

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

TANEČNÍ A HUDEBNÍ FAKULTA

Taneční umění

Pedagogika tance

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**PŮSOBENÍ PEDAGOGA NA DÍTĚ
V OBLASTI NEPROFESIONÁLNÍHO
TANEČNÍHO UMĚNÍ**

Viktorie Stárová

Vedoucí práce: Mgr. Jiří Lössl

Oponent práce: MgA. Lucie Hlaváčková

Datum obhajoby: 8. června 2018

Přidělovaný akademický titul: BcA.

Praha, 2018

ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE

MUSIC AND DANCE FACULTY

Art of dance

Dance pedagogy

BACHELOR THESIS

**TEACHER'S IMPACT ON CHILDREN
IN THE AREA OF AMATEUR DANCE**

Viktorie Stárová

Supervisor: Mgr. Jiří Lössl

Opponent: MgA. Lucie Hlaváčková

Date of Defence: 8 June 2018

Academic degree: BcA.

Prague, 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou/magisterskou/disertační práci na téma

**Působení pedagoga na dítě
v oblasti neprofesionálního tanečního umění**

vypracoval(a) samostatně pod odborným vedením vedoucího práce a s použitím uvedené literatury a pramenů.

Praha, dne

.....

podpis diplomanta

Upozornění

Využití a společenské uplatnění výsledků diplomové práce, nebo jakékoliv nakládání s nimi je možné pouze na základě licenční smlouvy, tj. souhlasu autora a AMU v Praze.

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucímu této práce Mgr. Jiřímu Lösslovi za bezbřehou trpělivost, konstruktivní rady a příjemnou spolupráci.

Dále bych ráda poděkovala svému stínovému vedoucímu – své mámě. Díky její podpoře a jejím cenným radám byla dosažena konečná podoba práce.

Velké díky patří také lektorům a majitelům tanečních studií, kteří mi umožnili využít jejich studentů k provedení dotazníkového šetření a také respondentům samotným.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá výukou tance v oblasti neprofesionálního tanečního umění. V teoretické části jsou zpracovány informace napomáhající k pochopení potřeb žáka, které se mění v průběhu dospívání. Následuje rozbor osobnosti pedagoga a pojednání o vztahu mezi žákem a pedagogem tance. Ke zpracování této části práce byla provedena kritická analýza dostupných zdrojů, uskutečněna syntéza nalezených poznatků a komparace jednotlivých zjištění.

Praktická část práce je věnována dotazníkovému šetření mezi studenty soukromých tanečních studií, týkající se jejich pohledu na hodiny tance, názoru na pedagoga tance a osobních zkušeností s tancem jako zájmovou činností. K vypracování výsledků dotazníku bylo použito statistických funkcí webu www.vyplnto.cz.

Provedený průzkum potvrdil, že pro pedagoga tance je důležité, aby věnoval pozornost svým žákům, rozuměl jejich potřebám a přáním a uměl s každým žákem či skupinou pracovat individuálně tak, aby hodiny tance napomáhaly rozvoji dítěte.

Klíčová slova

neprofesionální taneční umění, pedagog tance, potřeby dítěte, působení pedagoga.

Abstract

Bachelors thesis is looking into dance education in the area of amateur dance. The theoretical part of the thesis processes information helpful for understanding children's needs, that are changing in the course of growing up. Succeeding is analysis of dance teacher's personality and treatise on the relationship between dance teacher and his student. Methods used in the theoretical part are critical analysis, synthesis and comparison of available sources.

Practical part deals with results of survey conducted by the author of the thesis among students of private dance studios. The survey focuses on dance lessons, relationship between dance teacher and his student and experience with amateur dance from the perspective of the dance student. To analyse the survey data author used statistical functions of the site *www.vyplnto.cz*.

Conducted survey validated that it is rather important for dance teacher to give students attention, understand their needs and wishes and to work individually with each group and student so that the dance lessons can help grow student's personality.

Key words

amateur dance, children's needs, dance teacher, teacher's impact.

Obsah

Úvod	1
1. Teoretická část	2
1.1 Vývoj potřeb žáka v jednotlivých obdobích života	2
1.1.1 Předškolní věk (3-6 let).....	3
1.1.2 Mladší školní věk (6-11 let)	5
1.1.3 Střední školní věk – pubescence (12-15 let).....	7
1.1.4 Starší školní věk – adolescence (15-20 let).....	9
1.2 Osobnost pedagoga volného času	11
1.3 Utváření vztahu mezi pedagogem a žákem	14
2. Praktická část.....	16
2.1 Dotazníkové šetření.....	16
2.1.1 Způsob zadání a zpracování dotazníků.....	16
2.1.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření.....	19
2.1.3 Rozbor vybraných souvislostí	31
Závěr.....	33
Zdroje	35
Příloha č.1: Dotazník pro frekventanty tanečních studií.....	37
Příloha č.2: Grafické znázornění výsledků dotazníku	41

Úvod

Bakalářská práce je zasazena do prostředí výuky tance v oblasti neprofesionálního tanečního umění. Motivací k volbě tématu práce byla osobní zkušenost autorky práce v amatérském tanečním prostředí. Kdy sama na sobě mohla pociťovat působení různých pedagogů a mohla pozorovat jejich vliv na psychiku a chování jí samotné i ostatních tanečníků.

Cílem práce je na základě teoretických východisek a interpretace výsledků vlastního průzkumu zhodnotit vliv pedagoga působícího na děti v rámci jejich zájmové aktivity a posoudit, zdali může kvalita takového vztahu přispět k vytvoření pozitivního prostředí, a tudíž kladně působit na rozvoj dítěte. Cílem teoretické části práce je přiblížit potřeby dítěte v jednotlivých etapách jeho dospívání v oblasti psychologické, sociální i fyziologické, dále rozbor osobnosti pedagoga volného času a v neposlední řadě je součástí teoretické části pohled na utváření vztahu mezi pedagogem tance a žákem, jeho specifika a významnost.

K naplnění zvoleného cíle teoretické části práce byly nastudovány dostupné zdroje a provedena jejich kritická analýza. Syntézou nalezených poznatků a komparací jednotlivých zjištění byl sestaven text týkající se dané problematiky.

Cílem praktické části je prezentovat výsledky dotazníkového šetření mezi frekventanty soukromých tanečních studií. Při formulaci otázek dotazníku si autorka chtěla ověřit svoji domněnku, že pedagog tance má veliký vliv na svoje žáky, možná větší než si často uvědomuje. Otázky byly logicky uspořádány do tematických celků od obecných údajů o respondentovi přes vztah žáka k pedagogovi až po reakce pedagoga na onemocnění žáka.

Pro zpracování dotazníkového šetření bylo využito statických funkcí webu *www.vyplnto.cz*, pomocí kterých bylo provedeno vyhodnocení odpovědí a jejich následná analýza; vybrané výsledky byly autorkou slovně interpretovány.

1. Teoretická část

Teoretická část obsahuje pojednání o důležitých oblastech souvisejících s působením pedagoga tance na svěřené dítě. V první řadě jsou předloženy vybrané informace z vývojové psychologie, fyziologie a sociologie. Následuje představení osobnosti pedagoga tance, působícího v zájmových útvarech. V poslední podkapitole je rozebrán vztah mezi pedagogem a žákem.

1.1 Vývoj potřeb žáka v jednotlivých obdobích života

V průběhu dospívání se mění psychologické, sociální, fyziologické a mnohé další potřeby dětí. Pro pedagoga je důležité vývoji dítěte porozumět a aplikovat nabyté informace při výuce. Při vhodném stimulování dítěte, přizpůsobeném jeho potřebám nastává jeho rozvoj. *„Dá se předpokládat, že při respektování věkových zvláštností a citlivém pedagogickém ovlivňování se podaří, aby dospívající jedinec si do dalšího života odnášel kvalitní, trvalé zájmy nebo alespoň jeden zájem. Zájmové činnosti hrají v období dospělosti svoji významnou úlohu, jsou součástí zdravého životního stylu.“* (Pávková 2014).

Pohybové zájmové činnosti jsou důležité v dnešní době i z hlediska nedostatku pohybu ve všech věkových skupinách. Pokud rozvíjíme a podporujeme motorické výkony, jejich vzestup je výrazně rychlejší. Negativní vliv na pohybový rozvoj dětí mohou mít také rodiče, kteří jsou příliš starostliví a bojí se, aby si děti neublížily. Při zájmové činnosti je třeba jejich zájem o pohyb povzbuzovat (Langmeier a Krejčíková 2007).

„Jelikož jsou pohybové výkony závislé na vnější i vnitřní motivaci (povzbuzování, zájem), pak na druhé straně samy dále motivaci a celou emoční stabilitu dítěte ovlivňují. Děti omezované nebo tělesně slabé podávají nižší výkony, a ztrácejí tak dále zájem o pohybové aktivity, které se proto málo rozvíjejí. Tak se často uzavírá nepříznivý kruh, který je žádoucí vhodným zásahem přetnout, např. soustavným uznáním, povzbuzováním.“ (Langmeier a Krejčíková 2007). Toto tvrzení platí pro děti všech věkových kategorií.

1.1.1 Předškolní věk (3-6 let)

V období předškolního věku jsou děti většinou prvně vystaveny skupinovým aktivitám, ve školce i při zájmových činnostech. Poprvé se dostávají do sociálních skupin rozdílných od rodiny a začínají interagovat s jinými lidmi. Vztahy s dalšími dětmi i dospělými a nové zkušenosti nabyté při navazování těchto vztahů, napomáhají rozvoji osobnosti dítěte. Zároveň tedy nastávají dva procesy – proces socializace (začleňování do skupiny) a proces individualizace (rozvoj osobnosti jedince) (Vágnerová 2012).

S procesem zařazení se do nových sociálních skupin souvisí vývoj schopnosti dítěte přizpůsobit své chování dané situaci. Tato schopnost vychází z předpokladu, že dítě rozumí roli, kterou v dané situaci zaujímá (např. role žáka tanečního kroužku, role vrstevníka, role dítěte, které umí udělat hvězdu, ...). Pokud dítě chápe svou roli v dané situaci, dokáže zvolit přiměřené chování. V případě, že nedokáže různé role rozlišit a chová se v každé situaci stejně (např. hyperaktivní děti), dochází k negativní reakci na jeho chování.

Důležitou rolí, kterou dítě v tomto období zažívá je role vrstevníka (popř. kamaráda – bližší vztah). Dvěma hlavními možnostmi chování ve skupině jsou soupeření a spolupráce. Prosazení se ve skupině a soupeření je pro většinu dětí tohoto věku snazší než spolupráce. Pro spolupráci se musí vzdát egocentrického pohledu na situaci, který je pro ně přirozenější. Při egocentrickém pohledu na situaci zajímá dítě pouze uspokojení svých vlastních potřeb. *„Předškolní děti dovedou sdílet pozitivní i negativní pocity (zejména strach), dovedou kooperovat v rámci přesně vymezených, jednoduchých pravidel hry nebo konkrétní činnosti. Ale spolupráce na symbolické úrovni, např. společné řešení problémů, je zatím příliš obtížná.“* (Vágnerová 2012).

Egocentrismus se projevuje také ve zpracovávání informací. Dítě si utvoří svůj pohled na svět, své názory a představy a žádné jiné pro něj neexistují. Vše dokáže vidět pouze svým pohledem, ve kterém se projevují jeho preference. Praktickým příkladem této situace je dítě zakrývající si oči, přesvědčené, že pokud nevidí okolí, nemůže ho nikdo z okolí vidět.

Jedním z dalších projevů egocentrismu je chápání prostoru. Předměty, které jsou od dítěte vzdálenější, dítě chápe jako menší. Předměty v blízkosti vnímá dítě jako větší. V prostorové orientaci nemají problém rozlišit nahoře a dole, jsou to totiž polohy z pohledu dítěte neměnné, kamkoliv se posune, stále je nahoře nahoře

a dole dole. Orientace v prostoru horizontálně je obtížnější, dítě se přesune, změní se jeho úhel pohledu a předměty jsou vůči němu ihned v jiné poloze. Pojmy vpravo a vlevo jsou tedy pro předškolní dítě záludné (Vágnerová 2012).

V průběhu období předškolního věku se zlepšuje nejen vnímání prostoru, ale také vnímání času, základních barev, různých rytmů i výšky tónů. Před vstupem do školy již dítě dokáže tyto jevy vnímat velmi dobře.

„Fantazii dítě uplatňuje ve svém životě velmi bohatě, fantasijní představy někdy nahrazují chybějící poznatky. Velmi dobře je možné tento jev pozorovat v dětské kresbě, ale také ve hře i ve slovním projevu. Menší úroveň rozumové kontroly vede k občasným fabulacím, které bývají nazývány také jako dětské lži a podle toho je k nim potřeba přistupovat“ (Pávková 2011). Dětské fantasie lze hojně využít v rámci hodin tance. Je třeba neustále rozvíjet představivost dítěte a jeho tvořivost. V rámci hry a zapojení představivosti do hodin pochopí a zvládne dítě mnohem více pohybových kvalit než při pouhém vysvětlení.

Dítě přemýšlí v představách, v obrazech. Vysvětlování pomocí fantasie, představy, obrazu či hry napomáhá také udržení dětské pozornosti, která je v tomto věku ještě nestálá. Nestálé jsou také zájmy dítěte, které se často mění, jsou nevyhraněné a náhodně vybrané. Pro takto staré děti je tedy vhodné nespecializovat se na určitý druh pohybu/tance, ale rozvíjet celkově pohybové možnosti dítěte (Pávková 2011).

„Předškolní dítě má velkou potřebu pohybu, kterou uspokojuje nejčastěji při hrách. Je žádoucí poskytnout mu dostatek prostoru ke spontánnímu pohybu, i když děti v tomto věku se mohou věnovat i organizované tělovýchově. Důležitá je však pestrost a mnohostrannost pohybu, poznatky odborníků svědčí proti předčasné specializaci.“ (Pávková 2011).

Z fyziologického hlediska se mění poměry dětského těla. Dítě se vytahuje spíše do výšky a s touto změnou se musí naučit pracovat. Střídají se období, kdy se změní rozměry dítěte a ono je nestabilní, s obdobími, kdy si dítě na své „nové“ tělo zvykne, je stabilní a koordinovanější. *„Kontrola držení těla a rovnováha se vyvíjí zdokonalováním základních pohybových vzorů vyžadujících dynamickou a statickou stabilitu. Dítě je tak schopno stát na jedné noze a chodit po kladině. Důkazem zlepšování rovnováhy a posturální kontroly je střídavá chůze ze schodů.“* (Bočínská 2007). *„Je zdokonalen lokomoční pohyb chůze a přidávají se další lokomoční pohyby jako je běhání, poskakování a skákání.“* (Bertoti 2004).

1.1.2 Mladší školní věk (6-11 let)

Kolem 6-7 roku přichází v životě dítěte velký zlom – nástup do školy. Zcela se mění jeho každodenní režim i nároky na něj kladené. Dítě je součástí již stálé sociální skupiny – třídy, školy, zájmového kroužku, Sociální vztahy se tedy stávají hlubší a trvalejší. Děti jsou schopny hlubších, vyšších citů – morálních, estetických. S. Freud nazývá toto období latentním, kdy nedochází k bouřlivým projevům, sexualita ještě dříme (Hříchová et al. 2000).

Děti již v tomto období v rámci skupiny přijímají role vedoucí, dominující či se naopak neustále podřizují. Ani jedna z extrémních poloh není pro vývoj dítěte ideální a je třeba povzbuzovat kooperaci a dobré vycházení s dětmi ve skupině. Tanec v tomto ohledu bezpochyby může pomoci. *„Např. držení se v kruhu za ruce vzbuzuje pocit sounáležitosti a pospolitosti. Držení se v řadě podporuje vztah mezi dětmi, které jsou vedle sebe. Při chůzi, běhu za sebou (i třeba jede jede mašinka) se děti mezi sebou musí vnímat – první nesmí být moc rychlý, aby mu všichni stačili, poslední se musí snažit, aby mu neutekli... Podáváním rukou při proplétání v kruhu nebo při nepravidelném setkávání v prostoru se děti učí navazovat mezi sebou kontakt. Intenzivnější kontakt vzniká při pohybech vyžadujících fyzickou sílu – tlaky, přetlaky, tahy, přetahování... Vyšším stupněm vytváření vzájemných vztahů ve dvojici, trojici, skupině a celé třídě je kontakt vnitřním pocitem. Od začátku je dětem zdůrazňováno tlumočení pocitu hrudí (tj. vzosným a citlivým držením hrudníku), abychom se vyvarovali přílišného zdůraznění obličeje, které se snadno stává špatným zvykem. Kontakt pocitem a pohledem lze procvičovat společným pohybem, přecházením, rozcházením a přibližováním, postupováním a ustupováním, vedením skupiny jedním dítětem, kombinací předchozího atd“* (Jeřábková 1979).

S postavením dítěte ve skupině blízce souvisí hodnocení dítěte. Není záhodno, aby dítě bylo hodnoceno porovnáváním s ostatními dětmi, jelikož to může vést k pocitům méněcennosti a nedůležitosti ve skupině. *„Opakované sociometrické studie ukázaly, že tělesná síla a obratnost hrají velkou roli v postavení dítěte ve skupině – rozhodují namnoze o obdivu a oblíbenosti, o vedoucí roli apod.“*(Langmeier a Krejčíková 2007). Hodnocení by mělo vést k povzbuzení dítěte, připomenutí, co všechno už se zvládlo naučit, co zlepšilo, Dítě by se sebou mělo být spokojené a povzbuzené se dále rozvíjet a zlepšovat (Helus 2011). Pro dítě je v tomto období důležitá pozitivní motivace, která vede k pocitu úspěšnosti.

Pokud se nedostavuje pocit úspěšnosti, dochází k vytváření stresu a frustrace. „Ericson (1963) mluví o fázi píle a snaživosti, kdy se jedinec prosazuje především svým výkonem.“ (Hříchová et al. 2000).

Ani z pohledu fyzického vývoje nedochází k nárazovým změnám. Růst je plynulý a dítě je proporčně harmonické. Během období mladšího školního věku se rozvíjí hrubá i jemná motorika, zlepšuje se koordinace těla, nabývá svalová hmota, roste síla, zdokonaluje se činnost smyslových orgánů atd. „Ideálním obdobím pro stimulaci koordinačních schopností je mladší školní věk. Základní koordinace se nejvíce rozvíjí od 6 do 8 let, spojování pohybových prvků od 7 do 10 let a rovnováha od 8 do 13 let věku. Tanec může být prostředkem pro rozvoj všech druhů koordinačních schopností.“ (Švejdvová 2011). Potřeba dítěte k pohybu je stále velká, do osmi let převládá touha po spontánním pohybu, později se dítě zaměřuje převážně na výkon (Pávková 2011).

Fantasie dítěte se oproti předškolnímu věku mění, již nenahrazuje nepochopitelné jevy, dítě je schopné rozlišit fantasmii od reality. Při volnočasových aktivitách se rozvíjí zejména reprodukováná fantasie (učitel navodí situaci a dítě si představuje, co učitel popisuje) (Pávková 2011).

S proměnou fantasie jde ruku v ruce i proměna hry: „Hra má v tomto období stále velký význam, mění se však její charakter. Je realističtější, méně fantastická, promyšlenější, plánovitější a složitější. Děti si hrají více ve skupinách, při hře spolupracují. Přibývá her s pravidly, zejména pohybových. Z tvořivých her jsou oblíbené hry konstruktivní, námětové hry mají mnohem bohatší a reálnější náplň než v předškolním věku. Hry, zejména pohybové, mají v tomto věku velký význam jako kompenzace duševní práce a sezení ve škole.“ (Pávková 2011).

Na začátku období mladšího školního věku dítě přijímá dospělé ve svém životě jako autority a bezmezně jim věří, nedokáže rozlišit mezi pravou a lží. Okolo osmého roku přestává nekritičnost dítěte a dítě si k dospělým tvoří realističtější vztah (Pávková 2011).

1.1.3 Střední školní věk – pubescence (12-15 let)

Po relativně klidném období mladšího školního věku přichází období velice bouřlivé – období pubescence. Nastávají biologické změny v těle, které mají za následek změny v rovině tělesné, psychické i sociální.

U každého se období pubescence dostavuje individuálně. Hlavním spouštěčem je aktivita vnitřních pohlavních orgánů. U dívek nastává pohlavní zrání zpravidla o 2 roky dříve než u chlapců, a to kolem 12. roku. Doba počátku pohlavního zrání se může pohybovat až v rozmezí od 9 do 17 let. Období pubescence končí nabytím reprodukční schopnosti, což bývá mezi 13. a 15. rokem (Helus 2011).

Fyzické změny v tomto období jsou výrazné a zároveň nerovnoměrné. Dochází k tzv. růstovému spurtu, jehož následkem je disharmonie v proporcích těla, která může vést ke ztrátě koordinovanosti pohybů a k neohrabanosti. Pubescenti si jsou této skutečnosti vědomi a většinou se jí snaží maskovat, u chlapců například předstíranou drsnou a hrubou náturou. Nejistotu ze svého měnícího se těla skrývají za výstřelky módy, značkové oblečení, trendy účesy, piercingy apod. Velmi negativně reagují na jakékoliv poznámky či připomínky ohledně jejich vzhledu.

Překotným vývojem prochází také kardiovaskulární systém. Srdce se zvětšuje nepoměrně rychleji než cévy, to má za následek bolesti hlavy, nízký tlak či rychlou unavitelnost. „*V důsledku překotného růstu a nerovnoměrného vývoje celého organismu dochází ke snadnému vyčerpání energie*“ (Pávková 2011).

Dále se v období středního školního věku zdokonalují poznávací procesy, které jsou na konci období plně utvořeny. Pozornost pubescenta se nadále zlepšuje, může být ovšem narušena roztěkaností, která vzniká ponořením do svých vlastních myšlenek. Objevuje se také denní snění, které, pokud je v přiměřené míře, může sloužit jako rozvíjení fantazie, relaxace a odreagování. V přílišné míře se již dítě oddaluje od reality a nedokáže vnímat skutečné situace.

K reprodukované fantazii z předchozího období se přidává a rozvíjí se fantazie tvůrčí, kterou je vhodné rozvíjet v oblasti řešení problémů, propracovaných hrách a také uměleckých činnostech (Pávková 2011).

Rozvoj schopností vede k prohlubování zájmů a jejich dlouhodobějšímu rázu. U některých dětí se již v tomto věku může utvořit hlavní, celoživotní koníček. Zájmy dítěte se vyhraňují a objevují se také náznaky budoucího povolání. Diferencují se zájmy dívek a chlapců.

Jedinec se v tomto období snaží poznat své vlastní „já“. *„V procesu sebeakceptace – přijetí sebe sama, je důležitá úspěšnost v určité oblasti a také přijetí vrstevníky (skupinová identita). Sebepojetí je labilní, často jsou pocity nejistoty, nespokojenost se sebou samým“* (Hříchová et al. 2000).

Dospívající si vytváří svůj názor na sebe i na svět. Většinou se zaměřuje na to, co dělat nechce či jaký nechce být, i tímto vzniká kritika a odpor k dospělým, jejich postojům, chování a názorům. Mnohem přísněji pozorují a hodnotí jak své rodiče, tak své pedagogy. U pedagogů hodnotí nejen jejich vědomosti, ale také jejich pedagogický um. Oceňují především: *„spravedlnost, sebeovládání, pochopení potřeby a zájmy dospívajících. Záporně pak hodnotí ješitnost, nedostatek energie, nespravedlnost, ironický postoj a pedanterii.“* (Pávková 2011).

Podle kritiky a odporu k dospělým se toto období někdy nazývá obdobím druhého vzdoru.¹ Velice ovšem záleží na výchově v předchozích obdobích, na vztahu pubescenta s dospělými, na postoji dospělých k dospívajícímu apod. *„Pokud dospělí respektují věkové zvláštnosti dospívajících, sami působí jako kladné vzory jednání a volí vhodné výchovné prostředky, nemusí se bouřlivost, vzdor ani odpor k autoritám projevovat výrazně. Naopak v souvislosti s dozráváním psychiky se v chování projevuje méně impulzivnosti a více sebeovládání“* (Pávková 2011).

Touha po samostatnosti je v období pubescence velice výrazná. Dospívající chtějí být bráni jako rovnocenní dospělým, avšak svým chováním to ještě neumožňují, najít balanc je pro ně i pro jejich okolí velice složité. Velice nelibě nesou jakékoliv poznámky o jejich nedospělosti či neschopnosti, podceňování jejich schopností, zákazy různých činností apod. Při nesprávné komunikaci hrozí pocity odloučení a rozčarování.

Vztahy s vrstevníky jsou v daném období také značně komplikované. Jedinec se snaží zapadnout do sociální skupiny a být uznáván a tím se emancipovat od rodiny. Lepší postavení ve skupině mají zpravidla ti, kteří prošli hormonálním vývojem dříve, jsou urostlejší a vyvinutější.

Dítě středního školního věku je již schopné skutečného kolektivního cítění, kolektivního myšlení a sounáležitosti. *„Velký význam má veřejné mínění skupiny, které může vychovatel vhodně a taktně využít při hodnocení chování a jednání jednotlivců i při upevňování vztahů ve skupině.“* (Pávková 2011).

¹¹ Prvním obdobím vzdoru je nazýváno období batolecí (2.-3. rok života) (Langmeier a Krejčíková 2007)

1.1.4 Starší školní věk – adolescence (15-20 let)

V první části tohoto období většinou ještě stále adolescent zažívá růstový spurt. Především v druhé polovině období adolescence dochází k dozrání fyzických i rozumových vlastností člověka. Mládež stále ještě roste, ne však tak rychle. Chlapci ukončují tělesný růst později než dívky. Intelektuální vývoj dosahuje svého vrcholu, dospívající jsou schopni přemýšlet samostatně a tvořivě. Oproti dospělým jsou jejich řešení zbrklejší a netradičtější, jelikož nemají tolik zkušeností s řešením podobných problémů (Hříchová et al. 2000).

Tělesný vzhled stále velice ovlivňuje psychiku adolescentů. *„Nespokojenost s typem postavy, opoždění ve vývoji druhotných pohlavních znaků, nebo naopak jejich příliš nápadný rozvoj i domnělé či skutečné nedostatky o tělesném vzhledu mohou být pro mladé lidi zdrojem nepříjemných prožitků, popř. i pocitu méněcennosti.“* (Pávková 2011). Tyto pocity mohou nepříznivě ovlivnit chování mládeže, a proto je nutné umožnit odstranění nedostatků (např. čištění pleti) či upozornit na pozitivní úkazy v jiných oblastech.

Fyzicky je tělo na vrcholu svých možností, uvědomění tohoto faktu napomáhá zvýšení sebevědomí. Adolescent je schopen se ponořit do určité aktivity (např. sportu, umění) a odsunout ostatní potřeby na později. Díky kombinaci těchto dvou vlastností je adolescent schopen dosáhnout velikých úspěchů.

K dokončení rozvoje psychických a sociálních schopností dochází pomaleji než v případě vývoje fyzického a intelektuálního. Sociální dospělost je v naší kultuře spojena s ekonomickou samostatností, které jedinec dosahuje povětšinou po ukončení profesního vzdělání. Nejdříve tedy ekonomické samostatnosti dosahují profese bez specifického vzdělání, nejpozději vysokoškoláci (Vágnerová 2012).

Okolí má na adolescenta často větší nároky, než jaké je on sám schopný zvládnout, jelikož na ně nemá ještě dostatečné zkušenosti v oblasti sebeovládání, chování, zodpovědnosti apod. Nesplnění těchto nároků může vést ke zklamání okolí, ale také sebe sama. *„Většina adolescentů se ale už dokáže z podobných kolizí poučit a nadále eliminovat jejich hlavní příčiny.“* (Helus 2011).

Tento problém vznikl až v moderních dobách, kde se mezi dětstvím a dospělostí objevilo období dospívání, které dříve neexistovalo. Hormonální změny přicházely v pozdějším věku než nyní a sociální dospělost naopak mnohem dříve – dřívější zakládání rodiny, menší počet studentů vysokých škol atd. Stále dochází k prodlužování tohoto „meziobdobí“ (Havlík a Kořa 2007).

Dospívající mají silnou potřebu kontaktů s vrstevníky. Přátelství vytvořená v tomto věku mohou přetrvat až do dospělosti. Potřebu kontaktu mají dospívající nejen s jednotlivci, ale také ve skupině. To, zda je ve skupině uznáván, je velice důležité, i proto se objevuje tzv. konformismus – snaha neodlišovat se od skupiny.

Přirozená pro tento věk je také aktivita a touha po poznání, především na základě vlastní zkušenosti. *„Sklon k pasivitě, který mají některé skupiny mládeže, není přirozeným projevem věku, ale důsledkem výchovných chyb a vlivů prostředí, projevuje se nejvýrazněji ve způsobu prožívání volného času a ve volbě druhu zábavy.“* (Pávková 2011).

Aktivní mohou být dospívající například při provozování svých zájmových činností. Pokud byli v předchozích obdobích dobře vedeni, mají již vyhraněné a ustálené zájmy, kterým se stále věnují. Pokud ovšem v předchozích obdobích nedošlo ke správné stimulaci, mohlo by dojít k poznamenání dalšího vývoje jedince. Proto je třeba vést dospívající k zájmovým činnostem a aktivitám i v tomto věku (Pávková 2011).

1.2 Osobnost pedagoga volného času

Dobrý pedagog volného času, konkrétněji tance neovládá pouze odborné znalosti z oblasti metodiky tance, psychologie, sociologie a fyziologie dítěte, ale disponuje také osobnostními vlastnostmi, které jsou pro pedagoga důležité.

Určení požadavků na kvality pedagoga je velice obtížné, neexistuje jednotná šablona, podle které by se dalo konstatovat, že přesně takto vypadá dobrý pedagog. Stejně jako každé dítě je jiné, i každý pedagog je jiný, a ne všem dětem vyhovují stejní pedagogové. Nastává také otázka, jaký podíl vlastností dobrého pedagoga je vrozený a jaký přichází postupně s praxí a zkušenostmi. „*Schopnost vychovávat má všechny znaky schopnosti jako psychické vlastnosti. Svůj význam mají vrozené předpoklady, odpovídající vzdělání i praxe v oboru.*“ (Pávková 2014).

Osobnostní charakteristiky dobrého pedagoga rozděluje (Pávková 2011) do tří základních skupin:

- pozitivní obecně lidské vlastnosti
- vlastnosti obzvláště důležité pro pedagogy
- specifické požadavky na pedagogy volného času

Vlastnosti ve skupině *pozitivních obecně lidských vlastností* popisují pedagoga jako dobrého člověka. Definovat dobrého člověka není vůbec jednoduché, ale lze naznačit některé charakteristiky, které by dobrému člověku neměly chybět.

Žádoucími charakterovými vlastnostmi jsou smysl pro spravedlnost, sebeovládání, pracovitost, tvořivost, inteligence, citová vyrovnanost, laskavost, ohleduplnost atd. Dalšími pozitivními lidskými vlastnostmi jsou dobrá paměť, dobrá úroveň poznávacích procesů, dobrá úroveň pozornosti, žádoucí názory a postoje atp. (Pávková 2011, Pávková 2014).

Je samozřejmé, že ideální člověk neexistuje. Pozitivní je, pokud kladné vlastnosti převyšují ty záporné. Každý má své slabé a silné stránky, je třeba je znát a dokázat s nimi pracovat.

Do druhé skupiny *vlastností obzvláště důležitých pro pedagogy* spadají ty znaky osobnosti, které jsou potřebné pro vykonávání jakékoliv pedagogické činnosti. Některé z nich jsou společná pro tzv. pomáhající profese², pro příklad schopnost komunikace (verbální i neverbální) a její obliba, umění naslouchat a schopnost empatie. Schopnost empatie se projevuje jako umění vcítit se do situace, myšlení či emocí druhého (Evropská rozvojová agentura, s. r. o 2014). Dále se jedná o „*přiměřenou míru dominantnosti, která umožňuje vedení jiných lidí; odolnost, zvládání náročných životních situací, stabilita, nekonfliktnost; pozitivní ladění, optimismus i zdravý skepticismus, převaha kladných emocí; pozitivní vztah k lidem, k dětem, dospívajícím, seniorům, opravdový zájem o jejich osudy, radost ze vzájemného kontaktu*“ (Pávková 2011). Přirozenou mírou dominantnosti není myšleno prosazování vlastních názorů na úkor ostatních, nýbrž jakási přirozená autorita, schopnost dělat rozhodnutí a umění nadchnout ostatní pro svůj záměr. (Pávková 2014)

Volnočasová pedagogika má řadu specifík, které se projevují i na požadovaných vlastnostech pedagoga volného času, tyto vlastnosti spadají do skupiny *specifických požadavků na pedagogy volného času*. Pedagog volného času musí děti zaujmout a získat si je na svou stranu v ještě větší míře než pedagog ve školním zařízení. Účast na volnočasových aktivitách je dobrovolná, pokud pedagog dítě nenadchne, tak se přestane volnočasové aktivitě věnovat. Je tedy žádoucí, aby byl pedagog volného času tvořivý, aktivní, podnětný, průbojný apod. Velmi důležitou součástí volnočasových aktivit (hlavně pro mladší děti) je hra, je tedy přínosné, aby pedagog oplýval hravostí a radostí ze hry, stejně tak jako umem kreativně vytvořit hry nové, propracovat je do detailů, navodit jejich příběh a popsat pravidla, cíl či účel (Hájek et al. 2011, Pávková 2011, Pávková 2014).

V oblasti volnočasových aktivit je dětmi velice považován smysl pro humor pedagoga, který je potřebný k navození pohodové atmosféry, která k volnočasovým aktivitám jednoznačně patří (Pávková 2014).

Porozumění zvláštnostem jednotlivých věkových kategorií a přizpůsobení způsobu výuky, chování a vystupování potřebám žáků, je zásadní dovedností pedagoga volného času. Pedagog volného času nebývá specializovaný na jednu věkovou skupinu dětí, ale pokrývá velký rozptyl vývojových fází dítěte.

² Pomáhající profese je všeobecné označení pro profese zaměřené na pomoc druhým. Pojem zahrnuje lékařské obory, psychologii, pedagogiku a sociální práci (MPSV 2016).

Stává se také, že učí věkově heterogenní skupinu dětí, ve které mohou být mezi dětmi i velké věkové rozdíly (Pávková 2014).

Zdeněk Helus využívá k popisu osobnosti pedagoga pojmenování Pedagogické ctnosti učitele, *„Pedagogickými ctnostmi učitele myslíme morální kvality, sjednocující jeho pedagogické usilování pod zorným úhlem středního cíle – být žákům spolehlivou oporou i v jejich osobnostním rozvoji. Konkretizací pedagogických ctností je především pedagogická láska, pedagogická moudrost, pedagogická odvaha a pedagogická důvěryhodnost.“* (Helus 2009)

Pod pojmem pedagogická láska se skrývá porozumění dítěti a ochota mu být nápomocen. Pedagogická moudrost v sobě zahrnuje pochopení jedinečnosti a individuality každé situace, a tudíž využití jedinečného řešení. S přihlédnutím k vědeckým poznatkům a zkušenostem z praxe je třeba porozumět konkrétní situaci individuálně a zvolit vhodné řešení. Pojmenováním pedagogická odvaha je popsán fakt, že pro pedagoga by měl na prvním místě vždy být žák a měl by vždy obhajovat jeho zájmy a potřeby. Pokud tedy například pracuje v zaměstnaneckém poměru a má pocit, že pro děti nejsou ideální podmínky, měl by se jich dožadovat. Pedagog má v životě žáka možnost stát se důvěryhodnou osobou, za kterou může dítě přijít, pokud má nějaké potíže či naopak radosti, které by s někým rádo sdílelo. Důvěryhodné chování učitele může žáka přesvědčit, že v něm má oporu a podporu a může se beze strachu rozvíjet, zlepšovat a posouvat dále (Helus 2009).

Je třeba podotknout, že stejně jako člověk není dokonalý, ani žádný pedagog není dokonalý. I on má své silné a slabé stránky, důležité je sebepoznání a sebeuvědomění, ochota na sobě neustále pracovat, odstraňovat nedostatky a rozvíjet své schopnosti (Pávková 2014).

Z vlastností a schopností i silnějších a slabších stránek pedagoga vyplývá vyučovací styl, který je pedagogovi nejbližší. Nedoporučuje se ani styl zcela liberální ani autoritativní, ideální je zlatá střední cesta. V oblasti pedagogiky volného času rozhodně není podporovaný příliš autoritativní až agresivní styl vyučování, který zcela popírá princip dobrovolnosti zájmové činnosti, nedává prostor pro invenci dětí či vyjádření jejich názoru a nenapomáhá osobnostnímu rozvoji dítěte. Ani druhý extrém v podobě příliš liberálního přístupu, kde je pedagog pasivní a nechá děti „dělat, co chtějí“ není vítán. Děti tento přístup vnímají jako nezájem a pedagogové, kteří ho praktikují nebývají oblíbení, svým žákům moc nepředají a ve svém povolání bývají nešťastní (Pávková 2011).

1.3 Utváření vztahu mezi pedagogem a žákem

Mezi pedagogem a žákem se vytváří vztah, který je velmi důležitou součástí vyučování. Při snaze dojít k úspěšným výsledkům, je dobré, aby tento vztah byl kladný a založený na vzájemné důvěře. Učitel pro studenta vytváří vzor nejen ve vědomostech a dovednostech, ale také v chování a charakteru. Pokud se podaří vytvořit pozitivní vztah mezi učitelem a žákem a pedagog žáka zaujme, je vytvořeno prostřední vhodné k plodnému tvoření, vyučování a rozvíjení studenta. V oblasti volného času je ještě důležitější utvoření pozitivního vztahu mezi pedagogem a žákem než při školní výuce, jedná se činnost založenou na dobrovolnosti a předpokládá dobré vztahy a emoce mezi pedagogem a žákem (Pávková 2014).

Vztah mezi pedagogem a žákem je méně formální než při školním vyučování. I přesto je ovšem třeba zachovat hranice vztahu, které by měly být respektovány. Pedagog tance by neměl plně nahrazovat kamarády ani rodiče, do jisté míry by měl zůstat přirozenou autoritou. Mnohdy není jednoduché udržet vztah v ideálním poměru mezi kamarádstvím a autoritou, přesto by se o to pedagog měl neustále pokoušet. Při vytváření rázu vztahu mezi pedagogem a žákem také záleží na osobnosti pedagoga a prostředí, ve kterém pracuje (Hájek et al. 2010, Pávková 2014).

Jedním z důležitých aspektů vytváření vztahu je vzájemné poznávání se. Jinak tomu není ani v případě vztahu pedagog-žák. *„Vychovatel by pro děti neměl být tajemnou a neproniknutelnou osobou. Sám využívá všech způsobů pedagogické diagnostiky pro získání co nejúplnějšího obrázku o vychovávaných dětech.“* (Hájek et al. 2010).

Důležitými znaky vztahu pedagoga volného času s jeho žáky je vzájemnost a spoluaktérství. Pod těmito pojmy se skrývá forma vyučování, která je tvořena nejen pedagogem, ale také spoluvytvářena studenty. V takovémto případě je pedagog stále vůdčím aktérem vyučování, ale zároveň bere v úvahu názory dětí, přihlíží k jejich přáním, hovoří s nimi a poskytuje jim prostor k rozvoji a seberealizaci. Odlišné názory dětí nejsou trestány, učitel poskytuje náhled na svoje názory, které argumentuje a vysvětluje dětem, z jakého důvodu je o tom přesvědčen. Originalita dítěte je vítána a chválena. *„Učitelovo vůdčí aktérství a žákovo spoluaktérství vytváří specifické výukové partnerství obou, které má být jedním z klíčových znaků současné školy.“* (Helus 2015).

Vztah by měl být typický partnerským vztahem mezi pedagogem a žákem, ale zároveň respektem k vyučujícímu. *„Tento styl výchovy, nazývaný též demokratický předpokládá za všech okolností slušné jednání, upřímné ale taktní vyslovování vlastních názorů, vzájemný respekt.“* (Hájek et al. 2010).

Během hodin tance se utváří vztah mezi pedagogem a jednotlivými žáky, ale zároveň také mezi pedagogem a skupinou jako celkem. Nastanou situace, kdy učitel jedná pouze s jedním z žáků, oslovuje jej jménem a jedná s ním jako s jednotlivcem. Tyto interakce jsou zcela v pořádku, je ovšem třeba zajistit, aby se hodina nerozpadla do jednotlivých interakcí mezi pedagogem a jednotlivými žáky. *„Dokonce i v případech, kdy se učitel zaměřuje na konkrétního jedince a komunikace s ním se značnou mírou dyadicky³ vyčleňuje, je třeba chápat i tuto komunikaci jako událost, která má význam také pro třídu jako celek: Třídu jako celku je skrze vyčleněnou dyadickou komunikaci demonstrována určitá skutečnost; dyadická komunikace slouží jako příklad, vzor, podnět, konkretizace.“* (Helus 2001).

Na vztah pedagoga a žáka má vliv i komunikace mezi nimi. Komunikace v oblasti volnočasové pedagogiky je specifická a má své odlišnosti oproti komunikaci v prostředí školním. Komunikaci ovlivňují prostory, ve kterých lekce probíhají a také rozmístění v onom prostoru. Jiným způsobem probíhá komunikace, pokud jsou žáci rozestavěni do řad, jinak působí, pokud jsou v kruhu či půlkruhu, zda pracují v jednotlivých skupinkách apod. S neformálním prostředím souvisí také neformální charakter komunikace – není nutné se hlásit, čekat na vyvolání atd. *„Nabízí se více příležitostí na spontánní projevy dětí, děti mají příležitost vyslovovat vlastní názory a pocity.“* (Hájek et al. 2010). Také díky neformální povaze vztahu mezi pedagogem a žákem, mají děti možnost popovídat si o tom, co prožívají, co je zajímavé a co mají na srdci. Komunikaci v prostředí volnočasových aktivit nezačíná vždy pedagog, dítě má možnost projevit se i bez pobídky pedagoga či dotazování. Pedagog má také možnost sledovat počiny dětí, jejich chování i jejich komunikaci mezi sebou a dle toho uzpůsobit své chování vůči nim a podpořit jejich kladný vztah (Hájek et al. 2010).

³ „Pod označením DK (dyadická komunikace) chápeme v zásadě přenos informací mezi dvěma partnery.“ (Morávek a Müllerová 2011)

2. Praktická část

Praktická část se věnuje rozboru výsledků dotazníkového šetření provedeného autorkou práce.

2.1 Dotazníkové šetření

V následující kapitole je nejprve rozebrán způsob, jakým bylo dotazníkové šetření vedeno a zpracováno. Následně jsou prezentovány výsledky dotazníkového šetření a provedena jejich základní analýza.

2.1.1 Způsob zadání a zpracování dotazníků

Celkem bylo shromážděno 160 dotazníků z 200 rozdaných. Dotazníky byly rozdistribuovány do 4 soukromých tanečních studií – Taneční studio Emotion, Contemporary – prostor pro tanec, Taneční škola InDance a Baletní škola Olgy Kindlové. Důvodem pro výběr studií bylo především jejich zaměření na moderní či současný tanec pro široké spektrum věkových kategorií studentů/frekventantů/děti. Dalším kritériem výběru bylo zaměření studií na vysokou výkonnostní úroveň lekcí. Důvodem pro toto posledně jmenované kritérium byla snaha zachytit promítnutí vysokých nároků na tanečníky do pedagogického vystupování učitele a jeho dopad na psychiku tanečníka.

Do věkové škály byly zahrnuty děti od 8 let věku. Cílem tohoto širokého rozdělení bylo postihnout mladší, střední i starší školní věk dítěte a případně poukázat na rozdíly mezi nimi. Dle odborníků jsou děti schopné reflexe či sebereflexe nejdříve o desátém roce svého života (Schierlová 2011). I přesto byly dotazovány i jedinci mladší tohoto věku, převážně z důvodu porovnání potencionálních rozdílů i s touto věkovou kategorií. Po provedení segmentace výsledků dle věku dítěte bylo provedeno porovnání jejich odpovědí s odpověďmi ostatních kategorií a pomocí funkce testu chí kvadrát⁴ nebyly nalezeny žádné závislosti věku dítěte na odpovědích. Jedinou výjimkou byly odpovědi týkající se hubnutí, kde se závislost projevila pouze u dětí v kategorii 10-11 let. Z tohoto důvodu bylo přikročeno k zahrnutí výsledků dotazníkového šetření i dětí mladších deseti let do vyhodnocení celého dotazníkového šetření.

⁴ „Testování nezávislosti (Pearsonův chí-kvadrát test)

Pearsonův chí-kvadrát test je základním a nejpoužívanějším testem nezávislosti v kontingenční tabulce. Nulovou hypotézou je zde tvrzení, že náhodné veličiny X a Y jsou nezávislé, což znamená, že pravděpodobnost nastání určité varianty náhodné veličiny X neovlivňuje nastání určité varianty náhodné veličiny Y .“ (Institut biostatistiky a analýz Masarykovy univerzity nedatováno)

Většinu respondentů byly dotazníky předány v papírové podobě; před lekcí, po lekci či během taneční lekce. Vždy se souhlasem pedagoga. Starší dotazovaní vyplnili dotazník elektronicky přes webovou stránku www.vyplnto.cz, která slouží k online průzkumům.

Dotazník obsahoval 29 otázek, z toho 3 otevřené a 26 uzavřených s volbou jedné odpovědi. Některé z otázek byly větvené – rozvíjely předchozí otázky a odpovídalo se na ně pouze v případě splnění podmínky (odpověď na předchozí otázku).

Otázky v dotazníku byly seskupeny do následujících logických tematických celků:

- Obecné údaje o respondentovi a jeho zkušenosti s tancem
- Vztah respondenta k pedagogovi tance a míra jeho vlivu na respondenta
- Sociologický aspekt návštěvy tanečních lekcí
- Tvořivost v rámci tanečních lekcí
- Věnování osobní pozornosti
- Postava tanečníka a hubnutí
- Účast na tanečních soutěžích či přehlídkách
- Úraz či onemocnění

V případě elektronické verze bylo možné zaškrtnout pouze jednu odpověď v rámci uzavřených otázek a bylo nutné odpovědět na všechny otázky, aby bylo možné dotazník odevzdat. Díky elektronickému nastavení všichni, kdo vyplnili dotazník online odpověděli na všechny otázky včetně otevřených a u uzavřených otázek vybrali pouze jednu odpověď. V papírové podobě měla být pravidla pro vyplňování stejná. Bohužel v tištěné verzi dotazníku nebylo uvedeno, že je třeba vybírat pouze jednu odpověď u každé otázky. Důsledkem tohoto pochybení bylo to, že při každém rozdávání dotazníků bylo třeba respondenty informovat, že je třeba zaškrtnout pouze odpověď, která se nejlépe hodí, i přesto, že pravdivých odpovědí může být více. I přes toto vysvětlení se v několika případech stalo, že respondenti napříč věkovými kategoriemi vybrali u některé z otázek více odpovědí. Tato skutečnost samozřejmě ztížila vyhodnocení dotazníků. Tyto dotazníky musely být ze zpracování vyřazeny.

Dalším úskalím se v tištěné verzi dotazníku v některých případech staly větvené otázky – nebyla splněna podmínka z předchozí otázky, ale i přesto respondent odpovídal na otázky navazující (například po odpovědi *Ne*. na otázku, zda se respondent účastní soutěží/přehlídek bylo nadále odpovídáno na otázky, zda na soutěže/přehlídky chodí tanečník rád či zda se před soutěžemi/přehlídkami mění chování pedagoga). Stejně tak poměrně velký počet dotazovaných neuvedl v papírové formě dotazníku odpověď na otevřené otázky.

Po shromáždění vyplněných papírových dotazníků byly odpovědi zaznamenány do elektronické podoby, na již zmiňovaný web *www.vyplnto.cz*, v rámci kterého byla data zpracována.

Prvotně byly vyhodnoceny otázky jednotlivě. Byly počítány četnosti odpovědí na jednotlivé otázky a zpracovány do grafů. V kapitole *Vyhodnocení dotazníkového šetření* jsou tyto výsledky shromážděny a interpretovány.

Po provedení segmentace dle jednotlivých otázek byly zjišťovány případné závislosti odpovědí pomocí funkce webu *www.vyplnto.cz*.

Dále proběhla analýza závislostí vybraných otázek pomocí funkce webu *www.vyplnto.cz*, jejíž výsledky byly zpracovány a interpretovány v kapitole *Rozbor vybraných souvislostí*. Výběr otázek proběhl na základě úsudku autorky o možných předpokládaných souvislostech.

2.1.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření

Dotazování se zúčastnilo 160 frekventantů soukromých tanečních studií.

Obecné údaje o respondentovi a jeho zkušenosti s tancem

Nejpočetnější skupinu respondentů tvořili tanečníci středního školního věku (12-15 let) - 45,63 %. Respondenti mladšího školního věku (6-11 let) tvořili 38,13 % dotazovaných – tato kategorie byla rozdělena ještě do dvou částí děti 6-9 let - 13,13 % a děti 10-11 let – 25 % z celkových otázek. Studenti staršího školního věku (nad 16 let) tvořili 16,25 % respondentů.

Gendrovou nevyváženost v oblasti tanečního umění reflektuje poměr dívek (154) a chlapců (6).

Přibližně stejný počet respondentů navštěvuje hodiny tance 1x týdně (19,38%), 2x týdně (23,75%), 3x týdně (31,25%) i více než 3x týdně (31,25%). Většina z dotazovaných, 53,75 %, začala chodit na tancování mezi třetím a pátým rokem života. V období mladšího školního věku (6-11 let) začalo na tancování chodit 35,63 % respondentů. Celkové rozdělení je znázorněno v následujícím grafu.

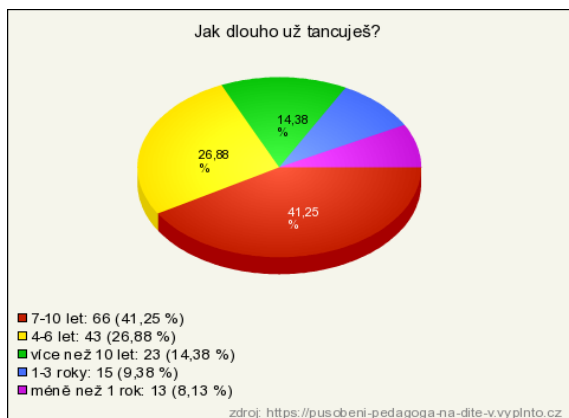


Graf 1

Na otázku *Jak dlouho už tancuješ?* většina dotázaných, 41,25 %, vybrala odpověď 7-10 let. Pro odpověď 4-6 let se vyjádřila přibližně čtvrtina respondentů. Necelých 15 % dotázaných tancuje více než 10 let, necelých 10 % dotázaných navštěvuje kurzy po dobu 1-3 let a 8 % účastníků začalo tancovat před méně než rokem.

Přes 65 % respondentů začalo chodit na kroužek tancování proto, že chtěli dělat něco, co se jim líbí a co je bude bavit. Objevilo se také několik zajímavých jiných důvodů. Mezi nimi vícekrát zaznělo, že respondenti na tancování začali chodit díky inspiraci někým, kdo už na kroužek chodil, konkrétněji sestrou či kamarádkou. Inspirovali se také rodiči či prarodiči, kteří dříve tancovali.

Dále se objevovalo podobné schéma touhy po pohybu a tance jako jediného pohybu, či „sportu“, který je baví. Ve dvou případech šlo o nahrazení gymnastiky, kterou už respondenti nemohli dále provozovat. Podrobné rozdělení viz následující graf.

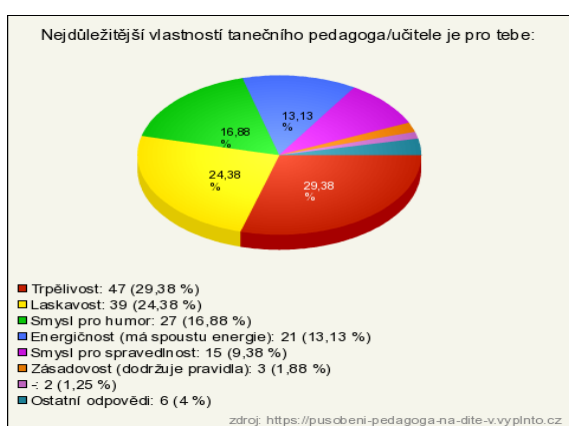


Graf 2

131 dotázaných (téměř 82 %) na otázku, jaký je hlavní důvod proč chodí na tancování odpovědělo: *Baví mě se hýbat, prostě tančit. Je to můj koníček.* 10 respondentů odpovědělo, že na tancování chodí hlavně kvůli dobrým kamarádům, které na kroužku mají, 7 se převážně chce naučit něco nového, 6 rádo předvádí, co umí jiným lidem a pro 2 respondenty je hlavní důvod k návštěvě tanečního kroužku přání jejich rodičů.

Vztah respondenta k pedagogovi tance a míra jeho vlivu na respondenta

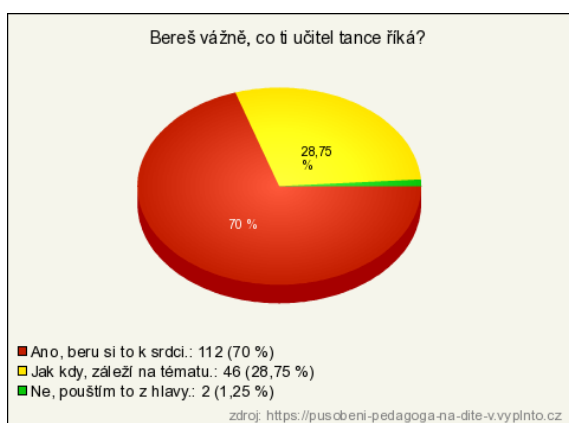
Nejdůležitější vlastností pedagoga tance pro téměř 30 % respondentů je trpělivost, následovaná laskavostí (25%), smyslem pro humor (17%) a dalšími. Mezi jinými důvody se objevilo, že by pedagog měl být hodný, ale trochu přísný, aby tanečníky něco naučil. Pro jednoho respondenta je nejdůležitější vlastností tanečního pedagoga „přísnost a křičení“. Velice komplexní odpověď napsal jeden z dotázaných: „Aby měl "přehled", věděl, co dělá. má na to buď vystudovanou školu anebo tomu dostatečně rozumí. Aby často opravoval, protože se potom jediné zlepšíš. Pouze kritikou může být člověk lepší a lepší.“ Kompletní výsledky viz následující graf.



Graf 3

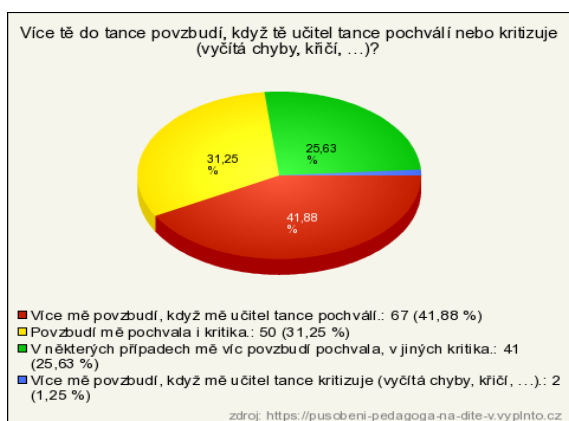
Pro skoro polovinu dotazovaných je pedagog tance převážně autoritou, někým, koho poslouchají a váží si ho. Primárně za taneční vzor považuje pedagoga tance 40 % respondentů. Za kamaráda považuje pedagoga tance 6,25 % tanečníků. Vzor chování jako primární možnost označili pouze 3 dotazovaní (1,88%).

Co pedagog tance říká si bere k srdci drtivá většina návštěvníků tanečních lekcí. Zanedbatelné množství respondentů pouští, z hlavy, co pedagog říká, viz Graf 4.



Graf 4

Téměř 42 % dětí více povzbudí pozitivní motivace v podobě pochvaly. Necelých 32 % respondentů povzbudí pochvala i kritika. Přibližně 25 % respondentů uvedlo, že v některých situacích je více povzbudí pozitivní motivace a v jiných negativní. Pouze 1,25 % dotázaných uvádí, že je více povzbudí motivace negativní. Následuje grafické znázornění v podobě grafu.



Graf 5

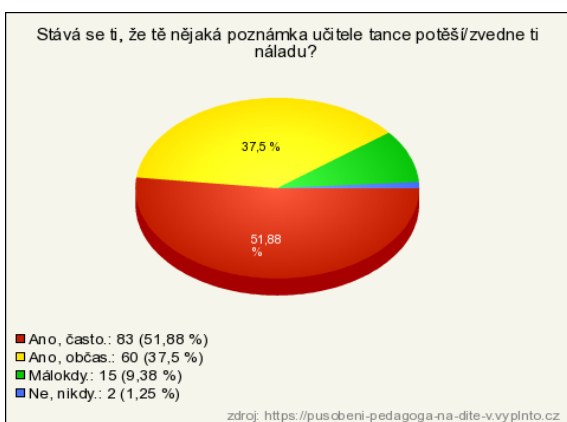
Pro porovnání s předchozí otázkou byli respondenti dotázáni, zda je pedagog více chválí či kritizuje. Více než polovina dotázaných uvedla, že pedagog využívá pozitivní i negativní motivaci ve stejném množství. Skoro čtvrtinu žáků pedagog častěji chválí. Kritiku jako častější způsob motivace uvedlo přes 16 % respondentů oproti zastoupení žáků, které více motivuje kritika (1,25%) je toto procento výrazně vyšší. Jedna z připsaných poznámek k této otázce zněla: „Málo mě chválí, ale když mě pochválí, tak jsem fakt ráda.“

Přes 40 % respondentů odpovědělo, že se jim málokdy stane, že by je poznámka pedagoga tance rozesmutnila či rozbřečela. Necelých 37 % respondentů dokonce odpovědělo, že se do této situace nedostali nikdy. Naopak často poznámka učitele rozesmutní 10 % dotázaných, jeden z respondentů dokonce k odpovědi připsal: „Ano, hrozně moc často :(.“ Občas poznámka rozesmutní 12,5 % dětí. Na první pohled tento graf vypadá pozitivně – velkou většinu dětí poznámky pedagoga zpravidla nerozesmutní. Není ale negativní i to, že vůbec některé žáky poznámky učitele rozesmutňují často?

Pro pohled z druhé strany byla respondentům také položena otázka, zda se jim stává, že je poznámka pedagoga potěší/zvedne jim náladu? Skoro 52 % dotázaných odpovědělo, že se jim tento pozitivní jev stává často. Dalších 37,5 % pociťuje potěšení z pedagogovi poznámky občas. Necelých 10 % odpovědělo málokdy a pouze 1,25 % nikdy nebylo potěšeno poznámkou pedagoga. Na těchto odpovědích lze demonstrovat, jak velký pozitivní vliv může mít pedagog tance nejen na náladě frekventanta jeho lekcí. Vyhodnocení obou otázek je viditelné na následujících grafech.



Graf 6



Graf 7

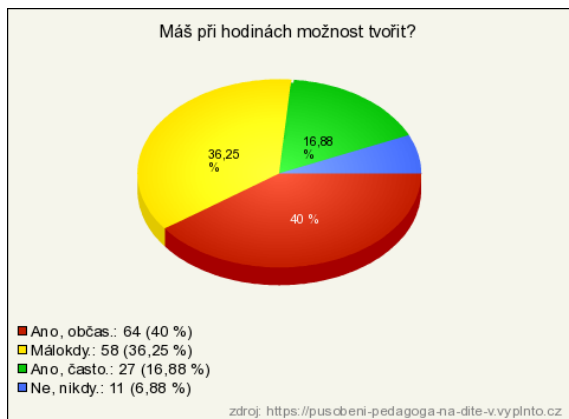
Sociologický aspekt návštěvy tanečních lekcí

Polovina respondentů uvedla, že nálada v jejich taneční skupině je přátelská, pětina považuje atmosféru v taneční skupině za pohodovou, o něco méně dotázaných uvádí za typický rys atmosféry v jejich taneční skupině legraci, která při lekcích panuje. Jen dvacetina tanečníků odpověděla, že je atmosféra v jejich skupině soutěživá a pouze padesátina, že je atmosféra napjatá a ještě méně, že nervózní. Zajímavými odpověďmi v kolonce jiné byly například: „*všichni v jednom kuse vyrušují; Někteří jsou k tanci lhostejní a některým na trénincích hodně záleží, spolupráce ale funguje*“, které poukazují na rozdílné vnímání důležitosti a vážnosti lekcí jednotlivými žáky a také to, že pro některé žáky je to natolik důležité téma, že je nejtypičtější pro atmosféru ve skupině.

Socializační aspekt návštěvy tanečního kroužku naznačila otázka: *Vídáš se se svými kamarády i mimo taneční lekce/akce s tancováním?* Ukázalo se, že nelze určit trend, záleží na skupině i na dítěti. Odpovědi vyšly téměř rovnoměrně.

Tvořivost v rámci tanečních lekcí

Možnost občas tvořit na hodinách tance má 40 % dotázaných a málokdy při hodinách tvoří 36,25 % dětí. Odpovědi na tuto otázku se tedy spíše nepohybovaly v extrémech – *Ano, často*. či *Ne, nikdy*. Výsledky popisuje Graf 8.



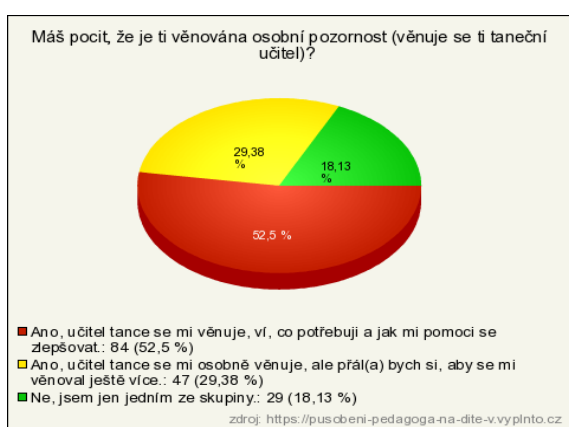
Graf 8

Doplňující, otevřenou otázkou vztahující se k tvořivosti byla otázka na způsob, jakým mají žáci možnost tvořit. Velká část odpovědí obsahovala pojem improvizace. Někteří uváděli, že chodí přímo na hodiny improvizace; pár odpovědí také naznačilo, že jednou za čas mají hodinu, která je přímo věnována tvořivosti a improvizaci; někteří respondenti uvedli, že dostávají téma, na které poté improvizují; někteří pedagogové po dokončení vazby nechávají chvíli hrát hudbu a tanečníci improvizují; vícekrát se objevilo, že děti mohou improvizovat po dobu, co si ostatní odskočí na toaletu apod. Další četnou skupinou odpovědí byla tvorba krátkých choreografií ve skupinkách či tvoření krátké části choreografie, jako součást choreografie, se kterou budou tanečníci později vystupovat. Vícekrát se také objevila odpověď, že mají tanečníci možnost podílet se na tvorbě kostýmu.

Věnování osobní pozornosti

Většina dotazovaných (téměř 70 %) má pocit, že je pedagog tance zná velice dobře, ví o nich více, než jak se jmenují. U více než čtvrtiny dotazovaných si pedagog pouze pamatuje jejich jméno a necelá dvacetina si myslí, že je pedagog skoro nezná. Ke dvou odpovědím, že pedagog zná dotazovaného velmi dobře bylo přiřpsáno, že i přesto, že ho pedagog zná velmi dobře, tak si jeho jméno nepamatuje.

Na otázku, zda mají respondenti pocit, že je jim věnována osobní pozornost drtivá většina odpověděla, že ano – většina z nich má také pocit, že pedagog ví, co žák potřebuje a jak mu pomoci se zlepšovat. Rozdělení viz. graf.



Graf 9

Postava tanečníka a hubnutí

Na otázku, zda pedagog tance řeší postavu respondenta odpovědělo: *Ne*. 82,5 % dotazovaných; *Ano*. 17,5 %.

60 % respondentů řešilo otázku hubnutí.

Při dotázání na způsob, jak hubnutí řešili, byla většinou zmíněna úprava stravování – „*dieta; upravení jídelníčku; zdravá strava; omezení pečiva a sladkého*“. Pod pojmem *dieta* se může skrývat zdravé upravení jídelníčku, ale také nezdravé, drastické pokusy o rychlé shození váhy. Úprava jídelníčku se v odpovědích objevovala často v kombinaci s navýšením pohybu – „*zvýšení sportovní aktivity; kardio; návštěva fitka/posilovny; běhání*“. Několik odpovědí zmínilo, že se respondenti o hubnutí pokoušeli, ale nedokázali dodržovat upravený jídelníček či provozovat častější pohybovou činnost. Dva respondenti uvedli, že trpěli poruchami příjmu potravy: „*Nejedla jsem asi dva měsíce, jsem měla anorexii a bulimii atd.; Mám s ním (pozn. hubnutím) problémy od malička, několik stravovacích plánů, konzultace s odborníky omezování jídla v minulosti problémy s příjmem potravy, zdravotní problém.*“ Ani jeden z těchto respondentů nevedl, že by pedagog řešil jeho postavu či snad nabádal k hubnutí.

Účast na tanečních soutěžích či přehlídkách

Soutěží se účastní 80 % dotázaných. Necelých 85 % z nich chodí na soutěže rádo. Tato dominance je dobře viditelná v následujícím grafickém zpracování výsledků.

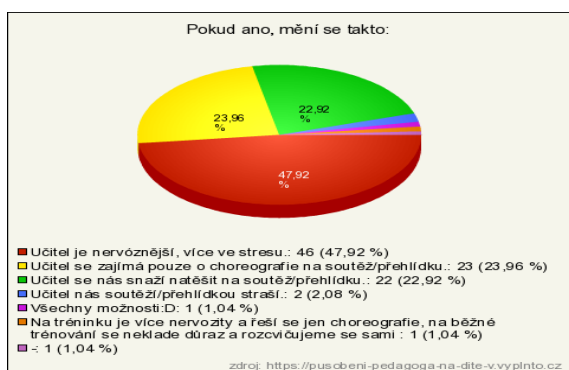


Graf 10

Na dotaz, zda se před soutěží/přehlídkou mění chování tanečního pedagoga skoro polovina dětí, kteří se účastní soutěží odpověděla, že *Ano, ale pouze trochu*. Více než čtvrtina účastníků soutěže pociťuje, že se chování pedagoga mění výrazně. U pedagogů čtvrtiny respondentů zůstává chování před soutěží či přehlídkou stejné.

U respondentů, kteří odpověděli, že se chování pedagoga před soutěží/přehlídkou mění bylo zjišťováno, jakým způsobem. Měli možnost vybrat pouze jednu z možností, tu nejtypičtější. Skoro polovina se rozhodla pro možnost, že je učitel nervóznější, více ve stresu. Druhou nejčastější odpovědí bylo, že se učitel zajímá pouze o choreografie na soutěž či přehlídku. Pozitivní odpověď, že se učitel snaží tanečníky na soutěž natěšit, byla třetí nejvíce vybranou odpovědí. Nevýznamné procento respondentů uvedlo, že je pedagog soutěží/přehlídkou straší. Zajímavou, shrnující odpovědí v sekci jiné bylo: „*Na tréninku je více nervozity a řeší se jen choreografie, na běžné trénování se neklade důraz a rozvíjíme se sami*“.

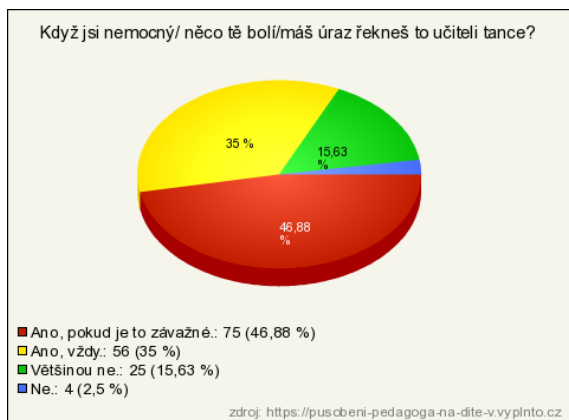
Znázornění četnosti odpovědí viz následující graf.



Graf 11

Úraz či onemocnění

75 z dotázaných uvedlo, že pokud jsou nemocní, něco je bolí či jsou zranění, sdělí to pedagogovi tance, pouze, pokud je to závažné. Vždy o svém momentálním zdravotním stavu pedagoga informuje 56 dotázaných, většinou se o těchto informacích nezmiňuje 25 dotázaných a pouze 4 neinformují pedagoga nikdy, jak je možné vyčíst z Graf 12.



Graf 12

Odpovědi v poslední otázce na to, jakým způsobem pedagog přijme oznámení nemoci, bolesti či úrazu byly velmi různorodé. Někteří respondenti reagovali na případ nemoci, někteří na případ úrazu. Někteří otázku pojali tak, co se stane v případě, že na lekci vůbec nepřijdou, jiní odpovídali na situaci, že jsou na hodině, ale nejsou stoprocentně v pořádku. Jednou z nejčastějších odpovědí byla varianta, že pokud tanečník oznámí, že mu není dobře či ho něco bolí, pedagog mu řekne, ať si sedne a pouze se dívá. Další reakcí pedagoga, na zranění při tréninku či bolesti nějaké části těla, byla že jim pedagog řekne, aby nedělali to, co je bolí a sami si hlídali, co mohou a nemohou dělat. Také bylo zmíněno, že pokud je to závažnější, zavolá pedagog rodiče. V případě nemoci a zmeškání tréninku z odpovědí vyplývá, že někdy pedagogovi vadí, že na trénink tanečník nepřišel, jindy má s tanečníkem pochopení. Naznačeno je také, že někdy tanečníci nevědí, která reakce na nemoc přijde – někdy dostanou vynadáno za to, že na trénincích nejsou a zmeškají stavění choreografie apod.; jindy je jim vynadáno, proč na trénink chodí, když jsou nemocní, že všechny nakazí. „*Jak kdy...někdy řekne, že je mu to jedno, jindy mi skoro vynadá...*“. „*Pošle mě si sednout, nebo mě pošle domů, že je ještě nakazím ale i tak je miluju.*“

Jelikož toto byla poslední otázka dotazníku a byla otevřená, někteří respondenti se rozhodli, že zde vyjádří své pocity. V jednom z dotazníků se objevilo, že paní učitelka je moc milá a vše vždy pochopí. Ve dvou dotaznících zaznělo, že i když občas pedagogové nejsou ideální, dotyční je „miluj“. Jedna z povzbuzujících vět na konec byla: „..., paní profesorka xxx je nejlepší dospělá osoba, co znám!“

2.1.3 Rozbor vybraných souvislostí

Při rozboru dotazníkového šetření byly zjišťovány závislosti mezi odpověďmi respondentů na jednotlivé otázky a souvislosti, které s nimi souvisí.

První funkcí webu *www.vyplnto.cz*, která byla použita pro vypracování výsledků byla segmentace. Při použití této funkce nedošlo k nalezení významných závislostí. Bylo předpokládáno, že budou nalezeny souvislosti mezi celými otázkami, ale nestalo se tak. Například bylo předpokládáno, že čím starší respondenti jsou, tím déle budou tancovat. Ani tyto otázky mezi sebou ovšem jako celek závislost neprojeví. A takto to dopadlo při použití segmentace u všech otázek. V některých případech byly nalezeny závislosti, ale pouze v případě jednotlivých odpovědí jednoho ze segmentů, a tím pádem nešlo o zajímavé či přínosné informace. Komplikací při použití této funkce byla také malá četnost jednotlivých odpovědí, které znemožňovaly s výsledky pracovat.

Bylo tedy nutné překročit k analýze jednotlivých odpovědí. Pomocí webu *www.vyplnto.cz* byly zjišťovány závislosti vždy mezi dvěma konkrétními odpověďmi na rozdílné otázky. Dále následuje rozbor dle autorky zajímavých výsledků této analýzy.

Při rozebrání závislosti otázek týkajících se hubnutí a postavy respondentů – *Řeší taneční učitel tvoji postavu? Nabádá k hubnutí? a Řešil(a) jsi otázku postavy/hubnutí?* byly nalezeny následující souvislosti. Odpověď *Ano.* na otázku, zda učitel řeší postavu žáka, silně zvyšuje pravděpodobnost odpovědi *Ano.* na otázku, zda respondent řešil otázku postavy. U 75 % respondentů, u kterých učitel řeší otázku jejich postavy je možno se spolehnout, na to, že také oni svou postavu řešili či se pokoušeli zhubnout. Síla implikace je střední.

Pokud se na tyto dvě stejné otázky podíváme z opačného úhlu pohledu, také zjistíme určitou závislost. Pokud dotazovaný řeší postavu, snaží se zhubnout, je také silně zvýšená pravděpodobnost, že to s ním řeší i pedagog tance. U 69,38 % respondentů platí ekvivalence mezi těmito odpověďmi. Síla ekvivalence je střední.

Také byla zjištěna souvislost mezi odpověďmi na otázku ohledně účasti se tanečních soutěžích či přehlídkách a na otázku, zda pedagog tance řeší postavu dotazovaného. Pokud se dotazovaný účastní soutěží či přehlídek, zvyšuje se pravděpodobnost, že učitel tance řeší postavu žáka. Síla implikace je ovšem pouze nízká (21 %).

Účast na soutěžích také ovlivňuje vztah tanečníka k pedagogovi – při účasti na soutěžích se lehce zvyšuje pravděpodobnost odpovědi, že je pedagog tance pro dítě především autoritou. 78,21 % respondentů, pro které je pedagog autoritou se účastní soutěží či přehlídek. U 47,5 % respondentů platí ekvivalence mezi těmito odpověďmi.

Jako autoritu také děti považují spíše pedagoga, který je častěji kritizuje. Pravděpodobnost zvolení varianty, že je pro žáka pedagog autoritou naopak snižuje možnost, že učitel tanečnický častěji chválí. Síla těchto implikací je ovšem nízká.

Bylo předpokládáno, že bude existovat souvislost mezi otázkami *Máš pocit, že ti je věnována osobní pozornost (věnuje se ti taneční učitel?)* a *Máš pocit, že tě učitel tance zná?* Tato domněnka nebyla zcela potvrzena. Kladná odpověď na první otázku neměla vliv na kladné zodpovězení v otázce druhé. Na druhé straně ovšem pokud dítě odpovědělo, že má pocit, že je pouze jedním ze skupiny pravděpodobnost kladné odpovědi na otázku, zda je učitel zná se snížila.

Pokud respondent navštěvuje hodiny tance více než 10 let, je velice pravděpodobné, že na tancování začal chodit z přání rodičů – spolehlivost ekvivalence mezi těmito odpověďmi je 85,63 %. Žádný z dotazovaných, který tancuje méně než 3 roky nevybral možnost, že by na tancování začal chodit z přání rodičů.

Závěr

Pro pedagoga tance v oblasti neprofesionálního tanečního umění je nezbytné, aby si byl vědom rozsahu vlivu, kterým působí na své svěřence a uvědomil si pozitivní i negativní následky svého chování. Aby mohl působit na dítě pozitivně a podporovat tak jeho rozvoj, měl by si být vědom potřeb dítěte, které se v průběhu dospívání mění. Pro pozitivní zkušenost dítěte v zájmovém tanečním kroužku je také důležité, aby pedagog uměl pracovat se svým přístupem k dětem. Uvědomil si, jaký způsob přístupu a výuky je pro danou skupinu nejvhodnější a uměl své chování a vztah k dětem přizpůsobit situaci. Pokud pedagog ovládá nejen metodiku tance, ale rozumí také psychice a potřebám dítěte, je zájmový kroužek tance schopen dítěti dát mnohem více než pouze ovládání tanečních kroků.

Výsledky dotazníkového šetření, provedeného autorkou práce, poukazují na většinově pozitivní ohlas tanečníků na jejich pedagogy, což je velice dobrou zprávou. Většinu respondentů taneční hodiny baví a v hodinách se cítí dobře. Většinou pedagogové tanečnický spíše potěší, zvednou jim náladu, než aby je rozesmutnili. Šetření potvrdilo, že má pedagog na děti velký vliv – 70 % dotazovaných odpovědělo, že si k srdci bere vše, co pedagog říká. Této zodpovědnosti si musí být pedagog vědom a zacházet s ní ku prospěchu žáka.

Jedním z mírně překvapivých zjištění vzešlých z výsledků dotazníkového šetření je uvědomělost dotázaných při otázkách na pozitivní a negativní motivaci. Bylo předpokládáno, že většina dotázaných bude preferovat pochvaly nad kritikou. Ukázalo se ovšem, že více než polovina respondentů si je vědoma nezbytnosti kritiky pro rozvíjení schopností a zlepšování se, a tudíž zvolila odpovědi které zahrnují pozitivní i negativní motivaci. Potvrdila se tedy teoretická domněnka, že žáci nepreferují zcela liberální přístup s neustálými pochvalami, ale více oceňují vyrovnaný vyučovací styl.

Zajímavá nevyrovnanost se objevila mezi odpověďmi na otázku týkající se osobní pozornosti věnované tanečnickům. Pouze 7 respondentů odpovědělo, že je pedagog tance skoro nezná, a přesto na otázku, zda je respondentům věnována osobní pozornost odpovědělo 29 respondentů, že jsou pouze jedním ze skupiny. Pozitivním zjištěním bylo, že většina dotázaných má pocit, že je pedagog dobře zná, ví, co potřebují, věnuje se jim a umí jim pomoci se zlepšovat.

V rámci dotazování na specifickou otázku ohledně postavy a hubnutí odpovědělo více než 80 % respondentů, že s nimi jejich pedagog tance postavu neřeší. Otázkou zůstává, zda se u zbývajících respondentů, kteří odpověděli, že s nimi pedagog tance jejich postavu rozebírá jedná o snahu pomoci žákovi ze strany pedagoga či pouze o kritiku vzhledu. Z odpovědí uvedených v otázce *Řešil(a) jsi otázku postavy/hubnutí?* nebylo jasné, zda se více jednalo o přikročení je zdravému životnímu stylu či o nezdravé diety. K zamyšlení zůstává, zda by měla být postava žáka v oblasti neprofesionálního tanečního umění vůbec otázkou, která by měla být diskutována. Samozřejmě je důležité, aby dítě bylo zdravé a k tomu patří i rozumná tělesná konstituce, ale zaměřuje se pedagog, který s dítětem hovoří o jeho postavě na jeho zdraví či na jeho vzhled? Opravdu jde o to, aby tanečník vypadal na jevišti v neprofesionálním prostředí „esteticky“ dle představy současné společnosti? Není cílem zájmových kroužků, aby se dítě cítilo dobře, naučilo se něco nového a dělalo něco, co ho baví? Pozitivní je, že z dotazníkového šetření nevzešly žádné odpovědi, ze kterých by bylo možno vyčíst, že kvůli hubnutí na tancování respondent přešel k nezdravému životnímu stylu.

Na základě teoretických východisek a interpretace výsledků dotazníkového šetření bylo shledáno, že kladný vztah mezi pedagogem tance a žákem může napomoci k rozvoji jeho schopností a dovedností i rozvoji žákovi osobnosti. Způsob výuky napomáhající rozvoji dítěte je velmi rozsáhlé téma a pro účely této bakalářské práce byly autorkou vybrány pouze některé z užitečných poznatků. Pro pedagoga tance je důležité neustále se vzdělávat, snažit se rozvíjet své vědomosti a schopnosti ve všech aspektech souvisejících s výukou a využívat jich při rozvíjení osobnosti, charakteru, schopností i dovedností dítěte.

Zdroje

BERTOTI, Dolores B., 2004. *Functional Neurorehabilitation Through the Life Span*. ISBN ISBN-13: 978-0-8036-1107-8.

BOČÍNSKÁ, Helena, 2007. *Fyziologický vývoj postury a pohybu dítěte předškolního věku – vestibulární systém* [online]. Praha. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, 2. lékařská fakulta. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/9877/BPTX_2006_2_1130_D0306405_141033_0_28541.pdf?sequence=1&isAllowed=y

EVROPSKÁ ROZVOJOVÁ AGENTURA, S. R. O, 2014. *Pomáhající profese* [online]. [vid. 2018-03-27]. Dostupné z: <http://pecujeme.eracr.cz/lide-a-pece/pomahajici-profese/>

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ, 2010. *Pedagogika volného času*. B.m.: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-471-6.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ, 2011. *Pedagogické ovlivňování volného času*.

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA, 2007. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-327-7.

HELUS, Zdeněk, 2001. *Úvod do sociální psychologie (Aktualizovaná témata pro studující učitelství)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-054-4.

HELUS, Zdeněk, 2009. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 978-80-7367-628-5.

HELUS, Zdeněk, 2011. *Úvod do psychologie - Učebnice pro střední škol a bakalářská studia na VŠ*. Praha 7: Grada Publishing a.s. ISBN 978-80-247-3037-0.

HELUS, Zdeněk, 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha 7: Grada Publishing a.s. ISBN 978-80-247-4674-6.

HŘÍCHOVÁ, Miroslava, Lenka NOVOTNÁ a Jana MIŇHOVÁ, 2000. *Vývojová psychologie pro učitele*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 80-7082-626-6.

INSTITUT BIOSTATISTIKY A ANALÝZ MASARYKOVY UNIVERZITY, nedatováno. *Matematická biologie učebnice: Testování nezávislosti (Pearsonův chí-kvadrát test)* [online] [vid. 2018-04-25]. Dostupné z: <http://portal.matematickabiologie.cz/index.php?pg=aplikovana-analyza-klinickych-a-biologickych-dat--analyza-a-management-dat-pro-zdravotnicke-obory--testovani-hypotez-o-kvalitativnich-promennych--analyza-kontingencnich-tabulek--testovani-nezavislosti-pearsonuv-chi-kvadrat-test>

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍKOVÁ, 2007. *Vývojová psychologie, 2., aktualizované vydání*. Praha7: Grada Publishing a.s. ISBN 80-247-1284-9.

MORÁVEK, Milan a Olga MÜLLEROVÁ, 2011. *Slovo a slovesnost – Dyadická komunikace (Pokus o komplexní charakteristiku situace dialogu)* [online] [vid. 2018-04-21]. Dostupné z: <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=2386>

MPSV, 2016. *Pomáhající profese* [online] [vid. 2018-03-27]. Dostupné z: <http://slovník.mpsv.cz/pomahajici-profese.html>

PÁVKOVÁ, Jiřina, 2011. Psychologické aspekty výchovy ve volném čase. In: *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál, s.r.o., s. 240 stran. ISBN 978-80-262-0030-7.

PÁVKOVÁ, Jiřina, 2014. *Pedagogika volného času*. Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-7290-666-6.

SCHIERLOVÁ, Jana, 2011. *Reflexe a sebereflexe v učební činnosti žáka* [online]. Praha. diplomová. Univerzita Karlova v Praze. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/34137/DPTX_2010_1__0_288215_0_96730.pdf?sequence=1

ŠVEJDOVÁ, Jana, 2011. *Tanec a jeho vliv na harmonizaci dítěte mladšího školního věku* [online]. Praha. diplomová. Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, Katedra tělesné výchovy. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/100228/>

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie, dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

Příloha č.1: Dotazník pro frekventanty tanečních studií

Působení pedagoga na dítě v oblasti neprofesionálního tanečního umění

1) Věk

- a) 6-9 let
- b) 10-11 let
- c) 12-15 let
- d) 16 a více let

2) Pohlaví

- a) chlapec
- b) dívka

3) Jak často chodíš na hodiny tance?

- a) 1x týdně
- b) 2x týdně
- c) 3x týdně
- d) více než 3x týdně

4) V kolika letech jsi začal(a) chodit na tancování?

- a) 0-2 roky
- b) 3-5 let
- c) 6-11 let
- d) 12-15 let
- e) 16 a více let

5) Jak dlouho už tancuješ?

- a) méně než 1 rok
- b) 1-3 roky
- c) 4-6 let
- d) 7-10 let
- e) více než 10 let

6) Proč jsi začal(a) na kroužek tancování chodit?

- a) Chtěl(a) jsem dělat něco, co se mi líbí/co mě bude bavit.
- b) Chtěl(a) jsem se naučit něco nového.
- c) Chtěl(a) jsem poznat nové kamarády, udělat si partu.
- d) Chtěl(a) jsem veřejně vystupovat nebo soutěžit.
- e) Chtěl(a) jsem cestovat.
- f) Bylo to přání rodičů.
- g) Jiný důvod (napíš):

7) Proč hlavně chodíš na tancování:

- a) Baví mě se hýbat, prostě tančit. Je to můj koníček.
- b) Mám tam dobré kamarády.
- c) Naučím se něco nového.
- d) Můžu ukázat, co umím i ostatním lidem.
- e) Chtějí to rodiče.
- f) Jiný důvod (napiš):

8) Nejdůležitější vlastností tanečního pedagoga/učitele je pro tebe:

- a) Trpělivost
- b) Laskavost
- c) Smysl pro humor
- d) Smysl pro spravedlnost
- e) Energičnost (má spoustu energie)
- f) Zásadovost (dodržuje pravidla)
- g) Jiné (napiš):

9) Učitel tance je pro tebe

- a) autorita – poslouchám co říká a vážím si ho
- b) kamarád
- c) taneční vzor
- d) vzor v chování
- e) jiné (napiš):

10) Bereš vážně, co ti učitel tance říká?

- a) Ano, беру si to k srdci.
- b) Ne, pouštím to z hlavy.
- c) Jak kdy, záleží na tématu.

11) Více tě do tance povzbudí, když tě učitel tance pochválí nebo kritizuje (vyčítá chyby, křičí, ...)?

- a) Více mě povzbudí, když mě učitel tance pochválí.
- b) Více mě povzbudí, když mě učitel tance kritizuje (vyčítá chyby, křičí, ...).
- c) Povzbudí mě pochvala i kritika.
- d) V některých případech mě víc povzbudí pochvala, v jiných kritika.
- e) Ani jedno.

12) Učitel tance tě častěji chválí nebo kritizuje (vyčítá chyby, křičí, ...)?

- a) Učitel tance mě častěji chválí.
- b) Učitel tance mě častěji kritizuje (vyčítá chyby, křičí, ...).
- c) Obě možnosti stejně.
- d) Ani jedno.

13) Stává se ti, že tě nějaká poznámka učitele tance rozesmutní/rozbřečí?

- a) Ano, často.
- b) Ano, občas.
- c) Málokdy.
- d) Ne nikdy.

14) Stává se ti, že tě nějaká poznámka učitele tance potěší/zvedne ti náladu?

- a) Ano, často.
- b) Ano, občas.
- c) Málokdy.
- d) Ne, nikdy.

15) Jaké je atmosféra/nálada ve tvé taneční skupině?

- a) soutěživá
- b) přátelská
- c) napjatá
- d) nervózní
- e) pohodová
- f) je tam legrace
- g) jiná (napiš):

16) Vídáš se se svými kamarády i mimo taneční lekce/akce s tancováním?

- a) Ano, často.
- b) Ano, občas.
- c) Málokdy.
- d) Ne.

17) Máš při hodinách možnost tvořit?

- a) Ano, často.
- b) Ano, občas.
- c) Málokdy.
- d) Ne, nikdy.

18) Pokud ano, jakým způsobem/jak? (napiš)

19) Máš pocit, že tě učitel tance zná?

- a) Ano, zná mě velmi dobře (ví o mě více než jen jak se jmenuji).
- b) Ano, pamatuje si mé jméno.
- c) Ne, skoro mě nezná.

20) Máš pocit, že je ti věnována osobní pozornost (věnuje se ti taneční učitel)?

- a) Ano, učitel tance se mi věnuje, ví, co potřebuji a jak mi pomoci se zlepšovat.
- b) Ano, učitel tance se mi osobně věnuje, ale přál(a) bych si, aby se mi věnoval ještě více.
- c) Ne, jsem jen jedním ze skupiny.

21) Řeší taneční učitel tvoji postavu? Nabádá k hubnutí?

- a) Ano
- b) Ne

22) Řešil(a) jsi otázku postavy/hubnutí?

- a) Ano
- b) Ne

23) Pokud jsi hubnutí řešil(a), jak? (napiš)

24) Chodíte s tancováním na soutěže/přehlídky?

- a) Ano
- b) Ne

25) Pokud ano, chodíš na ně rád(a)?

- a) Ano, chodím na soutěže/přehlídky rád(a).
- b) Ne, nechodím na soutěže/přehlídky rád(a).
- c) Soutěže/přehlídky mi ani nevadí, ani si je zvláště neužívám.

26) Při trénincích před soutěží/přehlídkou se mění chování tanečního učitele?

- a) Ano, výrazně.
- b) Ano, ale pouze trochu.
- c) Ne, zůstává stejné.

27) Pokud ano, mění se takto:

- a) Učitel je nervóznější, více ve stresu.
- b) Učitel se zajímá pouze o choreografie na soutěž/přehlídku.
- c) Učitel se nás snaží natěšit na soutěž/přehlídku.
- d) Učitel nás soutěží/přehlídkou straší.
- e) Jiné (napiš):

28) Když jsi nemocný/ něco tě bolí/máš úraz řekneš to učiteli tance?

- a) Ano, vždy.
- b) Ano, pokud je to závažné.
- c) Většinou ne.
- d) Ne.

29) Pokud to nahlásiš, co se stane – změní se nároky učitele na tebe, ...? (napiš)

Velice děkuji za vyplnění dotazníku! ☺

Příloha č.2: Grafické znázornění výsledků dotazníku

