, kedy interpret zabudne časť nôt, alebo sa bojí natoľko, že spraví chybu, ktorá ho potom ovplyvní pri ďalšom hraní. V strachu, aby bol jeho prejav čo najlepší, sa potom sústreďí iba na technické a pamäťové interpretovanie skladby a zabúda na výraz, agogiku a niekedy aj na rytmus a dynamiku.

**5. otázka dotazníka znela: „ Čo obvykle robíš, aby si trému zvládol/la ? Máš nejakú osvedčenú metódu, ktorú používaš?“**

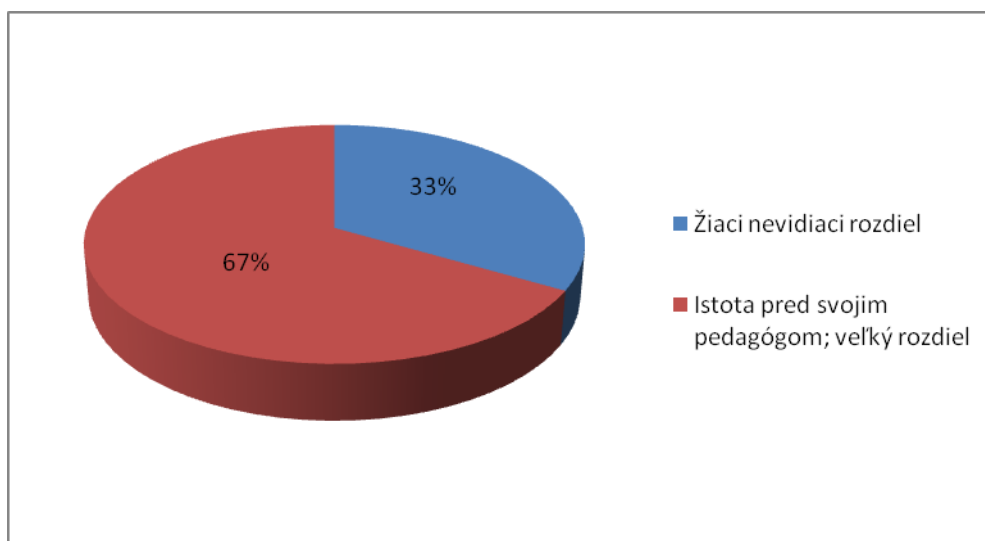
Ako sa ukázalo z odpovedí žiakov, väčšina nemá na zvládanie trémy žiaden spôsob a nevedia ako s trémou a jej prejavmi zápasit' a ako ich prekonať. Medzi niektoré „spôsoby zvládania trémy“ patrí psychické upokojovanie, snaha o sústredenosť alebo predstavovanie si nôt ako jednej línie, čo však nie vždy zaberá. V otázke zvládania trémy sú žiaci bezmocní a zväčša sa jej podvolia a nechajú sa ňou ovplyvniť alebo len pasívne čakajú, kým sama nezmizne, čo sa stane až keď odohrajú svoju skladbu.

Je preto potrebné, aby sa tejto úlohy ujali pedagógovia a dodali svojim žiakom, ktorí sa spoliehajú na ich pomoc, pocit istoty a ubezpečia ich, že aj v prípade neúspechu sa nič nedeje a vo vzťahu k nim sa nič nemení.

**6. otázka dotazníka znela: „Kedy sa Ti hrá lepšie a si si istejší svojim výkonom - pred svojim pedagógom, alebo na vystúpení? Cítiš v tom rozdiel?“**

Okrem dvoch žiakov, ktorí nevidia medzi hraním na vystúpení a pred svojim pedagógom žiaden rozdiel (jeden cíti istotu najmä v hraní so svojím súborom), sa všetci opýtaní vyjadrili, že pred svojim pedagógom sa takmer neboja a majú pri ňom väčší pocit istoty. Cítia sa pri svojom učiteľovi ako pri niekom, koho poznajú, komu dôverujú a pred kým sa neboja. Títo žiaci pociťujú medzi uvedenými dvoma prostrediami vystúpenia markantný rozdiel, čo môžeme vidieť aj z nasledujúceho grafu:

**Obrázok 4 Grafické znázornenie pocitu istoty žiakov počas vystúpenia verejného a pred svojim pedagógom**



**Konštatovanie:**

Tu sa opäť potvrdilo zistenie, že žiaci sa v triede a v menšom počte poslucháčov, zvlášť známych, cítia istejší a pociťujú menšiu trému, ktorá nemá na nich taký dosah a vplyv. Je tu aj vidieť veľmi pozitívny vzťah medzi žiakmi a ich pedagógmi, ktorý vytvára a umocňuje pocit istoty a bezpečia, a rovnako na nich pozitívne pôsobí aj im dobre známe prostredie ich vyučovacej triedy.

**7. otázka dotazníka znela: „V čom vidíš príčinu?“**

Pri tejto otázke sa odpovede všetkých žiakov zhodovali a uviedli ako príčinu obrovského strachu a trémy počas vystupovania na verejnosti veľký počet ľudí, pred ktorými majú strach a boja sa reakcie publika. Už samotný počet ľudí v hľadisku pôsobí negatívne na psychiku interpretov, preto si jednoznačne volia radšej obecnosť s menším počtom poslucháčov, napríklad koncerty svojho oddelenia (iba sláčikový koncert), alebo uprednostňujú istotu svojej triedy a svojho pedagóga.

**8. otázka dotazníka znela: „Ktoré technické problémy Ti robia v skladbe najväčšie ťažkosti?“**

Odpovede respondentov na danú otázku sú opäť rôzne, čo zdôrazňuje ich individualitu, hudobnú vyspelosť a ich doterajšie skúsenosti a problémy. Pre porovnanie uvádzame odpovede každého respondenta.

- Žiak č. 1: „Problémy mávam najmä vo výmenách polôh.“
- Žiak č. 2: „Niekedy mi robia problém prechody z tretej do vyšších polôh.“
- Žiak č. 3: „V tejto skladbe mi robí problém, že neviem trafiť flažolet.“
- Žiak č. 4: „Asi legáta v rýchlejších častiach.“
- Žiak č. 5: „Najväčšie problémy mi robí rytmus a intonácia.“
- Žiak č. 6: „Robí mi problémy, keď hrám rýchlejšie miesta.“

**9. otázka dotazníka znela: „Kde v skladbe pociťuješ najväčšie intonačné problémy? (napr. výmeny polôh, rýchle behy...)“**

Približujeme odpovede žiakov na danú otázku:

- Žiak č. 1: „Najväčšie intonačné problémy pociťujem v 4, 6, 7 polohe a vyššie, lebo v nich často nehrávam a nie som na ne tak zvyknutý.“
- Žiak č. 2: „Asi pri výmenách polôh, alebo pri rýchlych pasážach vo vyšších polohách. Ale všetko sa dá nacvičiť.“
- Žiak č. 3: „Keď je veľa posúviek a keď hrám rýchlo.“
- Žiak č. 4: „Niekedy sa mi posunie celá ruka a už ju v tom strachu neviem vrátiť naspäť a hrám až dokonca falošne.“
- Žiak č. 5: „Miesta, kde je veľa posúviek, mýli ma to.“
- Žiak č. 6: „Keď prechádzam cez struny.“

Je vidieť, že podobne ako v predchádzajúcej otázke č. 8, odpovede žiakov sú odlišné a to práve vzhľadom na ich individualitu a doterajšiu skúsenosť s hraním a osobné zručnosti, schopnosti, ale i získané a už osvojené metódy cvičenia a zvládnutia spôsobov

odstraňovania negatívnych návykov. Otázka intonácie je veľmi citlivá a potrebuje nepredstaviteľné množstvo času, trpezlivosti, neustále vylepšovanie a samozrejme závisí aj od nadania a miery hudobného sluchu každého hudobného interpreta.

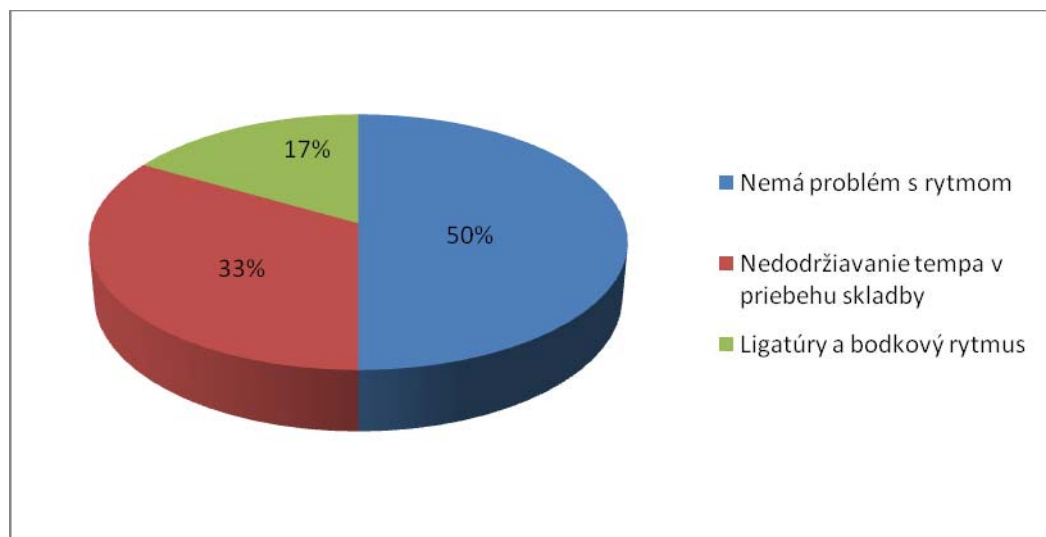
#### **10. otázka dotazníka znela: „Kde v skladbe pocit’uješ najväčšie rytmické problémy?“**

Keďže skladby našich respondentov boli celkom odlišné, je potreba sa na ich odpovede pozerat’ skôr z hľadiska ich sebakritiky a sebapoznania.

Je veľmi zaujímavé, že polovica nami opýtaných hráčov si myslí, že rytmus im problémy nerobí. Treba sa na tieto odpovede pozerat’ s určitým obmedzením vzhľadom na to, že túto problematiku hodnotili sami na sebe.

Ak by sme chceli znázorniť problematiku rytmu podľa subjektívnych názorov respondentov, mohol by nám na to poslúžiť nasledujúci graf:

**Obrázok 5 Grafické znázornenie rytmických problémov**



## **Konštatovanie:**

Medzi najčastejšie rytmické problémy môžeme podľa odpovedí respondentov zaradiť neudržanie tempa v rámci jednej skladby – teda zrýchľovanie a spomaľovanie, nepresnosť, ako aj bodkovaný rytmus. Ďalším uvedeným problémom bola aj neschopnosť vrátiť sa po zrýchlení, alebo spomalení do pôvodného tempa. Môžeme teda povedať, že tejto problematike je potreba venovať zvýšenú mieru pozornosti a to nielen zo strany odborných pedagógov, ale aj zo strany žiakov.

### **11. otázka dotazníka znela: „Vieš, čo je výraz? Ako sa Ti s ním pracuje?“**

V tejto otázke sú odpovede opýtaných respondentov primerané a odlišné vzhľadom na ich vek a hudobné zručnosti. Starší žiaci dobre poznajú pojem výraz a podľa ich slov musia skladbu najskôr pochopiť a potom im výraz nerobí takmer žiadne problémy a darí sa im s ním pracovať.

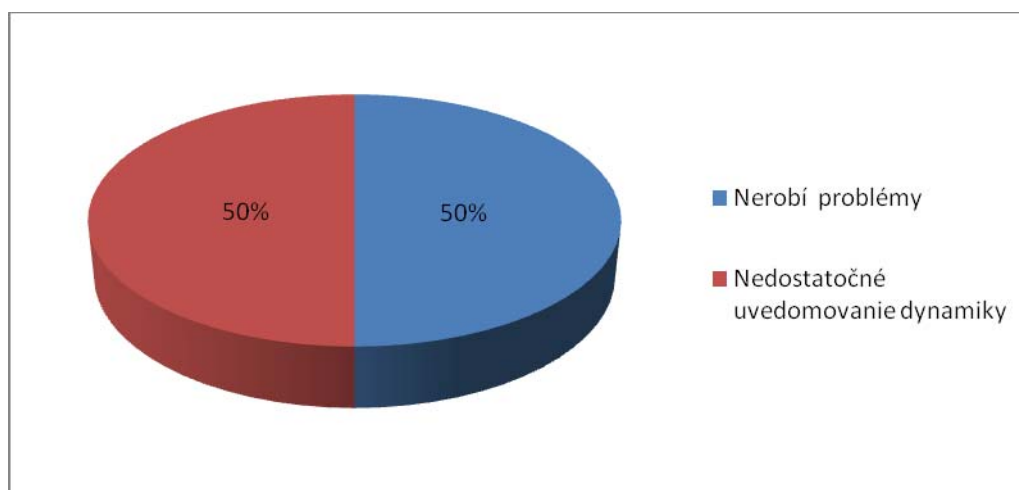
Druhú skupinu tvoria mladší žiaci, ktorí síce slovo výraz poznajú, ale ešte s ním dostatočne nepracujú. Ak ho predsa len uplatnia, tak len presne podľa inštrukcií svojho pedagóga a po jeho názornej ukážke.

Tretou skupinou sú najmladší hudobníci, ktorí majú ešte príliš veľa práce s elementárnymi prvkami hudby ako je napríklad rytmus, dynamika, správne dodržiavanie časových hodnôt a podobne a otázka výrazu je pre nich viac-menej iba pojmom, ktorého význam sa len snažia pochopiť a pracujú s ním len veľmi málo. Ich pomer je presne 2 : 2 : 2 - podľa jednotlivých ročníkov.

### **12. otázka dotazníka znela: „Robí Ti problém narábanie s dynamikou? Ak áno - aký?“**

Na základe získaných odpovedí sme sa dozvedeli, že otázka dynamiky je oproti rytmickej otázke pre žiakov neporovnateľne menej náročná a nemajú s ňou až taký problém.

**Obrázok 6 Grafické znázornenie problémov dynamiky**



**Konštatovanie:**

Z grafu, ktorý sme zostavili na základe získaných odpovedí z dotazníka môžeme vidieť, že až 50% respondentov nemá problémy s dynamikou a jej uplatňovaním v skladbách. Na druhej strane je však 50% žiakov, ktorí podľa svojich odpovedí nekladú na dynamiku dostatočný dôraz a často sa im stáva, že si ju neuvedomia a následne ju nedodržiavajú. Majú pocit, že dynamika si vyžaduje zvýšenú pozornosť a to sa im opakovane nedarí najmä pri hre spamäti, čo sa úplne odlišuje od mienky druhej skupiny. Tá naopak tvrdí, že keď skladbu hrajú naspamäť, môžu sa viac venovať otázkam ako je dynamika.

**13. otázka dotazníka znela: „Robí Ti problém súhra s klavírom? Ak áno - v čom?“**

Spolupráca s klavírom je pomerne častým problémom u interpretov, ale naši respondenti na túto otázku odpovedali, že im problémy nespôsobuje. Práve naopak. Žiaci jednotne tvrdia, že s klavírnym sprievodom sa im hrá lepšie a často im pomáha pri udržaní tempa a rytmu. Jediným problémom pre nich je, keď má klavírny part výrazne odlišnú melódiu alebo rytmus. Vtedy sa pre nich stáva problémom, lebo žiaci strácajú svoju istotu a cítia sa mýlení.

Ako príklad môžeme uviesť odpoveď respondenta č.1: „Ak hrá klavír taký rytmus ako ja , tak mi to problém nerobí, drží ma v tempe a hrá sa mi dobre, ale ak má klavír niečo moc odlišné ako ja, tak ma to veľmi mýli.“



Je však pozitívne, že žiaci sú vedení k spolupráci s klavírom už od najnižších ročníkov (niektorí už od začiatku štúdia) a považujú teda sprievod iného nástroja ako niečo pozitívne a majú k nemu kladný vzťah.

Ako príklad uvidíme odpoveď respondenta č. 3: „S klavírom sa mi hrá lepšie ako samej, pomáha mi to.“

Žiaci tiež pripúšťajú, že súhra s klavírom niekedy predstavuje malý problém, ale iba v začiatkoch nácviu skladby – ten sa jej postupným vylepšovaním a cvičením celkom odstraňuje. Toto svojou odpoveďou potvrdzuje aj respondent č. 6: „Niekedy ma klavír mýli, ale to väčšinou len zo začiatku, keď nemám skladbu ešte úplne nacvičenú.“

### **5.1.2 Odpovede pedagógov**

V tejto podkapitole uvádzame odpovede pedagógov na zadané otázky v dotazníku. Pedagógovia sa vyjadrovali ku každému žiakovi osobitne, čo nám podáva komplexnejší a širší obraz o každom žiakovi. Tento dotazník bol zameraný na pohľad učiteľov, ktorí stručne opisujú svoj subjektívny názor na prácu, kvalitu, prístup a hudobný vývoj každého ich žiaka.

#### **1. otázka dotazníka znela: „Akú má žiak známku z hlavného nástroja?“**

Môžeme si všimnúť, že medzi žiakmi sú dosť veľké rozdiely, hoci známku majú takmer všetci rovnakú - výborný. Jedna žiačka mala počas štyroch rokov dvakrát známku uspokojivú a ostatné známky (aj na poslednom vysvedčení) boli vždy výborný. Žiaci boli hodnotení v podstate rovnako, hoci ich výkony sú odlišné, a to nielen vzhľadom na ročníkové rozdiely.

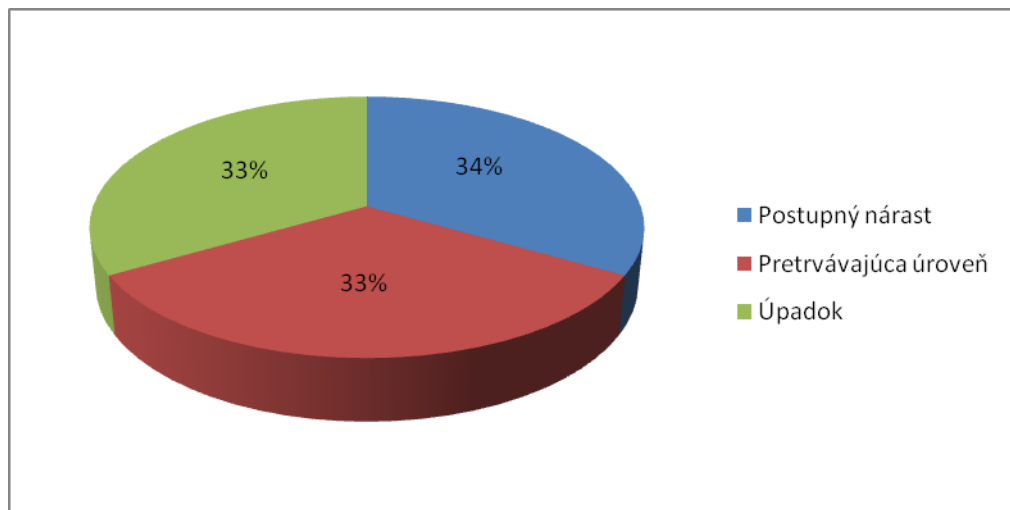
## 2. otázka dotazníka znela: „Ako sa žiak hudobne vyvíja počas rokov, čo ho učíte?“

Táto otázka obsahuje rôzne odpovede, ktoré vyplývajú jednak z talentu žiakov, ale hlavne z ich prístupu a záujmu k hre na husliach.

Tieto by sme mohli rozdeliť do troch skupín: postupný nárast, pretrvávajúca (rovnaká) úroveň a úpadok úrovne žiaka.

Ak by sme si tieto odpovede chceli priblížiť graficky, mohlo by to vyzerat' nasledovne:

**Obrázok 7 Grafické znázornenie hudobného vývoja žiakov**



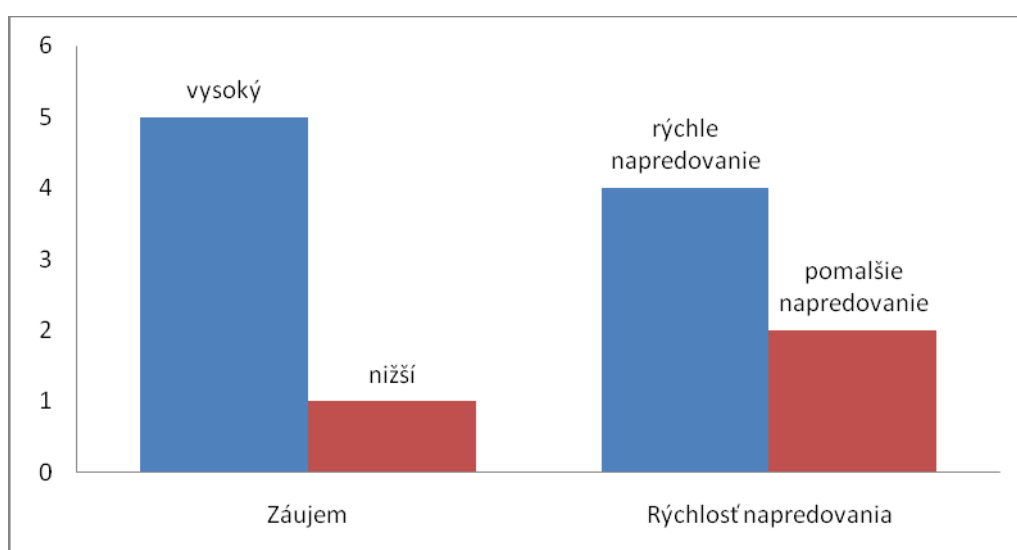
### **Konštatovanie:**

Podľa našich výsledkov je možné povedať, že úroveň konkrétnych žiakov je v priebehu štúdia vo všetkých skupinách rovnaká, teda 2 : 2 : 2. Z toho by sme mohli pozorovať, že táto otázka je veľmi individuálna a týka sa osobitne každého žiaka samostatne vzhľadom na záujem, talent a nadanie, ale aj snahu, usilovnosť a zmysel pre poctivú prácu a neustále cvičenie. Je tiež vidieť, že tieto štádiá sú pohyblivé a premenlivé a závisia od veku, vývinu osobnosti spojeného so zmenami vývinových štádií (puberta), zmeny záujmov a hodnôt.

### 3. otázka dotazníka znela: „Ako sa žiak javil , keď nastúpil do ZUŠ?“

Takmer všetci žiaci, okrem jedného, pri nástupe do ZUŠ prejavili pomerne vysoký záujem o štúdium huslí. Adept o štúdium na ZUŠ s nižším záujmom sa prejavil aj slabšími študijnými výsledkami. Ich rozvoj hudobnej zručnosti bol individuálny, čo sa na skúmanej vzorke prejavilo tým, že sa zvýšil počet respondentov s pomalším napredovaním. Grafické vyjadrenie prezentujeme v nasledujúcom grafe.

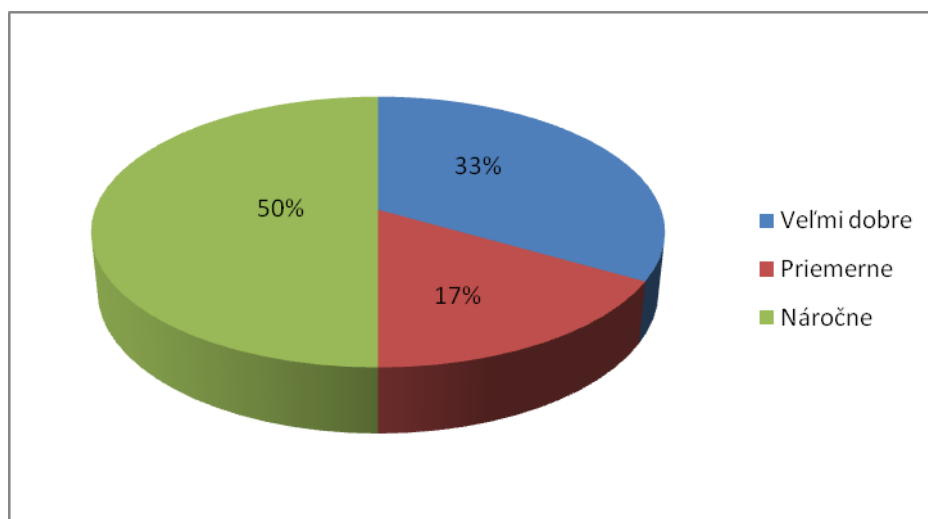
**Obrázok 8 Grafické znázornenie hudobných začiatkov žiakov**



### 4. otázka dotazníka znela: „Ako sa Vám s daným žiakom pracuje?“

V tejto otázke sme získali odpovede pedagógov, ktorí vedú žiakov od začiatku štúdia. Na základe získaných odpovedí sme žiakov rozdelili do troch skupín. Prvú skupinu tvoria traja žiaci, čo činí v percentuálnom vyjadrení 50% z vybranej vzorky respondentov. Do druhej skupiny boli zaradení dvaja žiaci a do tretej jeden. Priblíženie týchto skupín vyjadruje nasledovné grafické znázornenie.

**Obrázok 9 Grafické znázornenie práce pedagógov so žiakmi**



**Konštatovanie:**

Vychádzajúc z grafu a z odpovedí pedagógov môžeme povedať, že veľmi dobrá práca je so žiakmi, ktorí sa systematicky pripravujú na každú vyučovaciu hodinu.

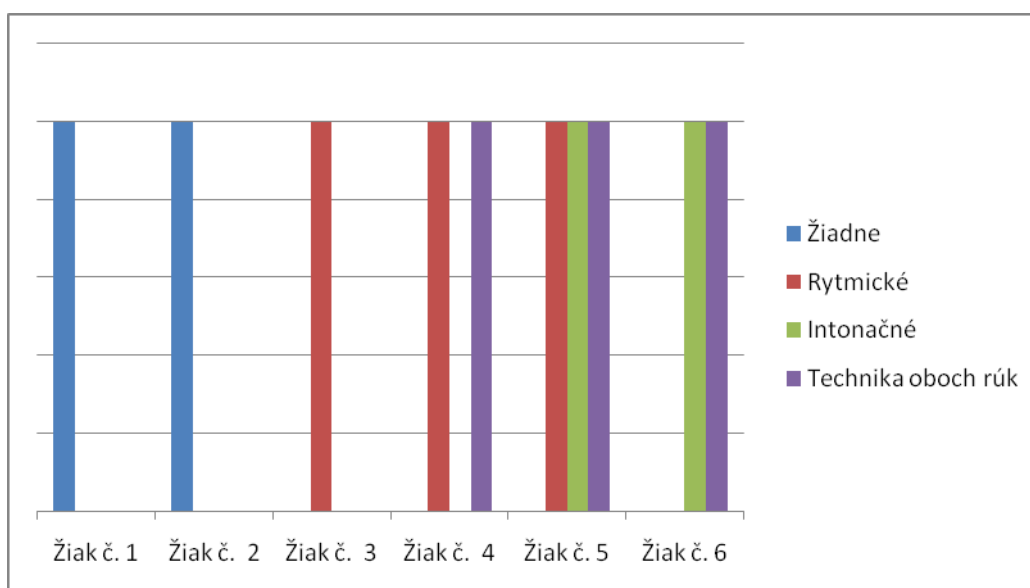
Do priemernej skupiny patria žiaci, ktorí majú okrem huslí ešte ďalšie mimoškolské aktivity, napr. krúžky, a tak nemajú čas na pravidelnú a dôkladnú prácu, nedoťahujú veci do konca a cvičia iba veci, ktoré sa im páčia, resp. necvičia všetky veci na každú hodinu.

Tretiu skupinu tvoria žiaci, kde aj komunikácia medzi učiteľom a žiakom je náročnejšia.

**5. otázka dotazníka znela: „Aké ste s ním riešili najčastejšie problémy?“**

Na priblíženie jednotlivých odpovedí pedagógov na predloženú otázku, sme vytvorili nasledujúci graf, kde je možné vidieť a porovnať odpovede vzťahujúce sa na konkrétne problémy u žiakov.

**Obrázok 10 Grafické znázornenie najčastejších problémov žiakov**



#### **Konštatovanie:**

Na základe grafického znázornenia odpovedí pedagógov boli dvaja žiaci zaradení do skupiny bezproblémových. (č. 1 a č. 2). Naopak, u väčšiny žiakov sme zistili, že vyjadrenia pedagógov vo vzťahu k skúmaným hudobným atribútom sa neprejavujú izolovane, ale sa navzájom prelínajú

#### **6. otázka dotazníka znela: „Ak áno - čo brzdilo jeho plynulý vývoj?“**

Daná otázka úzko súvisí s predchádzajúcou, a teda odpovede sú iba jej malým rozšírením, nakoľko odpovede vyučujúcich nie vždy v ucelenej forme prezentujú pozorované problémy. Vyberáme z nich nasledovné:

- „Nedodržovanie rytmu robilo problém najmä pri súhre s klavírom.“ - otázka súvisiaca so žiakom č. 3. (pozri Príloha 1: Dotazník č. 3A).
- „Povrchnosť a nedostatočný čas cvičenia. Má záujem o šport, ktorý mu zaberá veľa času. Zároveň má laxný prístup k HN. Takto nadobudnuté poznatky málo využíva pri hre na husliach.“ – otázka súvisiaca so žiakom č. 4. (pozri Príloha 1: Dotazník č. 4A).
- „Časté vymeškávanie hodín pre chorobu“ – žiak č. 5 (pozri Príloha 1: Dotazník č. 5A).

- „Zníženie záujmu a nedostatočný prístup k hre na husliach.“ – žiak č. 6 (pozri Príloha 1: Dotazník č. 6A).

### **7. otázka dotazníka znela: „Ako žiak pracuje s dynamikou, robí mu problém?“**

Z odpovedí pedagógov sme zistili, že vo vyšších ročníkoch neregistrujú problémy s realizovaním dynamickej škály. Dynamika je však problémom u posledných dvoch žiakov (č.5 a č.6), čiže v najnižších ročníkoch. Títo sa o dynamiku snažia, ale musia jej venovať zvýšenú pozornosť a potrebujú neustálu pomoc pedagóga.

Túto problematiku si uvedomujú i sami žiaci, čo môžeme porovnať s ich odpoveďami, ktoré sú vyjadrené v dotazníkoch (pozri Príloha 1: Dotazníky pre žiakov)

### **8. otázka dotazníka znela: „Ako tento žiak rozvíja hudobný výraz?“**

Na základe odpovedí pedagógov je možné konštatovať, že hudobný výraz spájajú s dynamikou a zrejme preto sú aj odpovede s predchádzajúcou otázkou viac-menej totožné. Traja žiaci nemajú s výrazom väčšie problémy, lebo sú vnímaví, primerane reagujú na výklad učiteľa a rozvíja sa u nich hudobné cítenie.

Problém s hudobným výrazom sa vyskytuje u interpretov nižších ročníkov, ktorí majú ešte problémy s technikou, a preto nemôžu dostatočne reagovať a pracovať s výrazom.

### **9. otázka dotazníka znela: „Ako zvládal technické problémy a ako sa technicky vyvíjal?“**

Z odpovedí pedagógov na danú otázku sme zistili, že štyria respondenti (č.1, č.2, č.3, č.5) zvládajú technické problémy pomerne ľahko a bez závažných komplikácií a dvaja žiaci (č.4 a č.6) pracujú o niečo pomalšie a technika im robí problémy. Uvádzame odpovede pedagógov:

- „Technické problémy sme riešili po návrate z Kanady, ale hneď prvý rok v PB robil postupové skúšky a kontrahoval dva roky naraz, čiže techniku zvládol dobre. Nerobí mu problém ani III., V., VII. Poloha.“ (pozri Príloha 1: Dotazník č. 1A)
- „Technika LR je v poriadku, nerobia jej problémy výmeny polôh. Práca PR je tiež v poriadku, keď sme určitú dobu riešili rovný ťah sláčika v PR.“ (pozri Príloha 1: Dotazník č. 2A)
- „Technicky je celkom zdatná.“ (pozri Príloha 1: Dotazník č. 3A)
- „Technické problémy zvláda trochu pomalšie. Momentálne sa učí výmeny do tretej polohy a postupne začíname pracovať na vibráte.“ (pozri Príloha 1: Dotazník č. 4A)
- „V súčasnej dobe riešime štúdium hry v polohách, presnejšie hru s výmenami prvej a tretej polohy podľa husľovej školy Jozefa Guldána – problematiku chápe celkom dobre.“ (pozri Príloha 1: Dotazník č. 5A)
- „...Technika mu dosť chýba.“ (pozri Príloha 1: Dotazník č. 6A)

### **Konštatovanie:**

Problém s technikou je otázkou, ktorá je úzko spojená s pravidelným a trpezlivým cvičením. Preto je potrebné zo strany pedagógov učiť a viesť žiakov k tomu, ako majú správne cvičiť a tak budú mať väčší predpoklad k zvládaniu technických problémov. Z uvedených odpovedí pedagógov môžeme medzi najčastejšie technické problémy zaradiť napríklad výmeny polôh, techniku ľavej i pravej ruky, vibrato a intonáciu.

### **10. otázka dotazníka znela: „Učil sa technické problémy prirodzene, alebo ste museli dlhodobejšie používať konkrétne technické cvičenia na určitý problém?“**

Z odpovedí opýtaných pedagógov je zrejmé, že technické cvičenia používajú u všetkých žiakov, či už nejaké technické problémy riešia, alebo nie. Ako technické cvičenia používajú školy Otakara Ševčíka, ktoré dopĺňajú husľovou školou Jozefa Guldána. Žiaci však viac uprednostňujú zvládnutie technických problémov v rámci štúdia prednesových skladieb. Ako príklad použijeme niektoré odpovede pedagógov:

- „Technické cvičenia sa používajú aj v tom prípade, že žiak nemá problémy, uvoľňovanie rúk, správny ťah...“ (pozri Príloha 1: Dotazník č. 2A)
- „Používame technické cvičenia O. Ševčíka – viaceré opusy a husľovú školu J. Guldána, zameranú na výmeny polôh.“ (pozri Príloha 1: Dotazník č. 4A)
- „Technické cvičenia sú nutné: O. Ševčík 2/I. č. 5, 6, 7 – práca s pravou rukou – smyky. O. Ševčík: 7/II. – č.3 – III. poloha., cvičenia na uvoľnenie prstov LR, upevnenie rytmu...“ (pozri Príloha 1: Dotazník č. 1A)
- „V podstate riešil technické problémy v primeranom čase, občas bolo treba použiť technické cvičenia. Sú mu prirodzenejšie postupy, keď sa daný technický problém rieši v prednese, alebo piesni. V poslednom čase ho dosť zaujala hra v súbore.“ (pozri Príloha 1: Dotazník č. 5A)

## 5.2 Bodové hodnotenia respondentov s výkladom

V nasledujúcej podkapitole uvádzame súčet získaných bodov od troch hodnotiacich pedagógov. Hodnotenie v triede bude uvedené so skratkou TR a hodnotenie na verejnom vystúpení skratkou VV. Každý respondent mohol získať za každú hodnotenú zložku v súčte od troch hodnotiacich pedagógov 15 bodov. V závere tejto podkapitoly uvádzame časové trvanie jednotlivých skladieb v rozdielnom prostredí

### 5.2.1 Sumárne hodnotenie hry respondentov v triede pedagóga a na verejnom vystúpení.

#### TR - Intonácia

TRIEDA						
Žiak	Č.1	Č.2	Č.3	Č.4	Č.5	Č.6
Súčet bodov	12	12	12	8	11	9



### VV - Intonácia

VEREJNÉ VYSTÚPENIE						
Žiak	Č.1	Č.2	Č.3	Č.4	Č.5	Č.6
Súčet bodov	9	11	9	10	8	6

Získané hodnotenia poukazujú na rozdiel kvality intonačného zvládnutia skladieb medzi prvým a druhým predvedením. Labilita v intonačnej rovine sa prejavila najmä u interpreta č. 1, č. 3, č. 5 a č. 6. Zvýšený počet bodov bol zaznamenaný u hráča č. 4 vo verejnom vystúpení.

### TR - Rytmus

TRIEDA						
Žiak	Č.1	Č.2	Č.3	Č.4	Č.5	Č.6
Súčet bodov	13	13	12	8	10	9

### VV - Rytmus

VEREJNÉ VYSTÚPENIE						
Žiak	Č.1	Č.2	Č.3	Č.4	Č.5	Č.6
Súčet bodov	12	10	9	8	9	7

Hodnotenie rytmickej zložky nevykazovalo také výkyvy ako to bolo pri intonácii. Rovnaké hodnotenie získal len hráč č. 4, u ostatných respondentov bolo hodnotenie vo verejnom vystúpení o 1 až 3 body nižšie. Najväčší rozdiel sa prejavil u hráčov č. 2 a 3.

TR - Výrazové prvky

TRIEDA						
Žiak	Č.1	Č.2	Č.3	Č.4	Č.5	Č.6
Súčet bodov	12	13	10	6	9	8

VV - Výrazové prvky

VEREJNÉ VYSTÚPENIE						
Žiak	Č.1	Č.2	Č.3	Č.4	Č.5	Č.6
Súčet bodov	10	12	9	7	7	6

Pri hodnotení výrazových prvkov sme zaznamenali nasledujúce hodnotenia. Respondenti č. 1, 2, 3, 5 a 6 dosiahli hodnotenie nižšie vo verejnom vystúpení, len u respondenta č. 4 zaznamenávame vyššie hodnotenie ako pri predvedení skladby v triede.

TR - Technické prvky

TRIEDA						
Žiak	Č.1	Č.2	Č.3	Č.4	Č.5	Č.6
Súčet bodov	11	12	12	7	9	8

VV - Technické prvky

VEREJNÉ VYSTÚPENIE						
Žiak	Č.1	Č.2	Č.3	Č.4	Č.5	Č.6
Súčet bodov	9	12	10	9	8	7

Zvládnutie technických prvkov v skladbe bolo hodnotené u štyroch respondentov (č.1, č.3, č.5, č.6) nižším bodovým hodnotením na verejnom vystúpení, u jedného respondenta (č.4) vyšším bodovým hodnotením a u jedného respondenta (č.2) sa počet bodov nezmenil.

#### TR - Celkový dojem

TRIEDA						
Žiak	Č.1	Č.2	Č.3	Č.4	Č.5	Č.6
Súčet bodov	13	13	12	7	10	9

#### VV - Celkový dojem

VEREJNÉ VYSTÚPENIE						
Žiak	Č.1	Č.2	Č.3	Č.4	Č.5	Č.6
Súčet bodov	9	12	9	9	8	6

U všetkých respondentov bol celkový dojem vo verejnom vystúpení nižšie bodovo hodnotený, okrem respondenta č. 4. Väčší bodový rozdiel bol zaznamenaný u respondenta č. 1.

#### **Časové trvanie jednotlivých skladieb v rozdielnom prostredí**

Žiak	Č.1	Č.2	Č.3	Č.4	Č.5	Č.6
Trieda	3:25	5:47	3:30	3:02	3:48	2:06
Koncert	3:23	6:10	3:32	2:97	3:35	2:03
Rozdiel	0,02 sekundy rýchlejšie	23 sekúnd pomalšie	0,02 sekundy pomalšie	0,05 sekundy rýchlejšie	0,13 sekundy rýchlejšie	0,03 sekundy rýchlejšie

V časovom trvaní oboch skladieb sme u respondentov zaznamenali nepatrné rozdiely. Štyria respondenti hrali rýchlejšie vo verejnom vystúpení a dvaja prezentovali skladbu vo verejnom vystúpení pomalšie. Najväčší rozdiel bol zaznamenaný u respondenta č. 2.

### 5.3 Záver výskumu

Základným cieľom výskumnej časti diplomovej práce bolo porovnať interpretačný prejav vybraných respondentov a na základe získaných hodnotení sa pokúsiť vytypovať tie hudobné zložky, ktoré ovplyvňujú kvalitu hry na husliach a vplývajú na trému hráča.

Na základe získaného bodového hodnotenia je možné konštatovať, že respondenti sú priemernými až podpriemernými žiakmi v štúdiu hre na husliach. Žiaden z respondentov nedosiahol od pedagógov hodnotenie 15 bodov ani v jednej hodnotiacej zložke. Zmena prostredia sa v bodovom hodnotení prejavila u všetkých respondentov nižším bodovým hodnotením, okrem respondenta č. 4. Zo všetkých hodnotených hudobných zložiek respondenti dosahovali minimálne bodové rozdiely len pri hodnotení rytmu. V predvedených hudobných skladbách bolo zaznamenané nižšie bodové hodnotenie vo verejnom vystúpení pri zvládaní technických prvkov, čo zákonite malo vplyv aj na nižšie bodové hodnotenie v intonácii, vo výrazových prvkoch i celkovom dojme. Z uvedeného vyplýva, že zmena prostredia zvýraznila labilitu v pohybovom aparáte hráčov, čo následne vplývalo na výkon respondentov.

Rozdiely v bodovom hodnotení medzi prvým a druhým predvedením hudobnej skladby boli evidentne nižšie u hráča č. 1. Podľa odpovedí jeho pedagóga na otázky v dotazníku vyplynulo, že so žiakom č. 1 sa pedagógovi pracuje veľmi dobre, je svedomitý a šikovný. Respondent (žiak) č. 1 vo svojich odpovediach v dotazníku uviedol, že „trému niekedy mám a tá sa u mňa prejavuje stuhnutými prstami a búšením srdca.“

Z uvedeného je možné konštatovať:

- a) respondent č. 1 sa pripravuje na vyučovanie, učebný plán plní podľa predstáv pedagóga
- b) na základe dosiahnutých bodových výsledkov predpokladáme, že v pedagogickom procese zaostáva pozornosť technickej prípravy žiaka, čo sa prejavilo na verejnom vystúpení v intonácii, ako i v celkovom dojme z predvedeného výkonu.
- c) bod „b“ korešponduje do istej miery i s odpoveďou respondenta č. 1.

Respondent č. 2 získal viac-menej vyrovnané bodové hodnotenie. Rozdiel sa prejavil len v časovom trvaní predvedenej skladby. Pedagóg vo svojich odpovediach v dotazníku opisuje respondenta ako bezproblémového, usilovného a svedomitého. Respondent č. 2 na otázku z dotazníka „Ako sa u Teba najviac prejavuje tréma“, odpovedá nasledovne: „Niekedy mám studené ruky a chvejem sa, ale nestáva sa to moc často. Niekedy, keď sa pomýlim, alebo nezahrám niečo správne, tak sa zľaknem.“ Z uvedených zistení predpokladáme, že respondent pociťuje zvýšenú zodpovednosť vo verejnom vystúpení a stáva sa z neho tzv. opatrný hráč, čo sa prejavilo v pomalšom predvedení hudobnej skladby na verejnom koncerte o 23 sekúnd, čo pravdepodobne ovplyvnilo i rytmickú stránku skladby.

U respondenta č. 3 sa už prejavujú väčšie rozdiely v bodovom hodnotení. Pravdepodobne ide o žiaka s nižšou hráčskou úrovňou, čo potvrdzuje aj vyjadrenie pedagóga v dotazníku, kde uvádza: „Viac práce sme venovali rytmickému cíteniu. Nedopočítavala pólóvé hodnoty a pólóvé s bodkou. Hrá spôsobom dlhšie, kratšie noty. Zadelenie je nepresné, osminové sú hrané narýchlo a nepresne.“ (pozri Príloha 1: Dotazník č. 3A)

Ďalej dodáva, že žiak je usilovný a snaží sa pripravovať na každú hodinu, ale práca s ním je náročná kvôli nekomunikatívnosti.

V dotazníku žiak č. 3 odpovedá na otázku, či máva trému nasledovne: „Keď mám trému, tak len preto, že hrám spamäti a bojím sa, že vypadnem. A keď sa bojím, tak aj väčšinou vypadnem.“

Následne odpovedá na otázku, či hrá v nejakom hudobnom telese a či vtedy máva trému: „Hrám v súbore Bystričan. Nie, trému vtedy skoro vôbec nemám.“

Na otázku, či cíti rozdiel, keď hrá v triede, alebo na koncerte odpovedá: „Je mi to jedno, necítim v tom rozdiel.“ (pozri Príloha 1: Dotazník č. 3)

Z uvedených odpovedí usudzujeme, že je to typ hráča, ktorý osobne nepociťuje trému. Pravdepodobne tento pocit vyplýva z toho, že hráva v kolektíve, kde zodpovednosť z predvedeného výkonu je prenesená na viacerých členov kolektívu. Z jeho odpovedí badáme problémy s pamäťou, čo môže vyplývať z jeho osobnej zodpovednosti za predvedený výkon v porovnaní s jeho účinkovaním v kolektíve.

U respondenta č. 4 ako u jediného môžeme pozorovať vyššie bodové ohodnotenie každej hudobnej zložky, či už intonácie, rytmu, alebo i celkového dojmu. Preukázal tak schopnosť prispôbiť sa podmienkam verejného vystúpenia, čo sa následne prejavilo vo zvýšenom bodovom hodnotení.

Pedagóg sa o respondentovi v dotazníku vyjadril nasledovne: „Nie vždy sa kvalitne pripravovala na hodiny. Má veľa iných krúžkov a niekedy pri výsledkoch cítiť, že nevenovala cvičeniu veľa času.“ Z respondentových odpovedí uvidíme odpoveď: „Keď mám trému, vždy sa bojím, že sklamem seba, svojich blízkych a hlavne p. učiteľku. Začnem sa potiť, mám závraty a nevoľnosť.“ Zo získaného bodového hodnotenia a odpovedí pedagóga a respondenta je badať, že ide o žiaka so všestrannými záujmami, ktorý pociťuje zodpovednosť za svoj predvedený výkon, čo sa prejavilo i pri jeho verejnom vystúpení.

Respondent č. 5, podobne ako ostatní, mal bodové hodnotenie každej hudobnej zložky ohodnotenú menším počtom bodov na verejnom vystúpení ako v triede u pedagóga. Bodové hodnotenie medzi oboma výkonmi nebolo výrazne rozdielne okrem intonácie. Z uvedeného predpokladáme, že respondent č. 5 sa nedokáže sústrediť na svoj výkon, hrá mechanicky, o čom svedčí jednobodový rozdiel pri zvládaní technických prvkov. Výrazová zložka bola nižšie ohodnotená zrejme aj z toho dôvodu, že najväčší rozdiel sa prejavil v intonácii, čo vplývalo aj na hodnotenie celkového dojmu hry respondenta. Z bodového hodnotenia, ako i z vyjadrenia respondenta v dotazníku („Keď hrám na vystúpení sám, mám strašnú trému. Je to pre mňa katastrofa. Potím sa, hrám oveľa falošnejšie, vypadávam z pamäti.“ (pozri Príloha 1: Dotazník č. 5) predpokladáme, že žiak k prezentácii hudobných skladieb pristupuje s malým sebavedomým, čo sa transformuje do jeho mechanickej hry. Uvedené stanovisko si dovoľíme ešte doplniť v tom zmysle, že ide o respondenta s nižšou hráčskou úrovňou, čoho dôkazom je i nižšie bodové hodnotenie vo všetkých hodnotených zložkách. Naše stanovisko do určitej miery potvrdzuje i vyjadrenie pedagóga, ktorý uvádza, že respondent navštevuje viaceré krúžky, nevenuje príliš veľa času príprave na hodiny huslí, pri práci je žiak povrchný a má aj laxný prístup k hudobnej náuke. Pedagóg tiež vo svojich odpovediach uvádza, že žiak má problémy s rytmickým cítením a nedodržiavaním jednotného tempa v skladbe, čo sa nám potvrdilo i v bodovom vyjadrení (pozri Príloha 1: Dotazník č. 5A).

Bodové hodnotenia respondenta č. 6 bolo zo všetkých hodnotiacich respondentov najnižšie. Technické prvky boli tiež hodnotené s najnižším počtom bodov, z čoho predpokladáme, že žiak nezvláda technickú prípravu hudobných skladieb, čo sa v hre na husliach odzrkadlilo vo všetkých hodnotiacich kritériách. Tento náš predpoklad vyjadruje vyjadrenie žiaka, ako i pedagóga. Respondent v dotazníku uvádza: „Robí mi problémy, keď hrám rýchlejšie miesta.“ (pozri Príloha 1: Dotazník č. 6).

Vyjadrenie pedagóga: „Žiak bol spočiatku veľmi zapálený a snaživý, robil celkom pokroky, ale približne posledného pol roka prestal kvalitne pracovať, oveľa menej cvičí, nemá trpezlivosť.“ Tento svoj názor potvrdzuje i v odpovediach na iné otázky v dotazníku:

- „...prestáva poctivo cvičiť, hľadá často výhovorky, prečo necvičil, pri práci je netrpezlivý a lenivý.“
- „Teraz venujeme zvýšenú pozornosť oprave intonácie a vylepšujeme techniku a prácu oboch rúk.“
- „Úpadok záujmu, nekvalitné, povrchné cvičenie.“ (pozri Príloha 1: Dotazník č. 6A)

Uvedomujeme si, že realizovaný výskum mal aj svoje obmedzenia, najmä vo výbere respondentov, výbere skladieb a podobne. Uvedenú vzorku sa nám nepodarilo rozšíriť z toho dôvodu, že nami vytypované školy neboli ochotné podieľať sa na našom výskume. Napriek tejto skutočnosti je náš experiment podnetný, nakoľko prináša nové podnety do odhaľovania zdrojov vyvolávajúcich trému. Z dosiahnutých zistení pokladáme za rozhodujúcu tú skutočnosť, že nezvládnutie technických prvkov v husľovej hre má výrazný vplyv na stupňovanie trémy žiakov v interpretačnom vývoji, ako i na intonáciu a celkový dojem z prezentovaných skladieb. Tento stav sa prejavil u respondentov 1,3,5,6. U žiakov č. 2 a č. 4, kde sme zaznamenali len nepatrné bodové rozdiely v hodnotení technickej zložky v hudobnej hre respondentov sa ukázal vplyv trémy menej výraznejšie a dokonca u respondenta č. 4 sme zaznamenali aj zvýšené bodové ukazovatele.

Z viacerých odpovedí respondentov sme vypozerovali, že už pred kolektívnym vystúpením nepociťujú pocit trémy (napríklad v sláčikových súboroch a podobne), čo je pravdepodobne spôsobené tým, že zodpovednosť za svoj výkon prenášajú aj na ostatných hráčov v kolektíve.

## ZÁVER

Práca približuje tradičné i nové poznatky z oblastí súvisiacich s trémou v hudobno-interpretačnom výkone. Cielená pozornosť sledovala teoretické a psychofyziologické aspekty, súvisiace s vplyvom trémy na výkon hudobného interpreta.

V teoretickej časti sme objasnili objektívne a subjektívne príčiny nežiaducich záťaží nástrojovej hry. Charakterizovali sme základné pojmy, ako sú tréma, strach, úzkosť, ktoré sme prehĺbili s názormi významných psychológov a filozofov. Výskumná časť bola spracovaná experimentálne a priniesla základné zistenia príčin vyvolávajúcich pocit trémy u vybraných respondentov na Základnej umeleckej škole v Považskej Bystrici. Najvýznamnejším prínosom výskumu bolo zistenie, že ak nie je zvládnutá technická príprava hudobných skladieb a táto sa v priebehu vzdelávacieho procesu nezlepšuje, je jednou z príčin narastania vplyvu trémy vo verejnom vystúpení.

Zároveň nás tento poznatok vedie k úvahe, že aj u slabších žiakov je treba vyberať repertoár primerane k ich technickým zručnostiam.

Tréma a strach sa ukázala ako dôležitá téma v rámci hudobného života jedinca a jeho vzdelávania. Táto problematika si zaslúži pozornosť i do budúcich výskumných projektov. Tieto by sa mohli ďalej prehĺbiť na ich reflexiu, na sebahodnotenie študentov po ich interpretačnom výkone, na spoluprácu učiteľa a študenta pri riešení interpretačných úloh počas štúdia hudobných skladieb. Zaujímavým problémom riešenia by sa taktiež mohlo stať aj zisťovanie vplyvu pozitívnej motivácie k študovaným hudobným dielam.

Nakoľko sme závery z výskumného procesu uviedli v kapitole 5.3 „Záver výskumu“, ktorý súvisel s cieľom diplomovej práce, náš záver diplomovej práce je z tohto dôvodu predkladaný v kratšej verzii.



## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- BOROŠ, J. 1986. *Psychológia pre mladých*. Bratislava: Smena, 1986. 150 s.
- DRVOTA, S. 1971. *Úzkost a strach*. Praha: Avicenum- Zdravotnícke nakladateľství, 1971. 275 s.
- FRANĚK, M. 2005. *Hudební psychologie*. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum, 2005. 238 s. ISBN 80 – 246 – 0965 - 7
- GABRIELSSON, A. 1999. *The performance of Music*. London: Academic Press, 1999. 574 s.
- GOLA, Z. 1995. *Příčiny mentálních potíží při veřejném vystupování a jejich odstraňování*. Praha. 1995. 17 s.
- HAVASOVÁ, K. 1990. *Nebojte sa trémy*. Praha: Editio Supraphon. 1990. 146 s. ISBN 80-7058-155-7.
- JÁREKOVÁ, A. 2005. *Tréma a myšlienkové postupy pri realizácii hudobno – tvorivých činností. Diplomová práca*. Školiteľ: Mgr. Alena Čierna., NR: PF UKF, 2005. 67 s.
- KLIMEŠOVÁ, M. 2007. *Reflexe hudebního výkonu u studentů hudby. Bakalářská práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, katedra psychologie. 2007. 44 s.
- KOGAN, G.M. 1991. *Před bránou majstrovstva*. Bratislava: PEGA, spol. s.r.o., 1991. 104s. ISBN 80-85182-12-2
- KOHOUTEK, F. 1983. *Houslová hra ve světle soudobé vědy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. 172 s.
- KONDÁŠ, O. 1979. *Tréma - strach zo skúšky*. Bratislava: SPN, 1979. 199 s.
- KRAUSOVÁ, D. 2004. *Tréma a psychika umělců před a při vystoupení. Závěrečná práce*. Vedoucí práce: Doc. Holas Milan, Konzultant: prof. Jarmila Vrtochová-Pátová. Praha: AMU, 2004. 37 s.
- MICKA, J. 1972. *Hra na housle*. Praha: Editio Supraphon, 1972. 412 s.
- MITROCHIN, L. N. 1977. *Úvod do Buržoázní filozofie 20. století*. Praha: Svoboda, 1977. 230 s.
- MÜLLNER, J. – RUISEL, I. – FARKAŠ, G. 1980. *Dotazník na meranie úzkosti a úzkostlivosti*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy. 1980. 94 s.
- NAKONEČNÝ, M. 2000. *Lidské emoce*. Praha: Akademia, 2000. 89 s.
- POLEDŇÁK, I. 1984. *Stručný slovník hudobnej psychológie*. Praha: Editio Supraphon, 1984. 459 s.

- RUISEL, I. – SNOPKOVÁ, N. 1980. *Škála zjavnej anxiety pre deti. Príručka*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy. 1980. 32 s.
- SOMROVÁ, L. 2009. *Tréma v hudobnej interpretácii. Bakalárska práca*. Školiteľ: Mgr. art. Doc. Jozef Vereš, CSc., NR: PF UKF, 2009. 31 s.
- ŠIMONKOVÁ, D. 2008. *Desatero nezbytností klavíristy*. Praha: AMU, 2008. 23 s.
- VEREŠ, J. 2004. *Hudobná pedagogika*. Nitra, 2004. 120 s. ISBN 80 – 969174 – 6 – 3.
- WILSON, G. D. 1997. *Performance Anxiety. The Social Psychology of Music*. Oxford University Press. 1997. 280 s.
- ZÁHRADNÍKOVÁ, E. 2007. *Emócie ako problém vo výkonnom hudobnom umení so zameraním na výkon huslistu. Diplomová práca*. Školiteľ: Mgr. Art. Doc. Jozef Vereš, CSc. NR: PF UKF, 2007. 87 s.

### **Elektronické zdroje:**

PIAČEK, J., KRAVČÍK, M. 1999. *Filit: Otvorená filozofická encyklopédia* [online]. 1999, Dostupné na internete:

<http://ii.fmph.uniba.sk/~filit/fvu/uzkost.htmlb>

GAJDOŠOVÁ, J. 2004. *Strach a úzkosť sa prejavujú úplne odlišne a majú aj iný zmysel*. In *Korzár* [online]. 2004. Dostupné na internete:

<http://korzar.sme.sk/c/4577668/strach-a-uzkost-sa-prejavuju-uplne-odlisne-a-maju-aj-iny-zmysel.html>

GYARFÁŠOVÁ, S. 2004. *Strach náš každodenný* In *Amnezia* [online]. 2004. Dostupné na internete:

<http://www.amnezia.sk/article.php?460>

WOLF, M. 210. *Psychoanalýza teórie osobnosti, Sigmund Freud, Carl Gustav Jung, Heinz Kohut*. [online]. 2010. Dostupné na internete:

[http://www.iapl.sk/cl\\_jf.html#a2](http://www.iapl.sk/cl_jf.html#a2)

<http://referaty.atlas.sk/odborne-humanitne/filozofia/48335/nemecky-existencializmus-vo-filozofii>

## **PRÍLOHY**

## **PRÍLOHA 1: DOTAZNÍK**

### **DOTAZNÍK**

Vážená pani učiteľka, vážený pán učiteľ!

Dovoľte mi požiadať Vás o vyplnenie anonymného dotazníka, ktorý je súčasťou mojej diplomovej práce, ktorá je zameraná na trému, jej prejavy a pôsobenie u žiakov na základných umeleckých školách.

Vopred ďakujem za spoluprácu a pomoc.

Lucia Didiová

## **DOTAZNÍK PRE ŽIAKOV / RESPONDENTOV**

1. Hrávaš niekedy doma pred rodinou, návštevou, alebo sám?
2. Ako často vystupuješ na školských koncertoch?
3. Hráš v nejakom hudobnom telese? Mávaš vtedy trému?
4. Ako sa u Teba najviac prejavuje tréma?
5. Čo obvykle robíš, aby si ju zvládol/la ? Máš nejakú osvedčenú metódu, ktorú používaš?
6. Kedy sa Ti hrá lepšie a si si istejší svojim výkonom - pred svojim pedagógom, alebo na vystúpení? Cítiš v tom rozdiel?
7. V čom vidíš príčinu?
8. Ktoré technické problémy Ti robia v skladbe najväčšie ťažkosti?
9. Kde v skladbe pociťuješ najväčšie intonačné problémy? (napr. výmeny polôh, rýchle behy...)
10. Kde v skladbe pociťuješ najväčšie rytmické problémy?
11. Vieš, čo je výraz? Ako sa Ti s ním pracuje?
12. Robí Ti problém narábanie s dynamikou? Ak áno - aký?
13. Robí Ti problém súhra s klavírom? Ak áno - v čom?

## **DOTAZNÍK PRE PEDAGÓGOV/ RESPONDENTOV**

1. Aké má žiak hodnotenie z hlavného nástroja?
2. Ako sa tento žiak hudobne vyvíja počas rokov, čo ho učíte?
3. Ako sa javil , keď nastúpil do ZUŠ?
4. Ako sa Vám s týmto žiakom pracuje?
5. Aké ste s ním riešili najčastejšie problémy?
6. Ak áno - čo brzdilo jeho plynulý vývoj?
7. Ako pracuje s dynamikou, robí mu problém?
8. Ako pracuje s výrazom?
9. Ako zvládal technické problémy a ako sa technicky vyvíjal?
10. Učil sa technické problémy prirodzene, alebo ste museli dlhodobejšie používať konkrétne technické cvičenia na určitý problém?

## DOTAZNÍK Č.1

1. Hrávaš niekedy doma pred rodinou, návštevou, alebo sám?

„Doma hrám hlavne sám, ale keď príde návšteva, tak zahrám aj pred nimi.“

2. Ako často vystupuješ na školských koncertoch?

„Na školských koncertoch, kde hrám sám, účinkujem približne šesťkrát do roka. Ale so súborom, v ktorom hrám, tam vystupujem veľmi často.“

3. Hráš v nejakom hudobnom telese? Mávaš vtedy trému?

„Áno, hrám v súbore Bystričan a v školskom orchestri. Na vystúpení s nimi trému nikdy nemám, lebo nás je veľa. Ale keď vystupujem sám, niekedy mám trochu trému, ale nie veľkú.“

4. Ako sa u Teba najviac prejavuje tréma?

„Ako som spomenul, väčšinou trému nemám, ale keď áno, tak cítim, ako mi v žilách pumpuje krv a cítim, že mi silnejšie bije srdce. Niekedy sa mi trasú prsty, ale to len málokedy.“

5. Čo obvykle robíš, aby si ju zvládol/la? Máš nejakú osvedčenú metódu, ktorú používaš?

„Väčšinou si predstavujem noty ako majú ísť za sebou a väčšinou to zaberá.“

6. Kedy sa Ti hrá lepšie a si si istejší svojim výkonom - pred svojim pedagógom, alebo na vystúpení? Cítiš v tom rozdiel?

„Veľký rozdiel v tom necítim, ale najlepšie sa mi hrá na vystúpení so súborom.“

7. V čom vidíš príčinu?

„Určite je to preto, že je nás viac a keď sa aj pomýlim, tak to ostatní za mňa potiahnú.“

8. Ktoré technické problémy Ti robia v skladbe najväčšie ťažkosti?

„Problémy mávam najmä vo výmenách polôh.“

9. Kde v skladbe pociťuješ najväčšie intonačné problémy? (napr. výmeny polôh, rýchle behy...)

„Najväčšie intonačné problémy pociťujem v 4, 6, 7 polohe a vyššie, lebo v nich často nehrávam a nie som na ne tak zvyknutý.“

10. Kde v skladbe pociťuješ najväčšie rytmické problémy?

„Rytmické problémy nemám.“

11. Vieš, čo je výraz? Ako sa Ti s ním pracuje?

„Áno, viem, čo je výraz. Väčšinou naň nemusím nejako špeciálne myslieť a ide mi to samo.“

12. Robí Ti problém narábanie s dynamikou? Ak áno - aký?

„Nie, dynamika mi problém nerobí. Len treba nacvičiť skladbu dobre spamäti, vedieť, kde je aká dynamika a vžiť sa do nej.“

13. Robí Ti problém súhra s klavírom? Ak áno - v čom?

„Ak hrá klavír taký rytmus ako ja, tak mi to problém nerobí, drží ma v tempe a hrá sa mi dobre, ale ak má klavír niečo moc odlišné ako ja, tak ma to veľmi mylí.“

## **DOTAZNÍK Č. 1A**

1. Aké má žiak hodnotenie z hlavného nástroja?

„Od prvého ročníka má jednotku – výborný“

2. Ako sa tento žiak hudobne vyvíja počas rokov, čo ho učíte?

„Učím ho od PŠ. Potom bol dva roky v Kanade, kde hral v školskom súbore, ale samostatné vyučovacie hodiny nemal. Takže nás po návrate čakalo dosť práce – technické cvičenia, smyky, výmeny polôh I. – III., III. – V., dynamika, výraz...“

3. Ako sa javil, keď nastúpil do ZUŠ?

„Od malička bol veľmi svedomitý, cvičil pravidelne a dobre.“

4. Ako sa Vám s týmto žiakom pracuje?



„Veľmi dobre. Svedomito sa pripravuje na každú vyučovaciu hodinu, ľahko zvláda etudy, intonačne je istý, ťažké miesta vie spoľahlivo vypracovať.“

5. Aké ste s ním riešili najčastejšie problémy?

„V podstate žiadne, je muzikálny a hudba ho baví.“

6. Ak áno - čo brzdilo jeho plynulý vývoj?

7. Ako pracuje s dynamikou, robí mu problém?

„Nemá problém, po výrazovej a dynamickej stránke je neproblémový.“

8. Ako pracuje s výrazom?

„Dáva pozor pri vysvetľovaní a ukázkach učiteľa, je vnímavý, takže problém nie je.“

9. Ako zvládal technické problémy a ako sa technicky vyvíjal?

„Technické problémy sme riešili po návrate z Kanady, ale hneď prvý rok v PB robil postupové skúšky a kontrahoval dva roky naraz, čiže techniku zvládol dobre. Nerobí mu problém ani III., V., VII. Poloha.“

10. Učil sa technické problémy prirodzene, alebo ste museli dlhodobejšie používať konkrétne technické cvičenia na určitý problém?

„Technické cvičenia sú nutné: O. Ševčík 2/I. č. 5, 6, 7 – práca s pravou rukou – smyky  
O. Ševčík: 7/II. – č.3 – III. poloha., cvičenia na uvoľnenie prstov LR, upevnenie rytmu...“

## **DOTAZNÍK Č. 2**

1. „Hrávam sama, aj pred rodinou, na rodinných oslavách a podobne. Niekedy si zahrám aj so súrodencami, ktorí hrajú na iné hudobné nástroje.“
2. „Vystupujem celkom často – 5,6 krát za polrok a okolo Vianoc aj častejšie. Keď ale cvičím ťažšie a dlhšie veci, tak vystupujem menej.“

3. „Áno, hrám v školskom sláčikovom súbore“ Vtedy nemám trému vôbec, lebo nehrám sama.“
4. „Niekedy mám studené ruky a chvejem sa, ale nestáva sa to moc často. Niekedy, keď sa pomýlim, alebo nezahrám niečo správne, tak sa zľaknem.“
5. „Hovorím si: Ja to zvládnem a keď sa pomýlim, alebo sa niečo stane, nemyslím na to a idem ďalej.“
6. „Niekedy mám na koncerte trému a bojím sa, či to zahrám podľa svojich predstáv. Väčšinou sa mi hrá najlepšie v triede, ale cvičím najradšej doma.“
7. „Je tam veľa ľudí – viac pozorovateľov a neviem, ako sa mi to podarí zahrať. Je tam iná atmosféra ako v triede – niekedy taká napätá.“
8. „Niekedy mi robia problém prechody z tretej do vyšších polôh.“
9. „Asi pri výmenách polôh, alebo pri rýchlych pasážach vo vyšších polohách. Ale všetko sa dá nacvičiť.“
10. „Niekedy zrýchľujem v pomalých skladbách, neudržím tempo, ale nestáva sa mi to moc často.“
11. „Viem, čo je výraz. Dobre sa mi s ním narába, len musím najskôr pochopiť skladbu a vcítiť sa do nej.“
12. Nie, nerobí mi to problém – väčšinou to má zmysel a dá sa aj vycítiť, kde je aká dynamika.“
13. „Pokiaľ mám skladbu dobre nacvičenú a som si s ňou istá, tak mi to problém nerobí. Stačí si to párkrát spolu prejsť.“

## **DOTAZNÍK Č. 2A**

1. „7 rokov – výborný“
2. „Veľmi nadaná a usilovná žiačka, pravidelne pripravená na každú hodinu.“
3. „Od začiatku usilovná a chápavá. Ako jedna z mála žiakov začala cvičiť výmenu do tretej polohy už koncom prvého ročníka.“
4. „Veľmi dobre.“
5. „Žiadne, nové učivo vysvetlím, prehráme, doma pocvičí a nie je problém.“
6. –
7. „Dynamiku zvláda bez problémov s ľahkosťou.“
8. „Vysvetlíme, párkrát prejdeme. Je muzikálna, cíti ako to má byť.“
9. „Technika LR je v poriadku, nerobia jej problémy výmeny polôh. Práca PR je tiež v poriadku, keď sme určitú dobu riešili rovný ťah sláčika v PR.“
10. „Technické cvičenia sa používajú aj v tom prípade, že žiak nemá problémy, uvoľňovanie rúk, správny ťah...“

## **DOTAZNÍK Č. 3**

1. „Vždy hrám s niekým. Najčastejšie s mamou a aj na návštevách hrávam často.“
2. „Párkrát do roka.“

3. „Hrám v súbore Bystričan. Nie, trému skoro vôbec nemám.“
4. „Keď mám trému, tak len preto, že hrám spamäti a bojím sa, že vypadnem. A keď sa bojím, tak aj väčšinou vypadnem.“
5. „Viac cvičím spamäti a sústredím sa na to.“
6. „Je mi to jedno, necítim v tom rozdiel.“
7. ....
8. „V tejto skladbe mi robí problém, že neviem trafiť flažolet.“
9. „Keď je veľa posúviek a keď hrám rýchlo.“
10. „Keď mám spomalenie, neviem sa často hneď vrátiť do pôvodného tempa.“
11. „S výrazom mi pomáha pani učiteľka a hovorí mi, kde mám čo ako zahrať a ukáže mi to.“
12. „Niekedy ju zabúdam robiť – hlavne, keď hrám naspamäť.“
13. „S klavírom sa mi hrá lepšie ako samej, pomáha mi to.“

### **DOTAZNÍK Č. 3A**

1. „Celé štúdium – 5 rokov – výborný“

2. „Spočiatku bola veľmi snaživá, teraz ako ide do puberty je to slabšie, aj keď učivo zvláda dobre, chýba tomu elán.“
3. „Usilovná, pravidelne pripravená, často vystupuje na koncertoch, už od PŠ.“
4. „Práca s ňou je zložitá, pretože je nekomunikatívna. Často neviem, či učivu rozumie, ak sa stratí v notovom zápise, dokáže sedem minút nepohnute stáť, ale nič nepovie. Často sa rozprávam sama so sebou, lebo ak sa aj niečo spýtam, neodpovie. Na otázky sama odpoviem, aby vedela, čo od nej chcem. Potom to zahrá.“
5. „Viac práce sme venovali rytmickému cíteniu. Nedopočítavala pólóvé hodnoty a pólóvé s bodkou. ...Hrá spôsobom dlhšie, kratšie noty. Zadelenie je nepresné, osminové sú hrané narýchlo a nepresne.“
6. „Nedodríavanie rytmu robilo problém najmä pri súhre s klavírom.“
7. „Dynamika problém nerobí, to pekne vycíti.“
8. „Na výraze pracujeme, ešte nie je natoľko hudobne zdatná, aby to vycítila.“
9. „Technicky je celkom zdatná.“
10. „Technické cvičenia hrala také ako ostatní. O. Ševčík: 2/I č. 5 – smyky, 6/III. č. 50. Celkovú prácu brzdí mlčanlivosť, ale začala chodiť na spev, čo je komunikáciu zlepšuje.“

#### **DOTAZNÍK Č. 4**

1. „Áno, občas hrávam na rodinných akciách, pred návštevou a aj sama pre seba.“

2. „2 – 3 krát do roka.“
3. „Nehrám v žiadnom hudobnom telese.“
4. „Keď mám trému, vždy sa bojím, že sklamem seba, svojich blízkych a hlavne p. učiteľku. Začnem sa potiť, mám závraty a nevoľnosť.“
5. „Osvedčenú metódu nemám. Pokúšam sa upokojiť slovami, že o nič nejde. a pod.“
6. „Jednoznačne pred svojou pedagogičkou, pretože sme tam iba my dve a som na ňu zvyknutá. Na vystúpení som neistá, pretože je tam veľa ľudí a mám strach, že ich sklamem, ak niečo pokazím.“
7. „Jednoznačne preto, že je tam veľa ľudí.“
8. „Najväčšie problémy mi robí rytmus a intonácia.“
9. „Niekedy sa mi posunie celá ruka a už ju v tom strachu neviem vrátiť naspäť a hrám až dokonca falošne.“
10. „Niekedy nedodržiam ligatúry a dlhšie mi trvá, kým sa naučím bodkovaný rytmus.“
11. „Keď je skladba ľahšia, tak mám čas na to myslieť, ale keď hrám skladbu, ktorá mi robí problémy, vtedy moc na výraz nemyslím. Nerobím to ešte automaticky, musím na to vždy myslieť.“
12. „Aj dynamiku si musím uvedomovať a sústrediť sa na ňu, lebo inak ju zabúdam robiť.“
13. „Pani učiteľka ma doprevádzala s klavírom už hneď od prvého ročníka, takže na klavír som zvyknutá a nerobí mi problém.“

## **DOTAZNÍK Č. 4A**

1. „Približne dvakrát mala chválitebný, inak vždy výborný.“
2. „Žiačka sa hudobne vyvíjala prirodzene. V rozpätí štyroch rokov približne rovnako.“
3. „Snáď ako každý začínajúci žiak sa tešila, čo sa naučí. Začiatky prekonávala postupne, javila sa priemerne.“
4. „Dobre. Nie vždy sa kvalitne pripravovala na hodiny. Má veľa iných krúžkov a niekedy pri výsledkoch cítiť, že nevenovala cvičeniu veľa času.“
5. „Dlho sme pracovali na správnom postavení oboch rúk, najmä ľavej a stále vylepšujeme intonáciu a rytmické cítenie.“
6. „Časté vymeškávanie pre chorobu.“
7. „Dynamiku jej treba neustále pripomínať a zdôrazňovať.“
8. „Výraz z nej „dolujem“.“
9. „Technické problémy zvláda trochu pomalšie. Momentálne sa učí výmeny do tretej polohy.“
10. „Používame technické cvičenia O. Ševčíka – viaceré opusy a husľovú školu J. Guldána, zameranú na výmeny polôh.“

## **DOTAZNÍK Č. 5**

1. „Väčšinou hrávam doma sám a občas zahrám aj rodičom, alebo návšteve. Ale nie moc často.“
2. „Asi dvakrát do roka.“

3. „Hrám v školskom súbore a v školskom sláčikovom orchestri. Vtedy trému nemám.“
4. „Keď hrám na vystúpení sám, mám strašnú trému. Je to pre mňa katastrofa. Potím sa, hrám oveľa falošnejšie, vypadávam z pamäti.“
5. „Nemám žiadnu metódu – neviem trému upokojiť.“
6. „Áno, cítim v tom rozdiel. Oveľa radšej hrám len pred pedagógom.“
7. „V ľuďoch – je ich tam veľa. Je to pre mňa strašné napätie, keď mám hrať pred toľkými ľuďmi.“
8. „Asi legáta v rýchlejších častiach.“
9. „Miesta, kde je veľa posúviiek, mýli ma to.“
10. „Rythmus mi nerobí problém.“
11. „Viem, čo je výraz, ale moc s ním ešte nepracujem.“
12. „Nerobí mi to problém.“
13. „Nie.“

## **DOTAZNÍK Č. 5A**

1. „výborný“
2. „Postupne zdokonaľuje rytmické cítenie, začína uplatňovať vedomú kontrolu intonácie nielen podľa klavíra, ale aj porovnávacími dvojhmattmi s prázdnyimi strunami. Rád cvičí prednesy, menej ho zaujímajú technické cvičenia.“



3. „Bol veľmi zapálený, všetko by bol najradšej vedel hneď. Prejavoval málo trpezlivosti a dôslednosti, tieto vlastnosti získaval len pomaly.“
4. „Práca s ním je dosť náročná, rád sa „uleje“. Problém býva v tom ako ho prinútiť., aby cvičil aj technické cvičenia a výmeny polôh. Na druhej strane vie dosiahnuť dobré pokroky pri štúdiu prednesov, ktoré ho upútajú a bavia.“
5. „Napríklad usadenie ľavej ruky – eliminácia rôznych nežiaducich pohybov. Ďalej rytmické členenie úsekov v škole Otakara Ševčíka, prstové cvičenia, dodržiavanie jednotného tempa pri hre úsekov rôznych hodnotách.“
6. „Určitá povrchnosť a asi aj nedostatočný čas cvičenia. Má záujem o šport, futbal, plávanie a to mu zaberá dosť času. Dosť laxný prístup k hudobnej náuke, nie vždy dokáže poznatky z HN použiť pri hre. Napríklad pri posúvkach, intervaloch.“
7. „Dynamiku používa v primeranej miere.“
8. „Učíme sa vibrato, používať agogické zmeny, reaguje primerane svojej technickej úrovni.“
9. „V súčasnej dobe riešime štúdium hry v polohách, presnejšie hru s výmenami prvej a tretej polohy podľa husľovej školy Jozefa Guldána – problematiku chápe celkom dobre.“
10. „V podstate riešil technické problémy v primeranom čase, občas bolo treba použiť technické cvičenia. Sú mu prirodzenejšie postupy, keď sa daný technický problém rieši v prednese, alebo piesni. V poslednom čase ho dosť zaujala hra v súbore.“

## **DOTAZNÍK Č. 6**

1. „Asi napoly – hrám aj sám, aj s rodičmi.“

2. „Približne trikrát do roka.“
3. „Nehrám v žiadnom hudobnom telese.“
4. „Keď hrám sám, mám trému, ale keď hrá niekto so mnou, tak nie. Potia sa mi ruky, rýchlejšie mi bije srdce. Mám strach, že keď sa pomýlim, budem všetkým na posmech.“
5. „Nemám žiadnu metódu. Čakám kým ma prejde.“
6. „Cítim sa v triede lepšie a nemám vtedy trému, ale na vystúpení sa bojím.“
7. „Na koncerte je veľa ľudí a v triede sa cítim istejšie.“
8. „Robia mi problémy, keď hrám rýchlejšie miesta.“
9. „Keď prechádzam cez struny.“
10. „Rytmus mi problém nerobí.“
11. „Výraz sa snažím robiť, aj keď sa mi to nie vždy darí.“
12. „Ako kedy, nie vždy sa na ňu sústredím, ale snažím sa ju robiť.“
13. „Niekedy ma klavír mýli, ale to väčšinou len zo začiatku, keď nemám skladbu ešte úplne nacvičenú.“

## **DOTAZNÍK Č. 6A**

1. „Vždy mal známku výborný.“

2. „Žiak bol spočiatku veľmi zapálený a snaživý, robil celkom pokroky, ale približne posledného pol roka prestal kvalitne pracovať, oveľa menej cvičí, nemá trpezlivosť.“
3. „Bol nadšený pre hru na husliach, začiatky zvládal pomerne rýchlo a ľahko.“
4. „Zo začiatku veľmi dobre. Nenavštevoval PŠ, takže sme hneď v prvom ročníku museli pracovať o niečo rýchlejšie, ale všetky začiatkové problémy zvládal. Postupne ale, ako som už spomínala, prestáva poctivo cvičiť, hľadá často výhovorky, prečo necvičil, pri práci je netrepezlivý a lenivý.“
5. „Teraz venujeme zvýšenú pozornosť oprave intonácie a vylepšujeme techniku a prácu oboch rúk.“
6. „Úpadok záujmu, nekvalitné, povrchné cvičenie.“
7. „O dynamiku sa snaží, ale treba mu s ňou pomôcť.“
8. „Keďže nie je ešte technicky príliš zdatný, je to pre neho trochu problém.“
9. „Ako som spomínala, zo začiatku sa veľmi snažil, ale postupne, keď bolo učivo náročnejšie, robí mu problémy. Technika mu dosť chýba.“
10. „Používame technické cvičenia O. Ševčíka.“

## PRÍLOHA 2: Tabuľky hodnotiace interpretačné výkony respondentov

Tabuľka A (hodnotiaci – pedagóg)

	č. 1		č. 2		č. 3		č. 4		č. 5		č. 6	
	Trieda	Koncert	Trieda	Koncert	Trieda	Koncert	Trieda	Koncert	Trieda	Koncert	Trieda	Koncert
Intonácia	4	3	4	4	4	3	3	4	4	3	3	2
Rythmus	5	4	5	4	4	3	3	2	3	3	4	3
Technické prvky	4	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3
Výrazové prvky	4	3	5	5	3	3	2	2	3	3	3	2
Celkový dojem z respondentovej hry	4	3	5	4	4	3	3	3	4	3	3	2
Časový interval	3:25	3:23	5:47	6:10	3:30	3:32	3:02	2:97	3:48	3:35	2:06	2:03

Tabuľka B (hodnotiaci – korepetítor)

	č. 1		č. 2		č. 3		č. 4		č. 5		č. 6	
	Trieda	Koncert	Trieda	Koncert	Trieda	Koncert	Trieda	Koncert	Trieda	Koncert	Trieda	Koncert
Intonácia	4	3	4	2	4	3	3	4	3	2	3	2
Rythmus	5	4	4	3	4	3	2	3	3	3	3	2
Technické prvky	3	2	4	4	4	4	3	3	3	2	3	3
Výrazové prvky	4	4	4	4	4	3	2	3	3	2	2	2
Celkový dojem z respondentovej hry	4	3	4	3	4	3	2	3	3	2	3	2

Tabuľka C (hodnotiaci – autorka výskumu)

	č. 1		č. 2		č. 3		č. 4		č. 5		č. 6	
	Trieda	Koncert	Trieda	Koncert	Trieda	Koncert	Trieda	Koncert	Trieda	Koncert	Trieda	Koncert
Intonácia	4	3	4	4	4	3	2	3	4	3	3	2
Rythmus	5	4	4	3	4	3	3	3	4	3	3	2
Technické prvky	4	4	4	4	4	3	2	3	3	3	2	2
Výrazové prvky	4	3	4	3	3	3	2	2	3	2	2	2
Celkový dojem z respondentovej hry	4	3	4	4	4	3	2	3	4	3	3	2