

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

**OČEKÁVANÉ VÝSTUPY ŽÁKŮ
DECHOVÉHO ODDĚLENÍ ZUŠ
Z POHLEDU RVP
A Z POHLEDU RODIČŮ**

Vedoucí práce: Mgr. Jana Jarolímová

Autor práce: BcA. Eva Kubínová

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: 2.

2021

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Táboře dne 25. 3. 2021

.....

BcA. Eva Kubínová

Poděkování

Děkuji vedoucí mé diplomové práce Mgr. Janě Jarolímové za její trpělivost, cenné rady a velmi rychlou komunikaci. Dále bych chtěla poděkovat své rodině za podporu v průběhu celého studia.

Obsah

Úvod.....	5
1 Základní umělecké školy	8
1.1 Národní kontext.....	8
1.2 ZUŠ a volný čas	13
1.3 Vnitřní struktura	14
1.4 Mezinárodní kontext	16
1.5 Dechové oddělení.....	20
2 Rámcové vzdělávací programy.....	23
2.1 Klíčové kompetence.....	25
2.2 Očekávané výstupy	26
3 Vlastní výzkumné šetření.....	28
3.1 Očekávání rodičů	28
3.2 Použité metody.....	30
3.3 Popis průběhu výzkumu	32
3.4 Analýza výsledků	35
4 RVP ZUV	47
4.1 Hudební obor.....	50
4.2 Cíle vzdělávání.....	52
4.3 Klíčové kompetence.....	53
4.4 Očekávané výstupy žáků dechového oddělení.....	55
5 Komparace výsledků.....	62
5.1 Komparace z hlediska respondentů.....	62
5.2 Komparace z hlediska období studia.....	67
5.3 Struktura odlišností očekávání rodičů a RVP ZUV	70
6 Diskuze	74
Závěr	79
Seznam použitých zdrojů.....	83
Seznam zkratk	93
Seznam příloh	94
Přílohy.....	96
Abstrakt.....	146
Abstract.....	147

Úvod

*„Je důležitější, kdo je učitelem zpěvu na malém městě,
než kdo je ředitelem opery. Špatný ředitel selže a je odvolán.
Ale špatný učitel zabíjí lásku k hudbě v dětech třicet let.“¹*

Zoltán Kodály, maďarský skladatel a pedagog

K volbě tématu diplomové práce autorku dovedlo několik kroků. Především konzultace s několika vyučujícími na katedře pedagogiky a s vedoucí práce. Jakožto aktivní hudebníci a učitelce v Základní umělecké škole Sezimovo Ústí je autorce téma dotýkající se hudební pedagogiky přirozeně velmi blízké. Již během studií na Konzervatoři v Českých Budějovicích a na Hudební fakultě Akademie múzických umění pocítovala lítost, že se téma teorie, didaktiky a metodiky hudební výchovy bohužel často ocitá na okraji zájmu studentů i pedagogů výše uvedených škol. Podobně jako stojí didaktika a teorie pedagogiky mimo hlavní zájem hudebníků a umělců, i téma základních uměleckých škol není to, co by předně zajímalo pedagogy volného času. Počet žáků v základních uměleckých školách je stabilní a má spíše lehce rostoucí tendenci.² Je možné, že se stoupající trend v důsledku dlouhodobé distanční výuky ve školním roce 2020/2021 zastaví, ale data dosud nejsou k dispozici. Každopádně se vzhledem k dosavadní oblíbenosti ZUŠ jedná o oblast, která si dle názoru autorky zaslouží větší pozornost i na akademické půdě. V případě základních uměleckých škol se nejedná jen o častý způsob, jak české, ale i např. slovenské děti a mládež tráví svůj čas mimo povinnou školní docházku, ale také o světový fenomén.

Tato práce se opírá o přístup mnoha autorů. Nejdůležitější inspirací pro formulaci konkrétního tématu se stala práce Jonathana Lilliedahla a Evy Georgii-Hemming a jejich odborný článek *Parental expectations of the Swedish municipal school of arts* z roku 2009. Autoři staví svůj výzkum na myšlence, že ačkoliv je

¹ BALÁS, Endre. *A zene ügye az általános iskolában nem is azene ügye elsősorban: Posztumusz interjú Kodály Zoltánnal*, [online]: „Sokkal fontosabb, hogy ki az énektanár Kisvárdán, minthogy ki az Opera igazgatója. Mert a rossz igazgató azonnal megbukik. (Néha még a jó is.) De a rossz tanár 30 éven át harminc évjáratból öli ki a zene szeretetét.“

² Srov. *Statistická ročenka školství 2019/2020 - výkonové ukazatele: Tabulka K2.1 ZUŠ – školy, žáci/dívky, absolventi – podle území*, [online].

ve Švédsku výše školného v hudebních školách poměrně nízká, podobně jako v českých ZUŠ, bylo by vhodné na rodiče žáků mimo jiné nahlížet také jako na zákazníky, kteří mají od instituce svá očekávání.³ Právě očekávání rodičů bylo středobodem výzkumu zmíněných autorů a je i jádrem výzkumu autorky této práce.

Cílem diplomové práce je zjistit, jaké výsledky od žáků dechového oddělení ZUŠ očekávají jejich rodiče a jak jsou očekávané výstupy žáků formulovány v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní umělecké vzdělávání. Práce si klade za cíl analyzovat obě uvedené oblasti, následně je mezi sebou porovnat a popsat strukturu jejich odlišností. Jedná se o problém empirický, jenž bude řešen na teoretickém základě. Výzkum sestává z kvalitativního výzkumného šetření formou rozhovorů s rodiči žáků a tematické obsahové analýzy vybraných částí dokumentu RVP ZUV.

Přibližně první polovina se věnuje teoretickému základu tématu a zaměřuje se na to, jak fungují a jak jsou v systému ukotveny základní umělecké školy, jak si stojí v mezinárodním kontextu a jak na ně nahlíží pedagogové volného času. Dále představuje, k čemu slouží rámcové vzdělávací programy, co znamenají pojmy jako klíčové kompetence a očekávané výstupy. Druhá polovina je zaměřena prakticky a zahrnuje kvalitativní výzkum rodiči očekávaných výsledků, použité metody, průběh a výsledky, dále obsahovou analýzu Rámcového vzdělávacího programu pro základní umělecké vzdělávání a jeho částí týkajících se cílů, klíčových kompetencí a zejména očekávaných výstupů dechového oddělení. Poslední kapitola tyto dva pohledy mezi sebou porovnává a poukazuje zejména na jejich rozdíly. Závěrečná diskuze zahrnuje stručný přehled tematicky souvisejících výzkumů a konfrontuje s nimi výsledky vlastního výzkumného šetření.

Co se týče použité literatury, většina zdrojů se tématu základních uměleckých škol nebo rámcových vzdělávacích programů fakticky dotýká jen velmi omezeně. Mezi primární zdroje patří sborník příspěvků z odborného semináře MŠMT z roku 2011 s názvem *Umělecké vzdělávání a role kulturních institucí*, ve kterém se odborníci věnují uměleckému vzdělávání v Evropě a podrobněji také českým ZUŠ. Práce je inspirována i články současné české pedagožky *Bojany Kljunić*, která se jakožto akademička

³ Srov. LILLIEDAHL, Jonathan a Eva GEORGII-HEMMING. *Parental expectations of the Swedish municipal school of arts*, s. 258.

a ředitelka školy k tématu základních uměleckých škol vyjadřuje téměř v každém svém publikovaném textu. V podkapitole věnující se volnému času jsou citováni přední čeští autoři jako Břetislav Hofbauer, Jiřina Pávková, Michal Kaplánek nebo Tomáš Čech. Část práce zabývající se očekáváním rodičů vychází předně z práce Lucie Hrubé. I zahraniční autoři se stali pro tuto práci velmi významnou inspirací. Švédští autoři Jonathan Lilliedahl a Eva Georgii-Hemming byli zmíněni již výše. V práci jsou konfrontovány výsledky vlastního výzkumu se studii z oblasti hudební pedagogiky od autorek Stephanie Pitts, Susan Hallam, Andrey Creech nebo Veroniky Huta. V oblasti rodičovských očekávání jsou citovány texty Monicy Jacob nebo Johna Erica Reeda. Díky elektronickému přístupu do Národní digitální knihovny a dostupnosti rychlého vyhledávání v knihách bylo možné v této práci využít poměrně velké množství další literatury. Podstatná část práce se opírá o školskou legislativu a vybrané významné dokumenty, především rámcové vzdělávací programy.

1 Základní umělecké školy

Tato kapitola si klade za cíl komplexně představit oblast základních uměleckých škol tak, aby byl čtenář obeznámen se základními souvislostmi této problematiky. První podkapitola krátce prezentuje historii hudebního vzdělávání a současnost umělecké vzdělávací soustavy v České republice, druhá prezentuje názory pedagogů volného času na tuto oblast, třetí předkládá legislativní ukotvení ZUŠ, čtvrtá poskytuje přehled a porovnání s uměleckým školstvím v zahraničí a pátá seznamuje s fungováním a pojmem dechového oddělení, který se objevuje i v názvu práce.

1.1 Národní kontext

Základní umělecké školy dnešního typu jsou součástí třístupňového systému profesionálního uměleckého vzdělávání. Profesionální umělecké vzdělávání či přímo profesionální hudební vzdělávání je termín, který dnes zmiňuje již mnoho autorů, ale poprvé se objevuje u Bojany Kljunić.⁴ Kljunić se zmiňuje o *dvoukolejním systému* českého hudebního školství. Na jedné koleji se nachází všeobecná hudební výchova, kterou představuje hudební výchova na základních školách, středních školách a katedrách hudební výchovy na pedagogických fakultách. Na druhé koleji stojí profesionální hudební výchova, kterou reprezentují základní umělecké školy, hudební gymnázia a konzervatoře, akademie múzických umění a Fakulta umění na Ostravské univerzitě. Tento systém je unikátní v tom, že prostupuje na obou kolejích všemi třemi úrovněmi, tedy základním, středním i vysokoškolským stupněm studia, a navíc jsou obě koleje i všechny úrovně oficiálně institucionálně zaštitěny.⁵ Spolu s počty žáků z roku 2018 tento systém představuje obrázek č. 1.

⁴ Srov. KLJUNIĆ, Bojana. *Oborová didaktika profesionálního hudebního vzdělávání*, [online].

⁵ Srov. Tamtéž.

Obr. 1 Dvoukolejný systém hudebního vzdělávání v České republice dle Bojany Kljunić



Zdroj: KLJUNIĆ, Bojana. *Oborová didaktika profesionálního hudebního vzdělávání*, [online].

Historické počátky institucionálního hudebního vzdělávání na území dnešní České republiky lze nalézt v jižních Čechách. Konkrétně se vztahují k datu 4. prosince 1780, kdy městská rada v Českém Krumlově rozhodla o zřízení Městské hudební školy na adrese Kostelní 162. Již od roku 1410 v této budově probíhala výuka hudby mladých mužů, kteří zpívali na bohoslužbách ve vedlejší kostele sv. Víta. Na téže adrese se tedy hudba vyučuje již více než 600 let a 240 let zde bez přerušení oficiálně sídlí hudebně vzdělávací organizace. Bez nadsázky lze ZUŠ Český Krumlov označovat za *nejstarší instituci* svého druhu v České republice.⁶

Systematicky a na celostátní úrovni se hudební školství začalo více rozvíjet po vzniku samostatné Československé republiky v roce 1918, kdy byla zřízena inspekce hudebních škol a pod jejímž dohledem vzniklo v meziválečném období na sedmdesát těchto institucí, které však neměly ucelené učební osnovy. Ke zlomu došlo až v roce 1956, kdy v opatření kolegia ministerstva školství byly tyto školy zařazeny do jednotné školské soustavy. To přineslo školní řád, pracovní řád, jednotné učební osnovy a v roce 1957 také oficiální název základní hudební školy. Již o rok později fungovalo na území republiky 280 těchto škol, které navštěvovalo přes 67 tisíc žáků. O necelých deset let

⁶ Srov. ŠVEPEŠOVÁ, Alena. *Historie: Vítejte v Základní umělecké škole Český Krumlov, která vznikla 4. prosince 1780 a vychovává mladé umělce již 240 let*, [online].

později, v roce 1966, došlo k založení nové soustavy uměleckého školství, kdy byly k dosud jedinému hudebnímu oboru připojeny další obory estetické výchovy, tedy *výtvarný, taneční a literárně dramatický obor*.⁷ Školy byly v této době přejmenovány na *lidové školy umění*, hovorově hojně a někdy i dodnes označovány jako „lidušky“. V roce 1978 byly tyto školy zařazeny mezi školská zařízení.⁸

Osud lidových škol umění se zdál být v období po roce 1989 po nějakou dobu nejistý. Objevovaly se úmysly navrátit se zpět k modelu pouze hudebních škol a ostatní obory přeměrovat jako kroužky do základních škol. Především díky snaze Občanského fóra pražských učitelů LŠU zůstaly ve školách čtyři obory. Školy byly také zařazeny znovu mezi školy, a ne mezi školská zařízení, jak tomu do té doby bylo. Dne 1. 9. 1991 byla zrušena vyhláška MŠ ČSR o lidových školách umění a místo ní vešla v platnost vyhláška o základních uměleckých školách.⁹

Za důležitý mezník v dalším vývoji ZUŠ lze také považovat založení *Asociace základních uměleckých škol* roku 1999. AZUŠ ČR v čele se svou prezidentkou Jindřiškou Kudrlovou jako svůj cíl uvádí: „...*prosazování a ochranu existenčních a ekonomických zájmů základních uměleckých škol, péči o rozvoj a kvalitu uměleckého školství v České republice... působí jako partner MŠMT ČR a ČŠI...*“¹⁰. Vedle AZUŠ ČR, jež je dobrovolným sdružením, existuje ještě Umělecká rada ZUŠ ČR. Ta funguje ve třech stupních na samotných ZUŠ jako UR, v jednotlivých krajích jako KUR a na celostátní úrovni jako Ústřední umělecká rada. ÚUR působí jako odborný poradní orgán MŠMT ČR v oblasti základního uměleckého vzdělávání a jejími členy jsou předsedové KUR a celorepublikoví předsedové tzv. sekcí, které zastupují jednotlivé skupiny nástrojů.¹¹

Za největší celorepublikový projekt ZUŠ lze v dlouhodobém měřítku pokládat *soutěže ZUŠ*. Jejich organizační řád vydává MŠMT v souladu s vyhláškou č. 55/2005 Sb. o podmínkách organizace a financování soutěží a přehlídek v zájmovém vzdělávání. MŠMT soutěže oficiálně vyhlašuje každoročně, obvykle před začátkem školního roku. Ministerstvo rovněž poskytuje organizátorům peněžní prostředky

⁷ Srov. GREGOR, Vladimír a Tibor SEDLICKÝ. *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku*, s. 111-113.

⁸ Srov. KLJUNIČ, Bojana. *Český systém základního uměleckého vzdělávání je světovým unikátem*, s. 22.

⁹ Srov. Tamtéž, s. 23.

¹⁰ *Asociace základních uměleckých škol ČR*, [online].

¹¹ Srov. CHALUPSKÝ, Aleš. *Ústřední umělecká rada ZUŠ ČR a význam práce uměleckých rad*, s. 74-75.

na finanční zabezpečení soutěže.¹² Ta probíhá ve čtyřech kolech: školním, okresním, krajském a ústředním. Za propozice pro konkrétní školní rok a pravidelně aktualizovaný Manuál hodnocení soutěží a přehlídek žáků ZUŠ zodpovídá ÚUR ZUŠ.¹³ Nástrojová a oborová skladba soutěží probíhá v určených kombinacích kolektivních a sólových výkonů tak, aby byl každý ročník co nejlépe organizačně realizovatelný. Konkrétní obor či nástroj má soutěž vyhlášenou každé tři roky (viz Příloha č. 1). Od školního roku 2015/2016 jsou soutěže organizovány prostřednictvím systému EOS ZUŠ. To umožňuje organizátorům pracovat se všemi soutěžními daty rychle a online, díky čemuž jsou pro veřejnost údaje o soutěžních výkonech i výsledky včetně bodování volně dostupné, což celkově vedlo k vyšší transparentnosti soutěžních klání.¹⁴

Mezi projekty, které se staly tradičními, patří od školního roku 2013/2014 např. *společný orchestr České filharmonie a žáků ZUŠ*. Česká filharmonie a její edukační oddělení dlouhodobě pracuje na vzdělávacích projektech pro širokou veřejnost a společný orchestr organizuje každoročně společně s AZUŠ ČR. Žáci ZUŠ z šesti krajů, které se pravidelně obměňují, jsou do projektu vybíráni na základě jejich zkušeností, úspěchů a nominací ředitelů ZUŠ. Téměř půl roku se žáci připravují pod vedením svých učitelů a hráčů České filharmonie a absolvují společné intenzivní zkoušky a soustředění. Vše vyvrcholí společným slavnostním koncertem v pražském Rudolfinu.¹⁵

Z nejnovějších počínů celostátního rozsahu rozhodně stojí za zmínku vznik Nadačního fondu Magdaleny Kožené. Operní pěvkyně a mezzosopranistka světového renomé žijící v Berlíně nadační fond založila v roce 2016. Své pohnutky odůvodnila takto: „*Základní umělecké školy tvoří kořeny naší kulturnosti, naší lásky k umění. Ve světovém měřítku jsou zcela unikátním vzdělávacím systémem, který je třeba hýčkat, rozvíjet a podporovat.*“¹⁶ Cílem fondu je přispívat ke zviditelnění ZUŠ, podporovat umělecké talenty a nadstavbové aktivity ZUŠ.¹⁷ Na nadstavbových aktivitách se sám fond organizačně podílí hned ve dvou projektech, které se těší celorepublikové oblibě

¹² Srov. *Organizační řád soutěží a přehlídek žáků základních uměleckých škol*, čl. 2 a 4.

¹³ Srov. Tamtéž, čl. 5 a 6.

¹⁴ Srov. *Elektronická organizace soutěží ZUŠ: Možnosti a povinnosti rolí*, [online].

¹⁵ Srov. *Koncert Společného orchestru žáků základních uměleckých škol a hráčů České filharmonie*, [online].

¹⁶ DRÁPELOVÁ, Věra. *Koženou čeká happening na školách i bájný Odysseus v Paříži*, [online].

¹⁷ Srov. *O nás*. In: Nadační fond Magdaleny Kožené [online].

a které získaly i širokou podporu veřejnosti. Prvním z nich je celostátní happening *ZUŠ Open*, jenž se koná od roku 2017. Smyslem akce je ZUŠ zviditelnit, prezentovat úspěchy a práci škol a přiblížit je veřejnosti. Druhým projektem je stipendijní program *MenART*, který chce podpořit vyhledávání a rozvoj dětských talentů. Program spočívá v pravidelném setkávání nadaných žáků a jejich učitelů v ZUŠ s předními českými výkonnými, výtvarnými nebo filmovými umělci.¹⁸

Na podzim roku 2001 provedl přední český muzikolog a bývalý rektor Masarykovy univerzity Mikuláš Bek rozsáhlý výzkum s cílem analyzovat hudební aktivity a posluchačské preference české populace.¹⁹ Z výzkumu mj. vyplývá, že 35,5 % Čechů ve věkovém rozmezí 18 až 75 let dříve či v současnosti hrálo či hraje na hudební nástroj. Přes 19 % dotazovaných získalo vzdělání v ZUŠ nebo LŠU.²⁰

Ve školním roce 2019/2020 v České republice fungovalo celkem 498 ZUŠ, které měly 1005 poboček. Žáků, kteří se v nich vzdělávali, bylo v témže roce 254 314, z nichž 165 022 studovalo v hudebním oboru. Z celkového počtu žáků bylo 69,8 % dívek. V Jihočeském kraji bylo ve stejném roce otevřeno dohromady 38 ZUŠ, což je např. o dvě více než v Hlavním městě Praze. Jihočeské ZUŠ ve školním roce 2019/2020 navštěvovalo 14 272 žáků s 67% podílem děvčat. V hudebním oboru bylo v témže kraji v tomto školním roce přihlášeno 10 006 žáků.²¹ Podrobnější tabulka s údaji z celé ČR a Jihočeského kraje se nachází v Příloze č. 2.

ZUŠ hrají významnou roli na poli zájmového vzdělávání i v oblasti sociálně-preventivní. Poskytují základy vzdělávání ve čtyřech uměleckých oborech, ale také jsou nejširší platformou pro vyhledávání a růst uměleckých talentů. Rozvíjejí a kultivují osobnosti velmi pestrého a širokého spektra žáků, studentů i dospělých. Nelze tedy opomíjet výchovný význam ZUŠ, který je zásadní nejen pro jakékoliv další studium, ale také pro obecnou kvalitu života.²²

¹⁸ Srov. *Projekty*. In: Nadační fond Magdaleny Kožené [online].

¹⁹ Srov. BEK, Mikuláš. *Konzervatoř Evropy? K sociologii české hudebnosti*, s. 31-32.

²⁰ Srov. Tamtéž, s. 195-200.

²¹ Srov. *Statistická ročenka školství 2019/2020 - výkonové ukazatele: Tabulka K2.1 ZUŠ – školy, žáci/dívky, absolventi – podle území*, [online].

²² Srov. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*, s. 55.

1.2 ZUŠ a volný čas

Břetislav Hofbauer a Michal Kaplánek považují základní umělecké školy za dlouhodobě působící v oblasti volného času dětí a mládeže. Přestože organizace ZUŠ díky pravidelné účasti a vyučovacími hodinám formou odpovídá škole, účast je dobrovolná a stojí na projeveném zájmu a předpokladech dítěte.²³ V podobném duchu o ZUŠ píše také Jiřina Pávková.²⁴ Sám Břetislav Hofbauer označuje ZUŠ jako „...dlouhodobě tradiční zařízení, které rozvíjí zájmy a nadání dětí a mládeže v různých oborech umění,“²⁵ a upozorňuje na fakt, že ačkoliv v 90. letech zaniklo přes 110 ZUŠ, počet žáků mezi roky 1991-2002 vzrostl téměř o 50 tisíc.²⁶ Kamil Janiš jmenuje základní umělecké školy mezi institucemi pro volný čas dětí a mládeže. Upozorňuje na případnou nedobrovolnost docházení dítěte do ZUŠ a odkazuje na dnes již kultovní české filmové komedie *Obecná škola* nebo *Bylo nás pět*. Jedním dechem ovšem dodává, že „lidušky“ po své transformaci v ZUŠ zaznamenaly značnou modernizaci v nabízených studijních oborech i žánrech, a tudíž může být také cestou za sny mladých chlapců a dívek, mít třeba vlastní hudební skupinu.²⁷

ZUŠ se jako významný způsob trávení volného času vynořil i ve výzkumu Tomáše Čecha u brněnských dětí mladšího školního věku. I když byla ZUŠ významná, celkově nebyla zdaleka neoblíbenější ani nejvyhledávanější činností - těmi v roce 2002 bylo sledování televize a pobyt venku. Z výzkumu vyplývá, že polovina dětí využívala aktivit nabízených volnočasovými a zájmovými organizacemi.²⁸ Chlapci se v této oblasti účastnili spíše sportovní činnosti (52 %), zatímco dívky spíše umělecké (60 %). ZUŠ se v oblasti organizovaného volného času umístila u chlapců na druhém a u dívek dokonce na prvním místě.²⁹ Celkově byla umělecká činnost v porovnání i s neorganizovanými volnočasovými aktivitami u dívek druhá nejoblíbenější.³⁰

²³ Srov. HOFBAUER, Břetislav a MICHAL KAPLÁNEK. *Kapitoly z pedagogiky volného času: soubor pojednání o volném čase a jeho výchovném zhodnocování*, s. 111.

²⁴ Srov. PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*, s. 152.

²⁵ HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*, s. 87.

²⁶ Srov. Tamtéž.

²⁷ Srov. JANIŠ, Kamil. *Úvod do problematiky volného času*, s. 33-34.

²⁸ Srov. ČECH, Tomáš. *Efektivní využívání volného času jako součást životního stylu dětí v postmoderní společnosti*, s. 110.

²⁹ Srov. Tamtéž, s. 111.

³⁰ Srov. Tamtéž, s. 112.

1.3 Vnitřní struktura

Činnost základních uměleckých škol se řídí *zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Jejich aktivitu dále upravuje samostatná *vyhláška č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání*, v nejnovějším znění novely vyhláškou č. 70/2019 Sb. Studium v ZUŠ je organizováno v hudebním, výtvarném, tanečním a literárně-dramatickém oboru, přičemž na jedné ZUŠ může fungovat více oborů zároveň. Vzdělávání probíhá na třech úrovních: přípravné studium, základní studium a studium pro dospělé. Přípravné studium ke vzdělávání v základním studiu I. stupně je určeno pro děti od 5 let věku a zahrnuje nejvýše dva ročníky. Základní studium má dva stupně. Studium I. stupně je určeno dětem od 7 let a zahrnuje sedm ročníků, studium II. stupně je určeno pro žáky od 14 let a zahrnuje čtyři ročníky. Pro starší žáky, kteří nenavštěvovali základní studium I. stupně, se může zřídit jednoletý přípravný ročník ke vzdělávání v základním studiu II. stupně. Studium pro dospělé sestává ze čtyř ročníků.³¹ Žáky studia pro dospělé bývají často absolventi základního studia II. stupně, ale také zájemci z řad širší veřejnosti. Přehled průběhu studia v ZUŠ je k nahlédnutí v Příloze č. 3.

Zvláštní kategorii výuky představují tzv. *Akademie pro seniory*, které fungují již ve všech krajích ČR. Smyslem této aktivity je vytvoření prostoru pro mezigenerační komunikaci a pro aktivní naplnění volného času starších občanů. Programy mívají většinou stanovenou spodní věkovou hranici na 55 let. Využívá se již existující sítě škol a učitelů, kteří mohou být seniorům dopoledne k dispozici. Např. v Praze se Akademie umění a kultury pro seniory organizuje v tříletých cyklech ve všech čtyřech uměleckých oborech, které ZUŠ nabízejí. Hlavní město Praha seniorům poskytuje toto postproduktivní vzdělávání zdarma.³²

Běžní žáci jsou do ZUŠ přijímáni po prokázání předpokladů ke vzdělávání. Do základního stupně studia jsou žáci přijímáni po vykonání talentové zkoušky či po úspěšném absolvování studia předchozího stupně. Nadané a mimořádně nadané žáky je možné přijmout do přípravného či základního studia ještě před dosažením stanoveného věku. Takovým žákům může být ve všech stupních poskytováno studium

³¹ Srov. *Vyhláška č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání, ve znění novely vyhláškou č. 70/2019 Sb.* § 1 odst. 1-6.

³² Srov. DVORÁK, Pavel. *Akademie umění a kultury pro seniory HMP*, [online].

s rozšířeným počtem vyučovacích hodin, a to po úspěšném vykonání komisionální zkoušky.³³

Žáci jsou hodnoceni na stupnici 1-4, kdy 4 značí neuspokojivý výkon. Hodnocení může být formulováno také slovně nebo v kombinaci s klasifikací.³⁴ Pokud žák na konci školního roku prospěje s vyznamenáním či prospěje a úspěšně vykoná komisionální postupovou zkoušku, pokud to tedy stanovuje školní vzdělávací program,³⁵ postupuje do dalšího ročníku. Žák, který neprospěje, může absolvovat opravnou zkoušku.³⁶

Vyučovací hodina trvá 45 minut.³⁷ Výuka v ZUŠ probíhá individuální, skupinovou či kolektivní formou. Počet žáků a charakter výuky ve skupině či kolektivu stanovuje Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání. Žák může být výjimečně a ze závažných důvodů ředitelem školy uvolněn z některého předmětu, přičemž je povinen z něho v určeném termínu vykonat zkoušku.³⁸

Žákům ZUŠ se stanovuje úplata za vzdělání, která se často mylně označuje jako školné. Úplata za vzdělávání v ZUŠ je fakticky příspěvkem na provoz. Ten ZUŠ na rozdíl od ostatních typů škol nepokrývá finančními prostředky od svého zřizovatele, ale právě z peněz získaných od žáků formou úplaty za vzdělávání. Tato úplata se platí ročně, pololetně, čtvrtletně nebo měsíčně a je splatná k patnáctému dni prvního měsíce období. Výši úplaty pro následující školní rok stanovuje ředitel školy tak, „aby průměrná výše stanovených úplat nepřekročila 110 % skutečných průměrných neinvestičních výdajů školy na žáka v uplynulém kalendářním roce“³⁹. Do těchto výdajů se nezapočítávají platy zaměstnanců a s nimi spojené náklady, protože tyto peněžní

³³ Srov. Vyhláška č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání, ve znění novely vyhláškou č. 70/2019 Sb., § 2 odst. 1-4.

³⁴ Srov. Tamtéž, § 3 odst. 3.

³⁵ Srov. Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 69 odst. 4.

³⁶ Srov. Vyhláška č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání, ve znění novely vyhláškou č. 70/2019 Sb., § 4 odst. 1 a 3.

³⁷ Srov. Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 26 odst. 1.

³⁸ Srov. Vyhláška č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání, ve znění novely vyhláškou č. 70/2019 Sb., § 1 odst. 7-8.

³⁹ Tamtéž, § 8 odst. 1.

prostředky škola získává v plné výši od svého zřizovatele, podobně jako na ostatních typech škol.⁴⁰

Zaměstnání učitele v ZUŠ se řídí *zákonem o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb.* Stejně jako u jiných typů škol by měli učitelé ZUŠ mít vysokoškolské pedagogické vzdělání, které odpovídá charakteru vyučovaného předmětu.⁴¹ Několik pedagogických fakult v republice nabízí přímo specializovaný obor zaměřený na učitelství ZUŠ a konkrétní obor.⁴² Poměrně často mají učitelé ZUŠ pouze vyšší odborné vzdělání s absolutoriem na konzervatoři (v případě hudebních oborů šestileté a v případě tanečních oborů osmileté), což zákon umožňuje.⁴³ Stejně jako u jiných typů škol může ředitel ZUŠ uznat odbornou kvalifikaci výkonnému nebo výtvarnému umělci.⁴⁴ Učitelům ZUŠ je rovněž určeno značné množství kurzů a seminářů dalšího vzdělávání věnovaných aktuálním teoretickým i praktickým otázkám výuky uměleckých oborů.⁴⁵

1.4 Mezinárodní kontext

Mezi zásadní mezinárodní platformy zabývající se uměleckým školstvím patří *European Music School Union*. Jedná se o neziskovou a nestátní organizaci, která v současnosti sdružuje hudební školy z 27 evropských zemí. Členové EMU nemusí být členy EU. Podrobnější údaje o počtech škol a žáků v zemích všech členů EMU jsou k nalezení v Příloze č. 4. Stanovy EMU se zmiňují především o podpoře hudebního vzdělávání a praxe, mezinárodní spolupráci škol i žáků, zvyšování zájmu veřejnosti o hudební vzdělávání a pravidelný kontakt s národními i nadnárodními institucemi. Mezi další základní dokumenty EMU patří *Výmarská deklarace* a manifest *Music makes people*.⁴⁶ Českou republiku v EMU zastupuje Asociace základních uměleckých škol. Výkonný ředitel AZUŠ a také ZUŠ Liberec Tomáš Kolafa je rovněž od roku 2011 členem prezidia EMU.⁴⁷

⁴⁰ Srov. MIKÁČ, Jan. *Platy zaměstnanců ZUŠ a jejich specifika*, s. 1.

⁴¹ Srov. *Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*, § 10 odst. 1.

⁴² Srov. Učitelství ZUŠ. *VysokeSkoly.cz* [online].

⁴³ Srov. Tamtéž, § 10 odst. 1. f)

⁴⁴ Srov. Tamtéž, § 10 odst. 2

⁴⁵ Srov. *Výhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*, § 10.

⁴⁶ Srov. *Statistical information about the European Music School Union*, s. 3 a 63.

⁴⁷ Srov. Tamtéž, s. 72.

EMU u hudebních škol členských zemí vede statistiku celkem v deseti oblastech: počty škol a žáků, zkoušky a vysvědčení, právo a kurikulum, soutěže a cílová skupina, sbory a soubory, další předměty, slevy na školném, učitelé, výdaje škol a výdaje národních asociací.⁴⁸

Ve srovnání s ostatními členy EMU si Česká republika vede srovnatelně se zeměmi napříč Evropou. České ZUŠ na rozdíl od devíti evropských zemí nemají program pro rané vzdělávání dětí do 3 let věku, ale naproti tomu patří mezi 44 % zemí, které vzdělávají dospělé starší 60 let. Většina škol členských zemí EMU vydává svým žákům po absolvování zkoušky vysvědčení nebo certifikát. ZUŠ se řadí k pouhé třetině, která kromě zkoušek stávajících žáků pořádá také přijímací řízení. Více než dvě třetiny členů EMU, včetně ZUŠ, mají vlastní právní rámec, management kvality i národní kurikulum pro hudební vzdělávání. Drtivá většina zemí, celkem 84 %, vyhláší pro žáky soutěže podobně jako ČR. České ZUŠ ale spolu s dalšími 24 % nenabízí programy pro sociálně vyloučené nebo uprchlíky.⁴⁹

Tři čtvrtiny členů EMU poskytuje slevy na školném pro sourozence nebo pro druhý studijní obor. To ZUŠ běžně neumožňují, mohou však dávat slevu dětem ze sociálně slabých rodin nebo mimořádně talentovaným žákům, což dělá pouze 48 % členů EMU. Absenci slev u českých ZUŠ vyvažuje fakt, že čeští rodiče platí poměrem k celkovým nákladům na umělecké vzdělávání jejich dítěte nejméně v Evropě. Pouze v Polsku a Srbsku je výuka zdarma. Pokud jde o učitele, období sociálního pojištění poskytuje a pedagogické vzdělání požaduje většina evropských hudebních škol. ZUŠ se však řadí k menšině, která svým zaměstnancům poskytuje i zdravotní pojištění. Náklady na fungování AZUŠ jsou šesté nejnižší ze všech členů EMU.⁵⁰

Podle informací z roku 2015 fungovalo pouze ve 24 % členských zemí EMU i distanční vzdělávání. Ani české ZUŠ distanční vzdělávání v té době neposkytovaly. To se však v roce 2020 kvůli probíhající pandemii s onemocněním covid-19 změnilo a novela školského zákona povinnost vzdělávat distančním způsobem ukládá následovně: *„Pokud z důvodu krizového opatření vyhlášeného podle krizového zákona, nebo z důvodu nařízení mimořádného opatření podle zvláštního zákona, anebo z důvodu*

⁴⁸ Srov. *Statistical information about the European Music School Union*, s. 2.

⁴⁹ Srov. Tamtéž, s. 13-29.

⁵⁰ Srov. Tamtéž, s. 35-47.

nařízení karantény podle zákona o ochraně veřejného zdraví není možná osobní přítomnost většiny žáků nebo studentů (...), poskytuje škola dotčeným dětem, žákům nebo studentům vzdělávání distančním způsobem.“⁵¹ ZUŠ jsou tedy od 25. 8. 2020 povinny z výše uvedených důvodů vzdělávání distančním způsobem poskytovat, ale žáci a studenti se jí, např. na rozdíl od ZŠ a SŠ, v jazykových školách a ZUŠ nemusí účastnit.⁵²

Při pohledu za hranice České republiky zde žádný systém podobný ZUŠ neexistuje. Na místo toho v zahraničí často funguje mnoho uměleckých projektů v rámci všeobecně vzdělávacích škol. Například ve Francii mají všichni žáci od základní po střední školu povinný předmět dějin umění, v rámci kterého probíhají umělecké dílny a dlouhodobé rezidenční pobyty umělců. Za zmínku stojí programy *Classes à PAC*, *Ciné-lycées*, *10 měsíců školy a opery* nebo festival *Banlieues bleues*.⁵³ V Rakousku funguje organizace *KulturKontakt Austria*, která působí jako styčná plocha pro umění, kulturu a vzdělávání. Podobně jako ve Francii i v Rakousku probíhají dílny výkonných umělců ve školách nazvané *Dialogy*. Tento i další programy KKA jsou neoddelitelnou součástí tzv. *Kulturelle Bildung*.⁵⁴ Ve Velké Británii pracuje v každé větší kulturní instituci tzv. *education officer*, který zařizuje návštěvy škol v kulturních organizacích a zároveň aktivity umělců ve školách. Velmi úspěšný je ve Skotsku projekt *The Big Noise*, který po vzoru venezuelského programu *El Sistema* učí děti bez ohledu na jejich původ či sociální zázemí hře na hudební nástroj přímo v dětském orchestru.⁵⁵ V Německu se v roce 2007 v regionu Ruhr objevila iniciativa s názvem *Jedem Kind ein Instrument*, která všem dětem na prvním stupni základní školy dává k dispozici vybraný hudební nástroj a nabízí výuku po jeden rok zdarma. Program má i svoji vlastní řadu učebnic pro každý nástroj. V roce 2018 byl program rozšířen do celé spolkové země Nordrhein-Westfalen a byl obohacen o další umělecké aktivity pod názvem *Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen*.⁵⁶ Ve Švédsku jsou hudební školy zřizovány místními samosprávami a za svůj cíl mj. považují boj s destabilizací estetických

⁵¹ Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 184a odst. 1.

⁵² Srov. Tamtéž, § 184a odst. 3.

⁵³ Srov. FOUCHETTOVÁ, Charlotte. *Umělecké vzdělávání ve Francii*, s. 30-31.

⁵⁴ Srov. NEUDLINGEROVÁ, Barbara. *Kulturní vzdělávání ve školách - otevírání dětské tvořivosti*, s. 17-18.

⁵⁵ Srov. ZÁVITKOVSKÁ, Staša. *Současný stav uměleckého vzdělávání v UK*, s. 21-22.

⁵⁶ Srov. BLÖMEKE, Heinrich. *Arts education in Germany - overview of recent initiatives*, s. 25

a morálních hodnot. Samosprávy nemají povinnost školy zřizovat, ale 80 % z nich tak činí, a dostupnost škol je díky tomu velmi dobrá, podobně jako v ČR.⁵⁷

Zcela odlišně k hudební výchově přistupují v USA, kde obdoba českých ZUŠ vůbec neexistuje. Na ZŠ a SŠ není mezi profesionální a všeobecnou hudební výchovou jasně definovatelná hranice, jako tomu je v ČR či na Slovensku. Budoucí učitelé hudby se připravují přímo na vysokých uměleckých školách, kde neexistuje obdoba kateder hudební výchovy na pedagogických fakultách. Hudební ani výtvarná výchova není povinným předmětem na ZŠ a záleží pouze na finančních možnostech školy, zda se na ní budou umělecké předměty vyučovat.⁵⁸ Mezi roky 1997-2004 se na naprosté většině amerických základních škol umělecké předměty vyučovaly, i když ve veřejných základních školách nejsou tyto předměty považovány za důležité.⁵⁹ Pokud se vyučují, vykazuje jejich průběh určité znaky profesní přípravy na ZUŠ. Děti mají jednou týdně výuku hudební nauky a dále výuku hry na nástroj v orchestru nebo zpívání ve sboru. Pokud se objeví talentované dítě, učitel ZŠ většinou doporučí soukromého pedagoga pro individuální výuku. Vzhledem k tomu, že v USA neexistuje ani forma střední školy typu konzervatoře, fungují pod hlavičkou vysokých hudebních škol tzv. *prep-schools*. Ty připravují uchazeče ke studiu na VŠ, kteří si výuku také sami platí.⁶⁰ Přehledné znázornění systému v USA je k nahlédnutí v Příloze č. 5.

Díky společné historii je systém na Slovensku prakticky totožný s tím v České republice. Základné umelecké škôly nabízejí čtyři umělecké obory: hudobný, výtvarný, tanečný a literárno-dramatický. Po českém vzoru mají slovenské ZUŠ od roku 2005 také svoji asociaci, *AZUŠ SR „EMU-Slovakia“*. Do té doby fungovala pouze sekce ZUŠ při *Asociácii učiteľov hudby Slovenska*.⁶¹ Ve školním roce 2020/2021 fungovalo na Slovensku celkem 371 ZUŠ.⁶²

V mezinárodním kontextu mají české a slovenské ZUŠ velmi dobrou pozici. Díky nízké úplatě a velkému množství škol má v ČR přístup k uměleckému vzdělání o 1,5 % více mladých lidí, než je celoevropský průměr. Mezi hlavní přednosti celého

⁵⁷ Srov. LILLIEDAHL, Jonathan a Eva GEORGII-HEMMING. *Parental expectations of the Swedish municipal school of arts*, s. 258.

⁵⁸ Srov. KLJUNIĆ, Bojana. *Jaký je americký systém hudebního vzdělávání*, s. 21–22.

⁵⁹ Srov. CHAPMAN, Laura. *Status of Elementary Art Education: 1997-2004*, s. 133.

⁶⁰ Srov. KLJUNIĆ, Bojana. *Jaký je americký systém hudebního vzdělávání*, s. 21–22.

⁶¹ Srov. *Naša organizácia*. Asociácia základných umeleckých škôl Slovenskej republiky [online].

⁶² Srov. *Zoznam základných umeleckých škôl v SR*, [online].

systemu českých ZUŠ patří právní vymezení, RVP ZUV jako závazné minimum, rovný přístup ke vzdělání, odborně i pedagogicky způsobilí učitelé a jejich jasně vymezené pracovní podmínky. System zcela naplňuje myšlenky základního dokumentu EMU, Výmarské deklarace: „*Umělecké školy jsou státem uznány jako nedílná součást uměleckého vzdělávání, na které si každý občan může činit nárok. Veřejná správa se nevyhýbá odpovědnosti za formování veřejných úkolů uměleckých škol. Veřejná správa si uvědomuje, že přestože je soukromé sponzorství vítáno, nepředstavuje spolehlivý základ pro plánování a kontinuitu ve vzdělávání. Umělecké školy nemohou naplnit svůj mandát bez veřejného financování. Úplata za vzdělávání ze strany zákonných zástupců a studentů za umělecké vzdělávání (školné) by měla být taková, aby její výše nebyla pro někoho překážkou ve vzdělávání.*“⁶³

Poměrně nadstandardní je v evropském měřítku i komunikace ZUŠ s ministerstvem, kterou zajišťuje jak Ústřední umělecká rada v oblasti umělecko-pedagogické, tak AZUŠ v oblasti školské legislativy. Jedinečnost soustavy ZUŠ však oproti zbytku Evropy spočívá zejména v komplexnosti a existenci čtyř uměleckých oborů – hudebního, výtvarného, tanečního a literárně-dramatického. Většinou evropských zemí je tento systém pro jeho propracovanost a funkčnost považován za vzorový.⁶⁴

1.5 Dechové oddělení

ZUŠ se organizačně dělí na oddělení a třídy jednotlivých učitelů.⁶⁵ Dechová oddělení jsou součástí škol a věnují se výuce hry na různé dechové nástroje. Jedná se o nástroje, které jsou součástí dechové skupiny symfonického orchestru, tedy *příčnou flétnu, klarinet, hoboj, fagot, trubku, lesní roh, pozoun a tubu*. Dále jde o nástroje tradiční či jazzové jako *saxofon, baskřídlovku* nebo *zobcovou flétnu*. Kromě základních nástrojů se v ZUŠ mohou vyučovat také příbuzné nástroje výše uvedených, jako například basklarinet, lovecký roh, altová flétna, pikola, anglický roh, kontrafagot, eufonium, různé druhy zobcových fléten, různé druhy saxofonů, trubky v různém ladění

⁶³ KOLAFKA, Tomáš. *System základního uměleckého školství v Evropě a ČR*, s. 49.

⁶⁴ Srov. Tamtéž, s. 50.

⁶⁵ Srov. *Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, § 23 odst. 1.

či pochodové nástroje.⁶⁶ Tyto příbuzné nástroje mají podle četnosti výskytu v konkrétní škole svá vlastní studijní zaměření ve Školním vzdělávacím programu, nebo jsou volitelnou součástí výuky ve vyšších ročnících v rámci hlavního studijního zaměření.

V dřívějších učebních osnovách se často vyskytuje zobcová flétna jako přípravný nástroj pro studium ostatních dechových nástrojů.⁶⁷ Jinými slovy mladší děti hrály nejdříve na zobcovou flétnu, aby se naučily při hraní správně dýchat, základy hudební teorie a číst noty. Častým důvodem bylo rovněž vyčkávání na výměnu alespoň předních zubů a na to, až dítě vyrostne, aby nástroj pohodlně udrželo v ruce. Až po několika letech hry na zobcovou flétnu, mezi osmým až dvanáctým rokem věku, začaly tyto děti hrát na ostatní výše jmenované dechové nástroje. Od této praxe se v posledních desetiletích částečně upouští, protože se dostaly na trh zmenšené dětské nástroje. Menší lesní rohy, plastové pozouny, zmenšené příčné flétny, zmenšené saxofony aj. mají dnes učitelé pro děti k dispozici. Praxe zkušených učitelů ukázala, že se vyplatí začínat na vybraný dechový nástroj hned od začátku, a to z několika důvodů. Zaprvé se děti nemusí nic přeučovat, nepřechází z tzv. lehčího nástroje na těžší. Zadruhé jsou v problematickém věku počínající puberty již pokročilejšími hráči, což má pozitivní vliv na motivaci žáka i rodičů pokračovat ve studiu hudby navzdory možné emoční nestabilitě v daném věku.⁶⁸ V neposlední řadě je dobrým důvodem také získání výhody pro různé typy hudebních soutěží, kde bývají kategorie určovány na základě věku. Soutěže s kategoriemi stanovenými na základě ročníku v ZUŠ či konzervatoři se vyskytují také, ale spíše výjimečně.

V rámci dechového oddělení se vzdělávají žáci širokého věkového rozpětí. Nejnižší věkový průměr mívají třídy zobcových fléten, nejvyšší naopak třídy žesťových nástrojů. Záleží ale na konkrétních učitelích a jejich metodice, zda volí zobcovou flétnu jako přípravný nástroj, či mají k dispozici zmenšené nástroje a rozhodnou se učit např. na nástroje žesťové i nejmenší děti již od 7 let věku. Pokud má dítě zájem a vykazuje určité předpoklady, doporučuje se začít navštěvovat ZUŠ již v předškolním

⁶⁶ Srov. KURFÜRST, Pavel. *Hudební nástroje*, s. 146-155.

⁶⁷ Srov. *Učební osnovy hry na dechové a bicí nástroje pro přípravné studium a 1. stupeň základního studia na lidových školách umění*, s. 8.

⁶⁸ Srov. NĚMCOVÁ, Lenka a Stanislav SUCHÁNEK. *Lesní roh: Základní přehled pedagogických témat*, s. 6.

věku nebo v první třídě v rámci přípravné hudební výchovy a druhý školní rok již začít navštěvovat individuální hodiny na konkrétní hudební nástroj.⁶⁹

Specifikem dechového oddělení je rovněž nutnost dostatečného materiálního vybavení školy tak, aby měla v inventáři k dispozici dostatek nástrojů, které může žákům zapůjčit. Kromě sopránových a altových zobcových fléten se zpravidla všechny dechové nástroje v ZUŠ po dobu studia zejména začátečníkům nabízí za výhodný poplatek k zapůjčení. Vzhledem k tomu, že se např. u žesťových nástrojů jedná, na rozdíl od zobcové flétny, o investici velmi často přesahující pro rodiče přijatelnou částku, možnost zápůjčky rodiče hojně využívají. Žáci si nástroje pořizují obvykle až coby pokročilejší hráči, kteří mají jasnou představu o tom, že chtějí ve hře na daný nástroj pokračovat.

⁶⁹ Srov. CHMELOVÁ, Věra. *Kdy začít s výukou na ZUŠ*. [online].

2 Rámcové vzdělávací programy

Následující kapitola přibližuje v základních souvislostech koncept rámcových, a na ně navazujících školních vzdělávacích programů. Blíže se věnuje pojmům, se kterými RVP hojně pracuje. Podkapitoly poskytují vysvětlení výrazů klíčové kompetence a očekávané výstupy, které jsou pro tuto práci zásadní.

Rámcové vzdělávací programy byly zavedeny *zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* na základě koncepce rozvoje vzdělávacího systému v České republice. RVP je součástí soustavy kurikulárních dokumentů v českém školství. Ty jsou tvořeny na dvou úrovních – státní a školní. Do státní, centrálně zpracované úrovně se zahrnuje Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. *Bílá kniha*, a rámcové vzdělávací programy. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy.⁷⁰

Rámcový vzdělávací program je vydáván zvlášť pro každý obor vzdělávání. Jmenovitě pro základní, střední odborné, základní speciální, základní umělecké a jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky, dále pro předškolní vzdělávání, pro klasická gymnázia, gymnázia se sportovní přípravou a dvojjazyčná gymnázia. RVP „...vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání; jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů...“⁷¹ V jednotlivých programech jsou stanoveny cíle, formy, délka a obsah vzdělávání. Dále upřesňují organizační uspořádání, profesní profil absolventa a zásady pro tvorbu ŠVP. Také vymezují podmínky vzdělávání, které se týkají průběhu a ukončení vzdělání, bezpečnosti, ochrany zdraví nebo osob se speciálními vzdělávacími potřebami. RVP musí být upravovány tak, aby reflektovaly aktuální poznatky pedagogiky, psychologie a vědních disciplín, kterých se obor vzdělávání týká. Rámcové vzdělávací programy vydává MŠMT prostřednictvím Výzkumného ústavu pedagogického.

⁷⁰ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*, s. 9.

⁷¹ *Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, § 3 odst. 1.

RVP jsou tvořeny a konzultovány s experty vědy, praxe, pedagogiky, psychologie, jakožto i jinými ministerstvy.⁷²

Školní vzdělávací program musí být v souladu s příslušným RVP. Na rozdíl od RVP by měl obsahovat konkrétní cíle, časový plán a informace o dokladu o ukončeném vzdělání, pokud jej škola vydává. ŠVP popisuje skutečné materiální, personální a ekonomické podmínky nebo podmínky přijímání uchazečů v dané škole.⁷³ Škola si ŠVP zpracovává sama a schvaluje jej ředitel školy, který za něj také zodpovídá. Naplňování programu kontroluje Česká školní inspekce. ŠVP zohledňuje podmínky a pedagogické záměry konkrétní školy, škola si jej může pojmenovat.⁷⁴ Praktický smysl ŠVP lze shrnout takto: „Školní vzdělávací program musí být plánem pro provádění dobré výuky a naší zbraní při její obhajobě.“⁷⁵

RVP je obecně dokument, který představuje závazný rámec pro vytváření školních vzdělávacích programů. Stanovuje obecně závazné požadavky. Představuje, čemu se žáci v daném oboru mají učit a jakých výsledků v oblasti vědomostí, dovedností a návyků mají dosáhnout. Určuje oblasti vzdělávání, např. přírodovědné, jazykové, odborné atd., a minimální počet hodin určených pro jejich výuku. Na základě oblastí jsou ve školách následně vytvářeny soubory vyučovacích předmětů. RVP definuje formy vzdělávání jako např. denní, dálkovou aj. a základní podmínky, za kterých se může vzdělávání v konkrétním oboru uskutečňovat.⁷⁶

Jako opora jsou vydávány manuály pro tvorbu ŠVP příslušící k jednotlivým oborům vzdělávání. Manuály seznamují s postupem tvorby a uvádí způsoby zpracování jednotlivých částí ŠVP na konkrétních příkladech. Národní program rozvoje vzdělávání (Bílá kniha), rámcové vzdělávací programy i školní vzdělávací programy jsou dokumenty, které musí být přístupné všem zájemcům z řad pedagogické i nepedagogické veřejnosti.⁷⁷

Mezi důležité a v různých RVP velmi hojně užívané pojmy patří: *průřezová témata, vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, klíčové kompetence*

⁷² Srov. Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 4 odst. 1-3.

⁷³ Srov. Tamtéž, § 5 odst. 2.

⁷⁴ Srov. Co jsou rámcové a školní vzdělávací programy (RVP a ŠVP), [online].

⁷⁵ STRNADOVÁ, Soňa. Způsoby analýzy očekávaných výstupů vzdělávacích oborů, s. 4.

⁷⁶ Srov. Co jsou rámcové a školní vzdělávací programy (RVP a ŠVP), [online].

⁷⁷ Srov. Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, s. 9.

a očekávané výstupy. Průřezová témata stanovuje RVP a plní zejména výchovnou a motivační funkci. Prochází napříč vzdělávacími oblastmi a pozitivně ovlivňují rozvoj klíčových kompetencí. Vztahují se k tématům a problémům, které jsou považovány za společensky aktuální, a z toho důvodu by jim měla být věnována pozornost. Měly by být vhodně implantovány do ŠVP. Formy uskutečňování průřezových témat mohou být různé, např. projekty, kurzy, semináře či doplňující aktivity.⁷⁸

Vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho podpora jsou zakotveny ve školském zákoně: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.*“⁷⁹ Tato opatření představují nezbytné úpravy organizace, obsahu, metod, forem, hodnocení a podmínek vzdělávání takových osob. Podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů a realizuje je škola a školské zařízení. Škola se v těchto případech řídí doporučeními školského poradenského zařízení.⁸⁰

2.1 Klíčové kompetence

Mezi jednu z hlavních myšlenek RVP patří záměr neučit děti jen vědomostem a dovednostem, které jsou obsahem jednotlivých předmětů, ale také znalostem, dovednostem, hodnotám a postojům, které předměty prolínají. Jedná se o soubor vlastností, které budou pro každé dítě bez ohledu na jeho zájmy a pozdější zaměření využitelné i v běžném osobním, studijním a pracovním životě. Souhrnně se tyto dovednosti, znalosti, postoje a hodnoty označují jako klíčové kompetence. Pojem klíčové kompetence nebyl zaveden poprvé v Čechách, ale objevoval se již dříve v různých vzdělávacích programech v Evropě. Dle kulturní tradice konkrétní země se liší označení pro kompetence a také se za klíčové považují odlišné kompetence. Podstata pojmu zůstává stejná.⁸¹

RVP definuje utváření a rozvoj klíčových kompetencí jako jeden z cílů vzdělávání. Klíčové kompetence vymezují optimální stav, ke kterému by žáci měli

⁷⁸ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 82-44-M/01, 82-44-P/01 Hudba*, s. 3 a 44.

⁷⁹ *Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, § 16 odst. 1.

⁸⁰ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 146 a 162.

⁸¹ Srov. HUČÍNOVÁ, Lucie. *Klíčové kompetence v RVP ZV*, [online].

směřovat na konci studia, ale míra osvojení samozřejmě závisí na konkrétních možnostech každého žáka. Mezi klíčové kompetence stanovené v RVP pro základní, předškolní a gymnaziální vzdělání patří: kompetence *k učení*, kompetence *komunikativní*, kompetence *k řešení problémů*, kompetence *sociální a personální*, kompetence *občanské* a kompetence *pracovní* (pouze v RVP ZV). Na vytváření a rozvoj jednotlivých klíčových kompetencí by se ve výuce nemělo cílit izolovaně. Vědomosti, dovednosti, hodnoty a postoje se utvářejí postupně v různých předmětech a i jednotlivé kompetence jsou ve skutečnosti vzájemně úzce propojeny.⁸²

2.2 Očekávané výstupy

„Očekávané výstupy vzdělávacích oborů jsou nástrojem, který má pomáhat učitelům, aby dobře plánovali a moudře postupovali ve vyučování.“⁸³

Vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů v RVP je konkrétně rozpracován do učebních osnov vyučovacích předmětů v ŠVP. Škola vzdělávací obsah vypracuje a rozdělí do vyučovacích předmětů podle svých potřeb tak, aby směřoval k rozvoji klíčových kompetencí. Vzdělávací obsah konkrétních oborů vzdělávání představuje učivo a očekávané výstupy.⁸⁴

Pod pojmem *učivo* je myšlen *soubor dat, definic, faktů a pojmů, které se má žák naučit*. Učivo bylo a někdy i stále je považováno za hlavní cíl vzdělávání. Zavedení RVP přineslo změnu, kdy se upřednostňovaným cílem vzdělávání stávají výstupy, a učivo představuje jeden z hlavních nástrojů k implementaci očekávaných výstupů.⁸⁵

Pojmem *očekávané výstupy* se míní určitá *dovednost, kterou by měl žák v průběhu vzdělávání získat*. Jde o úroveň, které by žáci měli prostřednictvím učiva dosáhnout nebo také předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo v životě. Očekávané výstupy jsou zaměřeny prakticky tak, aby mohly být implementovány do běžného života.⁸⁶ Formulace očekávaného výstupu by měla splňovat tři charakteristiky: ověřitelnost, praktickou zaměřenost a činnostní povahu. Tedy mělo by být možné zhodnotit, jak konkrétní výstup žák naplnil a jestli výstup vyžaduje

⁸² Srov. HUČÍNOVÁ, Lucie. *Klíčové kompetence v RVP ZV*, [online].

⁸³ STRNADOVÁ, Soňa. *Způsoby analýzy očekávaných výstupů vzdělávacích oborů*, s. 4.

⁸⁴ Srov. Tamtéž, s. 4-5.

⁸⁵ Srov. Tamtéž, s. 5.

⁸⁶ Srov. Tamtéž.

aktivní aplikaci, nikoli pouhou znalost učiva. Očekávané výstupy by měly být tvořeny s pomocí aktivních sloves dle Bloomovy taxonomie kognitivních cílů a ve třetím pádu jednotného čísla,⁸⁷ tedy např. „žák porovnává na základě pozorování základní projevy života...“⁸⁸, „žák si vytvoří názor na interpretaci skladeb různých stylových období a žánrů...“⁸⁹ nebo „žák správně vybere a používá vhodné pracovní nástroje a pomůcky...“⁹⁰.

Očekávané výstupy jsou v RVP stanoveny v nižším ročníku jako orientační, např. ve třetím ročníku ZŠ či ZUŠ. Naopak očekávané výstupy na konci prvního i druhého stupně studia na ZŠ i ZUŠ mají již závazný charakter. Učivo jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů je v RVP školám pouze doporučeno. Pro školu je závazné to učivo, které si sama určí ve svém ŠVP nebo které je přímo součástí formulace očekávaných výstupů.⁹¹

Rámcové vzdělávací programy patří k základním kurikulárním dokumentům českého vzdělávacího systému.⁹² Reflektují aktuální poznatky z vědních oborů, pedagogiky a psychologie,⁹³ a na základě toho stanovují závazné požadavky a rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů.⁹⁴ Klíčové kompetence představují ideální soubor vlastností, ke kterým by měli žáci směřovat na konci studia, bez ohledu na studijní výsledky. Rozvoj klíčových kompetencí je jedním z hlavních cílů vzdělávání.⁹⁵ K němu by měla směřovat i formulace očekávaných výstupů, které jsou spolu s učivem stěžejní součástí vzdělávacího obsahu.⁹⁶

⁸⁷ Srov. KORDA, Jan. *Smysluplná škola – tvorba učebních osnov*, [online].

⁸⁸ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 48.

⁸⁹ *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*, s. 20.

⁹⁰ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 108.

⁹¹ Srov. STRNADOVÁ, Soňa. *Způsoby analýzy očekávaných výstupů vzdělávacích oborů*, s. 4-6.

⁹² Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*, s. 9.

⁹³ Srov. *Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, § 4 odst. 1-3.

⁹⁴ Srov. *Co jsou rámcové a školní vzdělávací programy (RVP a ŠVP)*, [online].

⁹⁵ Srov. HUČÍNOVÁ, Lucie. *Klíčové kompetence v RVP ZV*, [online].

⁹⁶ Srov. STRNADOVÁ, Soňa. *Způsoby analýzy očekávaných výstupů vzdělávacích oborů*, s. 4-5.

3 Vlastní výzkumné šetření

3.1 Očekávání rodičů

Předchozí kapitola se z hlediska rámcových vzdělávacích programů věnovala mj. očekávaným výstupům. Těmi se na konkrétním případu dechového oddělení a RVP ZUV bude zabírat následující kapitola č. 4. Vlastní výzkumné šetření se zaměřuje na očekávání ze strany rodičů, které z teoretického hlediska rozebírá tato podkapitola.

Pojmem *očekávání*, též *expektace* či *anticipace*, se zabývá mnoho autorů především z oboru psychologie. Podle psychologa Milana Nakonečného je očekávání jedna z lidských emocí, která přichází před neznámou situací.⁹⁷ Německý autor Wolfgang Schmidbauer očekávání označuje za „...*předjímání nějaké události ve fantazii...*“.⁹⁸ Slovník českých autorů očekávání považuje za „...*předpoklad, že se něco uskuteční na určitém místě, v určitém čase a určitým způsobem...*“.⁹⁹ Sociologie pracuje také s pojmem *expektace*, který se váže především k sociálním rolím, kdy se od lidí v typických sociálních pozicích očekává určitý způsob chování.¹⁰⁰

V oblasti psychologie, personalistiky a pedagogiky je s očekáváním úzce spjat efekt Golema a efekt Pygmaliona. Oba efekty se zabývají myšlenkou, že očekávání a jím řízená strategie jednání pedagoga či nadřízeného má přímý vliv na rozvoj žáka nebo podřízeného.¹⁰¹ *Pygmalion efekt*, či po psychologovi Robertu Rosenthalovi též známý jako *Rosenthalův efekt*, předpokládá, že pokud se žák v učitelově představě přibližuje ideálu, začne se mu přibližovat i ve skutečnosti.¹⁰² *Efekt Golema* je opakem efektu Pygmaliona.¹⁰³ Očekáváním se rovněž zabývá např. *Vroomova motivační teorie očekávání*, která popisuje úsilí zaměstnance jako přímo ovlivněné očekávanou

⁹⁷ Srov. NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*, s. 30-32.

⁹⁸ SCHMIDBAUER, Wolfgang. *Psychologie: Lexikon základních pojmů*, s. 97.

⁹⁹ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*, s. 359.

¹⁰⁰ Srov. PETRUSEK, Miroslav. *Expektace*. In: Sociologická encyklopedie [online].

¹⁰¹ Srov. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*, s. 118 a 119.

¹⁰² Srov. HOCK, Roger R. *Forty studie that changed psychology: Explorations into the History of Psychological Research*, s. 95.

¹⁰³ Srov. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*, s. 118.

atraktivností cíle, očekávanou odměnou a očekávanou pravděpodobností dosažení cíle.¹⁰⁴

Vzdělanostní očekávání a aspirace patří mezi ukazatele, které měří cíle a strategie vzdělávání. Pojmy vzdělanostní očekávání a vzdělanostní aspirace v literatuře často významově splývají. Někteří autoři ve výzkumech užívají pojem aspirace (*aspiration*), jiní očekávání (*expectation*). Monica Jacob ve své práci nabízí přehled výzkumů a užívaných pojmů u jednotlivých výzkumníků.¹⁰⁵ Většina autorů se shoduje na tom, že rozdíl mezi aspirací a očekáváním v tomto kontextu spočívá v odlišnostech chtěného a očekávaného vzdělávání dětí.¹⁰⁶ „Vzdělanostní aspirace jsou chápány jako touhy, přání nebo cíle, které mají rodiče pro své děti.“¹⁰⁷ Aspirace tedy mohou být vyšší, protože nemusí brát v úvahu reálné schopnosti dítěte a možnosti rodiny. Představují často vysoké ambice rodičů v té nejideálnější možné podobě. Výzkumná otázka, která se ptá na vzdělanostní aspirace rodičů, by mohla znít: „Jakého vzdělání chcete, aby dosáhlo vaše dítě?“¹⁰⁸ Naproti tomu na vzdělanostní očekávání by se výzkumník mohl spíše ptát: „Jakého vzdělání si myslíte (očekáváte), že vaše dítě skutečně dosáhne?“¹⁰⁹ Očekávání je možné označovat jako *realistickou aspiraci*¹¹⁰ nebo realistické posouzení, jaké vzdělání by dítě mohlo opravdu získat.¹¹¹ Rodiče při formulaci očekávání a odpovědi na druhou výše uvedenou otázku nejsou primárně pozitivní, ale berou v úvahu reálné výsledky dítěte ve škole, jeho schopnosti, ale také vlastní schopnost dítěti s přípravou pomáhat nebo jeho studium financovat.¹¹² Předpokládá se, že očekávání má na studium dětí nakonec větší vliv než touha, aspirace na vysoké vzdělání dítěte. Vzdělanostní očekávání se především kvůli tomu, že obsahuje prvek reflexe, považuje za významnější pojem při výzkumech a tvorbě

¹⁰⁴ Srov. ŠIMSOVÁ, Jana a Alice REISSOVÁ. *Expektance a valence jako základní proměnné v motivaci studentů k dokončení vysokoškolského studia a dynamika motivace v průběhu studia*, s. 43.

¹⁰⁵ Srov. JACOB, Monica. *Parental Expectations and Aspirations for their Children's Educational Attainment: An Examination of the College-Going Mindset Among Parents*. s. 94-99.

¹⁰⁶ Srov. HRUBÁ, Lucie. *Sociální determinanty vysokých vzdělanostních očekávání rodičů*, s. 467.

¹⁰⁷ Tamtéž.

¹⁰⁸ Tamtéž.

¹⁰⁹ Tamtéž.

¹¹⁰ Srov. VRYONIDES, Marios a Dionysios GOUVIAS. *Parents' Aspirations for their Children's Educational and Occupational Prospects in Greece: The Role of Social Class* s. 319.

¹¹¹ Srov. JACOB, Monica. *Parental Expectations and Aspirations for their Children's Educational Attainment: An Examination of the College-Going Mindset Among Parents*. s. 2.

¹¹² Srov. YAMAMOTO, Yoko a Susan D. HOLLOWAY. *Parental Expectations and Children's Academic Performance in Sociocultural Context*, s. 204.

plánů s cílem zvyšovat dosažené vzdělání.¹¹³ Proto s pojmem očekávání bude pracovat i vlastní výzkumné šetření této práce.

Rodičovské aspirace mají značný vliv na budoucnost vzdělání dětí. Vyšší aspirace vede k výraznějšímu zapojení do vzdělávání potomků.¹¹⁴ Rodiče, kteří jsou ambicióznější, projevují o studium svých dětí větší zájem. To se projevuje pomáháním s domácími úkoly a větším množstvím společně stráveného času, čímž je přímo ovlivněna úspěšnost dítěte ve vzdělávání.¹¹⁵ Tendenci k vyšším vzdělanostním očekáváním od svých potomků se také objevuje v rodinách s větším kulturním kapitálem. Tyto rodiny si uvědomují důležitost vzdělání a vytvářejí podporující domácí prostředí, kde se společně čtou knihy, navštěvují se různá kulturní zařízení a děti dochází do kroužků.¹¹⁶

Mnoho výzkumů se zabývá vznikem a formováním vzdělanostních aspirací u dětí a jejich rodičů. Převažuje *sociálně-psychologický přístup*, který se zabývá především motivací a hodnotami rodičů. Ty jsou považovány za důležitější než sociálně-ekonomické poměry v rodině. Různé psychologické teorie, např. *teorie sociálního učení*, *teorie nápodoby* nebo *teorie habitu*, popisují přenos očekávání, postojů a hodnot rodičů na potomky. Některé výzkumy mluví o oboustranném vlivu očekávání rodičů a školního prospěchu dítěte.¹¹⁷ Z výzkumů rodin s dětmi v předškolním věku ale vyplývá, že rodiče vztahují ke svým dětem různé aspirace již dávno předtím, než jejich smýšlení může být ovlivněno prospěchem.¹¹⁸

3.2 Použité metody

Mezi hlavní výzkumné otázky této práce patří:

1. Jaké výsledky od žáků dechového oddělení ZUŠ očekávají jejich rodiče?
2. Jaké výsledky od žáků dechového oddělení ZUŠ očekává RVP ZUV?
3. V čem se očekávané výsledky shodují, a v čem se naopak liší?

¹¹³ Srov. HRUBÁ, Lucie. *Sociální determinanty vysokých vzdělanostních očekávání rodičů*, s. 467.

¹¹⁴ Srov. YAMAMOTO, Yoko a Susan D. HOLLOWAY. *Parental Expectations and Children's Academic Performance in Sociocultural Context*, s. 201.

¹¹⁵ Srov. KIRK, Chris Michael et al. *The Role of Parent Expectations on Adolescent Educational Aspirations*, s. 90.

¹¹⁶ Srov. HRUBÁ, Lucie. *Sociální determinanty vysokých vzdělanostních očekávání rodičů*, s. 465.

¹¹⁷ Srov. Tamtéž.

¹¹⁸ Srov. REED, Eric John. *An Examination of the Educational Aspirations Parents Have for their Children*, s. 77.

Na první otázku se snaží odpovědět tato kapitola 3 *Vlastní výzkumné šetření*. Druhou otázkou se zabývá kapitola 4 *RVP ZUV* a odpověď na třetí otázku hledá kapitola 5 *Komparace výsledků*.

První fázi výzkumu představují hloubkové rozhovory s rodiči žáků dechového oddělení ZUŠ. Šlo o rozhovory polostrukturované, kdy se rodiče snažili vyjádřit své představy o výstupech studia jejich dětí v ZUŠ. Otázky směřovaly k jejich původním očekáváním před nástupem dítěte do ZUŠ, k aktuální situaci v konkrétním ročníku studia a k tomu, čím by mělo dítě disponovat po absolvování ZUŠ. Rozhovory byly po informovaném souhlasu respondenta nahrávány pomocí mobilní aplikace Záznam hlasu a následně přepisovány.

Respondenti byli vybíráni z řad rodičů, kteří jsou se ZUŠ v aktivním kontaktu a u kterých se předpokládá ochota ke spolupráci. Při volbě respondentů bylo cíleno na rozdílnost dechových nástrojů žáků, učitelů i škol. Jako jediná podmínka pro účast ve výzkumu byla stanovena délka studia dítěte v rámci dechového oddělení na alespoň tři roky, a to z důvodu závěrečného srovnání s RVP ZUV, které popisuje výstupy až ve třetím ročníku studia v ZUŠ.¹¹⁹ Celkem byla navázána spolupráce se třemi ZUŠ tábořského regionu: ZUŠ Oskara Nedbala v Táboře, ZUŠ Sezimovo Ústí a ZUŠ Soběslav. Obecně je tedy v daném regionu použita metoda graduální konstrukce vzorku.¹²⁰ Rodiče, u nichž se předpokládala možnost součinnosti, byli doporučováni třídními učiteli. Někteří také při rozhovorech předávali kontakty na další rodiče, které znají. Na začátku výzkumu se počítalo s osmi až deseti rozhovory, přičemž vzorkování bylo zastaveno v momentu teoretické saturace. Data získaná z rozhovorů jsou základně zpracována postupy zakotvené teorie, tedy v pořadí otevřené a axiální kódování.¹²¹

Pro druhou fázi, analýzu vybraných částí textu RVP, bylo zvažováno několik metod dle Jane Kronick, tedy formální obsahová analýza, Glaser-Straussova metoda a interpretace textu dle hermeneutické tradice.¹²² Metoda interpretace byla vyřazena z důvodu časové náročnosti a formální obsahová analýza z důvodu malého množství

¹¹⁹ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*, s. 17.

¹²⁰ Srov. ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 72-73.

¹²¹ Srov. STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*, s. 70-105.

¹²² Srov. KRONICK, Jane C. *Alternative Methodologies for the Analysis of Qualitative Data*, s. 57-60.

textu a přílišné kvantifikace výsledků. Nakonec tedy byla zvolena metoda tematické obsahové analýzy a otevřeného kódování v obdobné podobě jako v případě rozhovorů.

Třetí fází výzkumu je komparace kategorií, které vyplynuly z empirického šetření a z analýzy RVP ZUV. Struktura těchto odlišností je popsána a uvedena do širších souvislostí v závěru této práce.

3.3 Popis průběhu výzkumu

Po základní metodologické přípravě následovalo rozpracování dílčích výzkumných otázek. Jejich formulace byla zcela zásadní pro přípravu na rozhovory s respondenty. Příprava rozhovorů probíhala dle knihy *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* a především kapitoly 5.2 *Hlubkový rozhovor*.¹²³ Připravené okruhy a otázky se stabilizovaly na osmi a byly rozčleněné na úvodní a zjišťovací otázky, hlavní a navazující a jednu ukončovací otevřenou otázku.

Před začátkem rozhovoru se autorka respondenta vždy zeptala na souhlas s účastí ve výzkumu, vysvětlila základní cíle a účel výzkumu a především způsob užití získaných dat. Následovala vždy otázka na souhlas se spuštěním aplikace Záznam hlasu v mobilním telefonu.

Další otázky byly připraveny takto:

1. Kolik Vašich dětí se v ZUŠ učí hrát na dechový hudební nástroj? Na jaký nástroj konkrétně?
2. Do jakého ročníku Vaše děti chodí? Kolik let v ZUŠ studují? Kolik jim je let?
3. Chodili jste Vy nebo někdo z Vaší rodiny do ZUŠ/LŠU?
4. Co jste očekávali, že se Vaše dítě/Vaše děti naučí, když jste je přihlašovali na dechový nástroj do ZUŠ?
5. Jak se Vaše původní představy o výsledcích studia naplňují? O jaké dovednosti a schopnosti jsou děti díky studiu obohaceny?
6. Co si nyní (po několika letech studia) přejete, aby si Vaše děti ze studia ZUŠ odnesly? Co by mělo vaše dítě umět, až ZUŠ opustí?

¹²³ Srov. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 159-184.

7. Považujete některé aspekty studia na ZUŠ za nedostatečné? Co byste chtěli zlepšit?
8. Chcete něco dodat ke zmiňovaným tématům? Něco, co jsme v průběhu nezmínili?

Otázky 1-3 jsou otázky úvodní, především zjišťovací, ale u většiny respondentů se jimi rovněž podařilo navodit dobrou atmosféru při vzpomínkách na začátky hry dětí na nástroj či atmosféru v rodině spojenou s hudbou. Otázky 4-6 se týkají hlavní výzkumné otázky – tedy jaké výsledky od žáků dechového oddělení jejich rodiče očekávají. Protože je zásadní skutečností při pozdějším porovnávání s očekávanými výstupy formulovanými v RVP ZUV právě proměna těchto faktů v čase (v závislosti na délce studia, tedy ročníku), zaměřuje se otázka 4 na minulost, otázka 5 na současnost a otázka 6 na budoucnost, čímž vzniká určitý profil absolventa. Otázce 7, která již měla naznačit větší otevřenost, bude věnována zvláštní pozornost a nebude přímo porovnávána s RVP ZUV. Představuje především námět pro diskusi o dalším směřování zmíněných ZUŠ, který bude na základě projeveného zájmu ředitelů ZUŠ tlumočen vedení jednotlivých škol. Doplnková, otevřená a ukončovací otázka 8 nabízí respondentům místo pro vyjádření se k tématu bez návodných otázek a pro zmínění skutečností, které je napadly v průběhu rozhovoru, ale nezmínili je. Vznikl tím především prostor pro autorku jakožto výzkumníka k pozorování zdůrazňovaných, opakovaně zmiňovaných skutečností, které jsou pro respondenta zvláště podstatné.

Celkem bylo domluveno 12 rozhovorů, konkrétně s deseti ženami a dvěma muži. Kvůli dlouhodobé nemoci se však rozhovor s jedním mužem nemohl uskutečnit a proběhlo jich nakonec pouze 11. Rozhovory probíhaly mezi 15. říjnem a 1. listopadem 2019. Výzkumu se zúčastnili rodiče žáků třech největších ZUŠ tábořského regionu: ZUŠ Oskara Nedbala v Táboře, ZUŠ Sezimovo Ústí a ZUŠ Soběslav. Na základě potřeb respondentů se rozhovory konaly v dopoledních nebo odpoledních hodinách na místě dle vzájemné dohody. Většinou se jednalo o prázdnou třídu ZUŠ, sborovnu, zasedací místnost nebo klidnou kavárnu. Všichni oslovení respondenti byli požádáni, aby si na rozhovor vyhradili alespoň dvacet minut času. I když si je autorka vědoma Švaříčková tvrzení, že hloubkový rozhovor většinou trvá hodinu až hodinu a půl,¹²⁴ v případě tohoto výzkumu všem respondentům stačilo dvacet minut. Ačkoliv rodiče

¹²⁴ Srov. ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 163.

nespěchali a snad kromě jednoho se i po vypnutí nahrávacího zařízení zdrželi na kávu a tematicky jinak laděné povídání, nejdelší nahrávka rozhovoru má 17 minut, nejkratší 5 minut a celkový průměr délky nahraného rozhovoru činí 9 a půl minuty.

Respondenti byli očíslováni v pořadí, v jakém s nimi proběhly rozhovory. Ze získaných nahrávek byly rozhovory následně doslovně přepisovány do textového dokumentu v programu Microsoft Word. Kompletní podoba rozhovorů se nachází v Přílohách č. 6 až 16. Tyto dokumenty byly vytištěny za účelem přehlednějšího a pohodlnějšího průběhu otevřeného kódování. S teoretickou oporou v 5. kapitole knihy *Základy kvalitativního výzkumu*¹²⁵ probíhalo velmi pozorné a poměrně zdlouhavé otevřené kódování nejdříve u prvních pěti rozhovorů, a poté o něco rychleji u zbylých šesti. Otevřené kódování probíhalo nejdříve na papíře, viz Příloha č. 17. Později byly kódy přeneseny do tabulek v programu Microsoft Excel, kde se s nimi nadále pracovalo, přičemž autorka průběžně dle potřeby stále nahlížela do původní papírové verze za účelem připomenutí kontextu.

Celkem se u všech respondentů vynořilo na 215 kódů. Po vyškrtání opakujících se hesel se seznam kódů zredukoval na 67, přičemž některé z nich si byly velmi blízké, přesto však byly respondenty zmiňovány jako rozdílné, a proto se autorka rozhodla tento počet kódů pro další zpracovávání ponechat. Při otevřeném kódování byly zvláště v prvních pěti případech použity techniky zvyšování teoretické citlivosti, zejména *techniky kladení otázek* (Kdo?, Kdy?, Kde?, Co?, Jak?, a především Proč?) a *techniky porovnávání* (technika protikladů, porovnávání dvou jevů a částečně i též vzdálených jevů).¹²⁶ Na základě otevřeného kódování se vynořilo prvních 6 kategorií kódů: *prostředí školy, aktivity ve škole, samostatné aktivity žáka, krátkodobé výsledky, dlouhodobé výsledky a kritika*, která však byla vyhodnocována odděleně. U většiny těchto kategorií byly rovněž identifikovány kódy specificky směřující k oblastem *psychologické, sociální, oblasti dovedností a oblasti znalostí*. Kódy byly kromě vznikajících kategorií tříděny rovněž podle odpovědí jednotlivých respondentů a barevně podle jednotlivých otázek především kvůli možnosti porovnávání na závěr této práce, viz Příloha č. 18.

¹²⁵ Srov. STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*, s. 42-52.

¹²⁶ Srov. Tamtéž, s. 55-66.

Při axiální kódování byl využit tzv. *paradigmatický model*, kdy se autorka snažila revidovat dosud vzniklé kategorie a subkategorie a uvést je do souvislostí. Tato fáze kódování byla pro autorku, jakožto nezkušeného výzkumníka, velmi náročná. Strauss a Corbinová však poskytují poměrně podrobný návod s množstvím příkladů.¹²⁷ Tuto fázi analýzy dat podrobně ukazuje tabulka č. 1. Zkoumaný jev, tedy výsledky žáka, byl předem určen výzkumnými otázkami. Kontext, příčinné a intervenující podmínky vzdělávání byly předmětem mj. prvních tří zjišťovacích otázek. Zejména oblast kontextu ukázala na později vybrané hlavní kategorie rodiči očekávaných výsledků. V příčinných podmínkách, strategii jednání a interakci se odráží nejvýznamnější faktory, na kterých podle výzkumu výsledky žáka závisí. Mezi následky byly uvedeny vybrané výrazné kódy, o kterých se zmínili všichni respondenti.

Tab. 1 Axiální kódování

Příčinné podmínky	Prostředí			
	Školní		Domácí	
	Aktivity			
	Školy		Žáků	
Jev	Výsledky žáka			
Kontext	Psychologické podmínky		Sociální podmínky	
	Zájem	Radost/láska k hudbě	Podpora	Atmosféra
Intervenující podmínky	Délka studia	Učitel	ZUŠ	
Strategie jednání a interakce	Pozitivní působení školy		Domácí příprava	
Následky	Splnění přání	Seberealizace	Spokojenost	

Zdroj: Vlastní výzkum.

Selektivní kódování a tvorba teorie v případě samotného výzkumu neproběhly, protože není cílem této práce vytvořit teorii¹²⁸ rodičovských očekávání, ale porovnat výsledky výzkumu a z něj vyplývající kategorie s RVP ZUV.

3.4 Analýza výsledků

Snahou bylo pro výzkum získat co nejpestřejší zastoupení respondentů. Ve všech případech se jednalo o rodiče, kteří jsou v aktivním kontaktu se ZUŠ a jejichž děti školu navštěvují alespoň třetím rokem. Výzkumu se zúčastnilo 10 žen a 1 muž, kteří měli od 1 do 5 dětí, přičemž na dechový nástroj se v ZUŠ učí hrát v osmi případech

¹²⁷ Srov. STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*, s. 70-85.

¹²⁸ Srov. Tamtéž, s. 85.

1 a ve třech případech 2 z dětí respondentů. Často se rodiče zmiňovali o působení v ZUŠ i u svých dalších dětí, ale jednalo se o odlišné studijní zaměření v hudebním oboru nebo o jiný umělecký obor, který se na Táborsku vyučuje, a to většinou výtvarný.

Z jedenácti rodičů celkem 7 zmínilo zkušenost se ZUŠ (dříve LŠU) v rodinném kruhu, tedy u sebe či partnera, prarodičů nebo sourozence zmiňovaného dítěte. Ve třech případech však rodiče zdůrazňovali, že rodinní příslušníci, kteří ZUŠ/LŠU navštěvovali, se v době poskytování rozhovoru hře na hudební nástroj již dávno nevěnovali. Rodiče v rozhovorech vyprávěli i o členech rodiny, kteří se ZUŠ/LŠU zkušenosti nemají, ale na nějaký hudební nástroj hrají či hráli. Kromě jediného případu, překvapivě u rodiny dívky, která směřovala ke studiu na konzervatoři, měly všechny uvedené děti ve svém okolí někoho, kdo hraje či hrál na hudební nástroj, ať už do ZUŠ/LŠU chodil nebo ne.

Celkem bylo ve výzkumu zmíněno 14 dětí studujících ve školním roce 2019/2020 ve studijním zaměření v rámci dechového oddělení ZUŠ. Jednalo se o 8 dívek a 6 chlapců ve věku od 7 do 18 let. Sedmiletý chlapec byl zmíněn jako sourozenec, který tou dobou hrál prvním rokem, jinak měl jeho rodič dlouhodobější zkušenosti se starším dítětem. Věkový průměr všech zmiňovaných dětí činil 12,2 let.

Podmínkou pro účast ve výzkumu bylo alespoň jedno dítě po 3 roky hrající na dechový nástroj v ZUŠ. Výjimkou byl opět výše zmíněný chlapec a patnáctiletá dívka – oba hráli prvním rokem, ale oba byli zároveň sourozenci žáků, kteří do ZUŠ chodili déle než 5 let. Ostatní děti navštěvovaly ZUŠ 3-10 let, průměrně pak 4,7 roku.

Pro výzkum se podařilo získat poměrně pestré zastoupení nástrojů. Sedm zmíněných dětí studuje hru na dřevěné dechové nástroje a sedm na nástroje žesťové. Vzorek studovaných nástrojů reprezentuje všechna studijní zaměření, která se vyskytují ve zmiňovaných školách. Přesné počty žáků jednotlivých studijních zaměření v ZUŠ Oskara Nedbala Tábor, ZUŠ Sezimovo Ústí a ZUŠ Soběslav jsou k nahlédnutí v Příloze č. 19. Celkem 5 dětí hrálo na lesní roh, 3 děti hrály na zobcovou flétnu, 2 děti na saxofon, 2 děti na klarinet a po jednom dítěti na příčnou flétnu, trombon a trubku. Jeden chlapec je v tomto přehledu uveden dvakrát, protože byl v ZUŠ přihlášen do 2 studijních zaměření a hrál souběžně na 2 dechové nástroje – zobcovou flétnu i klarinet. Kompletní přehled respondentů nabízí tabulka č. 2.

Tab. 2 Přehled respondentů

č.	Pohlaví rodiče	Děti celkem	Děti hrající na dechový nástroj	Věk a pohlaví dětí	Délka studia	Dechový nástroj	ZUŠ/LŠU v rodině	Hrající v rodině
1	Žena	2	1	13, syn	8 let	Trombon	Ano	Ne
2	Žena	1	1	9, dcera	3 roky	Lesní roh	Ano	Ano
3	Žena	2	1	10, syn	3 roky	Lesní roh	Ano	Ano
4	Žena	3	2	9, dcera 18, dcera	3 roky 10 let	Lesní roh Lesní roh	Ne	Ano
5	Žena	2	2	7, syn 13, dcera	1 rok 6 let	Zb. flétna Zb. flétna	Ano	Ne
6	Žena	5	1	9, dcera	3 roky	Př. flétna	Ano	Ne
7	Žena	2	1	10, syn	3 roky	Zb. flétna Klarinet	Ne	Ano
8	Žena	2	1	13, dcera	4 roky	Saxofon	Ne	Ne
9	Žena	3	1	16, syn	10 let	Lesní roh	Ne	Ano
10	Žena	2	1	16, syn	6 let	Trubka	Ano	Ano
11	Muž	2	2	13, dcera 15, dcera	5 let 1 rok	Klarinet Saxofon	Ano	Ano

Zdroj: Vlastní výzkum.

Základem pro podrobnou analýzu výsledků výzkumu bylo resumé vyplývající z axiálního i otevřeného kódování. Ve všech šesti kategoriích stanovených otevřeným kódováním (prostředí školy, aktivity ve škole, samostatné aktivity žáka, krátkodobé výsledky, dlouhodobé výsledky a kritika) byly registrovány oblasti kódů, které měly výrazný společný faktor. Tyto oblasti byly definovány jako oblast *sociální*, oblast *psychologická*, oblast *znalostí* a oblast *dovedností* (viz Příloha č. 20).

Pokud přihlédneme k celkovému počtu kódů a nasycenosti v jednotlivých kategoriích, zcela jednoznačně se rodiče u očekávaných dlouhodobých i krátkodobých výsledků orientují na psychologickou a sociální oblast. Především jim záleží na tom, co se dítě v ZUŠ naučí a do budoucna získá na poli mezilidských vztahů a v prostoru rozvoje sebe samého.

Nejvíce rodiče zmiňovali kódy, které byly zařazeny do *sociální* oblasti. Nejčastěji registrovanými kódy se staly: hra s ostatními v orchestru či souboru (22), veřejné vystupování a kultura vystupování (9), aktivní životní styl a celoživotní koníček (8), přátelské vztahy a klima (8), nová sociální skupina (5), hudba jako povolání (5) a kolegiálnost (5). Méně často se objevily kódy: rozvoj kulturní tradice a kulturní povědomí (3), podpora talentů (3) mimoškolní aktivita (3) a vyváženost aktivit (2). Jednotlivě, avšak velmi důrazně rodiče zmiňovali: zažít úspěch, soutěže, pestrost

aktivit, intelektuální volnočasová aktivita, mezinárodní aktivity, láska k dětem a dědictví v rodině.

Celkově rodiče chtějí své děti *zaktivizovat a postrčit* je směrem k mezilidské interakci. Chtějí, aby se děti seznámily s novými lidmi a získaly kamarády s podobnými zájmy. Velmi důležité pro ně také je, aby se děti učily spolupracovat s ostatními lidmi a veřejně vystupovat. U dotazovaných rodičů je patrná snaha zprostředkovat svým dětem „...*potřebný impuls trávit svůj volný čas také jinak, než jen ve virtuálním světě nebo u interaktivní obrazovky...*“¹²⁹ U starších dětí, které ZUŠ navštěvují delší dobu, kladli rodiče důraz na soutěžní a mezinárodní aktivity. Ty podle nich děti vytrhávají ze stereotypu, velmi je motivují k další práci a přispívají k udržení zájmu. Celkem nečekaně si téměř polovina rodičů dovede představit, že by se hudba v budoucnu stala jejich dětem i povoláním, pokud by se jejich zájem prohluboval a pro takové směřování kariéry by se děti později samy rozhodly.

V oblasti *psychologické*, velmi hustě saturované kódy, byl jednoznačně nejčastěji zaznamenán kód označující schopnost sebekázně (12). Následují: láska k hudbě a způsob zábavy (9), radost ze hry a splnění přání (7), práce s trémou (6) a kolegiálnost (5). Z celkem 28 různých kódů v této oblasti jich bylo poměrně hodně registrováno jen dvakrát: hra z paměti, hudba jako relaxace, kontinuita, pocit výjimečnosti, rozvoj hudebních sklonů, rozvoj schopností, seberozvoj, soustavné zdokonalování, spokojenost/dobrý pocit, zažít úspěch a způsob seberealizace. Jednotlivě se objevily kódy: formování hudebního vkusu, láska k dětem, podpora od ZUŠ, přátelská atmosféra, samostatná domácí příprava, soutěže a spokojenost se sebou.

Většina oslovených rodičů očekává od studia v ZUŠ především získání schopnosti sebekázně. V tom souzní i s názorem dlouholetého úspěšného pedagoga hry na klarinet, Zdeňka Urbánka: „*Studium hudby je běh na dlouhou trať, při němž se rozvíjí nejrůznější vlastnosti. Dítě se musí učit pravidelnosti, určitému odříkání, vytrvalosti, učí se odolávat tlaku, pracuje s emocemi, což je dobré i v dalším životě.*“¹³⁰ Většina rodičů rovněž vyjádřila přání, aby se hra na dechový nástroj díky ZUŠ stala pro dítě do budoucna formou zábavy, byla aktivitou radostnou, přátelskou a relaxační.

¹²⁹ ČECH, Tomáš. *Lze motivovat dnešní děti k trávení volného času bez počítače?* [online].

¹³⁰ ŠOBEROVÁ, Hana a Andrea POLÁKOVÁ. *Hra na hudební nástroj naučí vlastnosti důležité pro další život, říká oceněný učitel*, [online].

Podobně jako Zdeněk Urbánek i rodiče očekávají rozvoj samostatnosti a s tím související vědomé a soustavné směřování k určitému cíli. Schopnost práce s trémou je úzce spjata s veřejným vystupováním a kulturou vystupování uvedenými výše v sociální oblasti. Opět se shodují se Zdeňkem Urbánkem, který mluví o *učení se odolávat tlaku*¹³¹, který k veřejnému vystupování a trémě neodmyslitelně patří.¹³² Z odpovědí rovněž vyplývá, že si rodiče přejí, aby při hře na hudební nástroj jejich děti zažívaly úspěch, měly radost, dobrý pocit a cítily se výjimečné.¹³³ Děti dotazovaných hrají na dechový hudební nástroj minimálně tři roky a bylo by nevhodné, aby se tak dlouho ve svém volném čase věnovaly aktivitě, ve které nezažívají žádný úspěch.¹³⁴

V oblasti *znalostí* se objevil již výrazně menší počet kódů, přičemž většina z nich se tematicky dotýkala hudební teorie. Díky studiu v ZUŠ by podle rodičů děti měly znát základy hudební teorie (7), konkrétně noty (4) nebo dějiny hudby (2). Dva rodiče zdůraznili důležitost znalostí z oblasti hudební teorie, protože ji považují za součást všeobecného vzdělání. ZUŠ by měla podle rodičů dětem poskytnout povědomí o celkovém kulturním (2) a hudebním kontextu (1) a znalosti o uměleckém prostředí zasazovat do mezioborových souvislostí (2). Dva rodiče považují za samozřejmé, že jejich dítě v ZUŠ získá všechny znalosti potencionálně potřebné k přijímacím zkouškám na konzervatoř. Rodiče taktéž očekávají, že jejich dítě v ZUŠ nabude znalosti o správné domácí přípravě při hře na nástroj (6).

Znalosti z hudební teorie, jejíž součástí je orientace v notovém zápisu i základní vědomosti z dějin hudby, by měl získat každý žák ZUŠ v rámci předmětu hudební nauka.¹³⁵ Většina ZUŠ na svých webových stránkách¹³⁶, ve vyjádření ředitelů¹³⁷ nebo ve svých ŠVP¹³⁸ proklamuje svůj cíl vzdělávat žáky s celkovým kulturním rozhledem a rovněž připravovat některé své žáky k budoucímu studiu na středních nebo vysokých školách s uměleckým zaměřením. Rozvíjení pedagogů v této oblasti se rovněž

¹³¹ Srov. ŠOBEROVÁ, Hana a Andrea POLÁKOVÁ. *Hra na hudební nástroj naučí vlastnosti důležité pro další život, říká oceněný učitel*, [online].

¹³² Srov. STEVANOVIČ, Ena. *Tréma u hudebníků a její prevence ve vzdělávacím systému*, s. 104-122.

¹³³ Srov. HOLDER, Mark, et. al. *The Contribution of Active and Passive Leisure to Children's Well-being*, s. 383-384.

¹³⁴ Srov. LUO, Lu a Michael ARGYLE. *Leisure satisfaction and happiness as a function of leisure activity*, s. 93-94.

¹³⁵ Srov. KUČEROVÁ, Judita. *Současné trendy hudebněteoretické výuky v základních uměleckých školách České republiky*, s. 7.

¹³⁶ Srov. *Základní umělecká škola Děčín*, [online].

¹³⁷ Srov. SOJKOVÁ, Alena. *ZUŠ Zlín: Čtyřbarevná škola*, [online].

¹³⁸ Srov. *Školní vzdělávací program ZUŠ Český Krumlov*, s. 7.

věnuje aktuálně běžící projekt Šablony II, konkrétně v oblasti kulturního povědomí a vyjádření.¹³⁹

Kromě samotné hry na hudební nástroj je pro rodiče velmi důležité, aby jejich děti věděly, jak se mají doma na výuku připravovat. S tím souvisí i znalost základní údržby nástroje, správné rozehrávání a celkové načasování jednotlivých aktivit při cvičení doma. Znalosti k samostatné domácí přípravě považovali za podstatné zejména rodiče, kteří na žádný hudební nástroj nehrají a cítí, že svým dětem v této oblasti nejsou sami schopni dobře poradit. Jako opora ve většině případů slouží žákovské knížky, sešity s poznámkami od vyučujícího nebo online systémy Klasifikace¹⁴⁰ a iZUŠ.¹⁴¹

Kategorie *dovedností* je ze všech čtyř jmenovaných nejméně nasycena. Rodiče často v rozhovorech zmiňovali velmi obecně získání dovednosti hry na hudební nástroj (6) a schopnost poslouchat hudbu (6). Ve dvou případech byla zdůrazňována dovednost hry z paměti a schopnost uplatňovat znalosti hudební teorie v praxi. Dva rodiče očekávali nikoliv získání dovednosti hry na hudební nástroj, ale její rozvoj, protože jejich děti se na hudební nástroj začaly učit mimo ZUŠ, konkrétně na hudebních kurzech soukromého pořadatele nebo v MŠ. U dvou respondentů, rodičů žáků studujících obor lesní roh, bylo zmíněno očekávání od ZUŠ v podobě dovednosti hry na příbuzný nástroj. V situaci, kdy rodiče uvažovali o pokračování ve studiu na konzervatoři, také doufali, že jejich dítě v ZUŠ získá dovednosti potřebné k přijímacím zkouškám. Jednotlivě rodiče vypovídali o schopnosti transpozice a podpoře vlastní tvorby či improvizace.

Dovednost hry na hudební nástroj byla zmíněna oproti jiným kódům nepříliš často, ale autorka předpokládá, že to rodiče považují za samozřejmost. Tedy když přihlašují dítě do hudebního oboru ke studiu hry na konkrétní nástroj, přirozeně očekávají, že se na něj naučí hrát. Schopnost poslouchat hudbu by se měla rozvíjet při výuce všech předmětů hudebního oboru ZUŠ, i když často panuje přesvědčení, že poslechové činnosti jsou značně zanedbávány.¹⁴² Schopnost hry z paměti nejenže

¹³⁹ Srov. 2.VII/4 j) *Vzdělávání pedagogických pracovníků ZUŠ v rozsahu 8 hodin - kulturní povědomí a vyjádření*. [online].

¹⁴⁰ Srov. *Klasifikace - Program pro komplexní vedení agendy základní umělecké školy (ZUŠ)*, [online].

¹⁴¹ Srov. *O iZUŠ*, [online].

¹⁴² Srov. ŠURANSKÝ, Pavel. *K problémům receptivní výchovy žáků ZUŠ*, s. 168.

odpoutá mladého hudebníka od neustálého hledání not, ale také má vliv na rozvoj schopnosti učit se a na rozvoj paměti jako takové.¹⁴³ Hra na příbuzné nástroje může být součástí výuky u většiny dechových nástrojů, např. hra na trubku – hra na křídlovku, hra na trombón – hra na baryton; hra na zobcovou flétnu obvykle ve vyšších ročnících zahrnuje postupné ovládnutí celé rodiny zobcových fléten od sopraninové po basovou.¹⁴⁴ V rámci výzkumu zmínili příbuzný nástroj rodiče žáků hrajících na lesní roh. V tomto případě se konkrétně jedná o lesnici, tedy přirozený roh bez klapek, jenž je dodnes užíván v oblasti lovecké a signální hudby.¹⁴⁵ Typicky se jednalo o rodiny s mysliveckou tradicí. Příbuzné nástroje jsou rovněž velmi úzce spjaty s dovedností transpozice, protože znějí a do notace se zaznamenávají navzdory své příbuznosti s hlavním nástrojem odlišně. Všechny čtyři výše zmíněné kategorie byly graficky převedeny do obrázku č. 2.

Obr. 2 Grafický přehled kategorií



Zdroj: Vlastní výzkum

¹⁴³ Srov. KLEMM, William R. *Music Training Helps Learning & Memory: Bless your kids with music education*, [online].

¹⁴⁴ Srov. *Zobcová flétna*. In: ZUŠ Sezimovo Ústí [online].

¹⁴⁵ Srov. DUDA, Petr. *Troubit nebo netroubit? Borlice nebo lesnice?* [online].

Pokud jde o jednotlivé otázky, rodiči očekávané výsledky se proměňovaly s časem. Tedy nějaké výstupy očekávali na začátku, trochu jiné při probíhajícím studiu a odlišné pak do budoucna po ukončení studia dětí na ZUŠ. U otázky č. 4 směřující do minulosti *„Co jste očekávali, že se Vaše děti naučí, když jste je přihlašovali na dechový nástroj do ZUŠ?“* lze většinu odpovědí kvalifikovat jako kódy z oblasti psychologické. Nejčastěji se objevovaly kódy jako láska, zábava či radost z hudby, kdy alespoň jedno z výše uvedených zmínilo 9 z 11 rodičů. Šest rodičů uvedlo, že plní přání svého dítěte. Všichni tito rodiče zároveň dodávali, že je samotné by nenapadlo přihlásit dítě do ZUŠ na dechový nástroj, ale vyhověli přání dítěte, které se v jeho směřování snažili podpořit. Pouze tři rodiče se zmínili o tématu dovednosti hry na nástroj a hudební teorie. Pravděpodobně proto, že to považují za samozřejmost nebo neměli o studiu téměř žádnou konkrétnější představu.

Odpovědi na otázku č. 5 *„Jak se Vaše původní představy o výsledcích studia naplňují? O jaké dovednosti a schopnosti jsou děti díky studiu obohaceny?“*, tedy týkající se probíhajícího studia, lze tematicky zařadit do oblasti kvalifikované jako sociální. Sedm rodičů odpovědělo, že se jejich děti v ZUŠ učí hře s ostatními v orchestru či souboru, s čímž úzce souvisí učení se spolupráci a kolegiálně. Šest respondentů se shodlo v mínění, že žáci se v ZUŠ učí veřejnému vystupování, práci s trémou a sebekázní. Sebekázeň byla zmiňována především v souvislosti s pravidelnou domácí přípravou, jakou podle výpovědí některých rodičů děti před zahájením studia neočekávaly.

Šestá otázka *„Co si nyní (po několika letech studia) přejete, aby si Vaše děti ze studia ZUŠ odnesly? Co by mělo vaše dítě umět, až ZUŠ opustí?“*, která mířila do budoucnosti, nabídla odpovědi nejvíce tematicky roztržštěné. Celkem 9 rodičů z 11 dotazovaných by bylo rádo, aby se hudba alespoň nějakým způsobem stala součástí i dospělého života jejich dětí. Každý rodič toto přání projevoval v trochu jiném smyslu, ale společným jmenovatelem pro jejich vyjádření bylo, aby hudba v životě jejich dětí zůstala, aby se pro ně stala formou relaxace, seberealizace, celoživotním koníčkem, radostí či láskou. Tři rodiče uváděli do protikladu sami sebe, kdy se hře na nástroj věnovali v dětství a již skoro všechno zapomněli, a proto by chtěli, aby se něco takového jejich dětem nestalo. Dvě maminky by si rovněž v budoucnu dovedly představit situaci, kdy děti jejich dětí, tedy vnoučata, budou hrát na hudební nástroj

a díky znalostem a dovednostem dříve nabytým v ZUŠ budou moci budoucí rodiče svým dětem být nápomocni.

Sedm rodičů by si přálo, aby studium v ZUŠ dětem do života dalo celkové hudební či kulturní povědomí. Vyjádření jednoho respondenta znělo doslova: „...*No asi aby to v nich trochu zůstalo, aby se jim ta muzika líbila. Aby třeba aspoň chodily na koncerty, i kdyby přestaly hrát...*“ S kulturním povědomím rodiče uváděli do souvislosti schopnost poslouchat hudbu a být součástí poučeného publika kulturních akcí. Dva rodiče si myslí, že v nadneseném významu schopnost poslouchat své spoluhráče může rozvíjet i schopnost naslouchat ostatním lidem. Do kontextu s výše uvedeným lze rovněž uvést, že rodiče zmiňovali schopnost kulturního veřejného vystupování a práci s trémou, což považují za velmi důležité i v neuměleckém slova smyslu, tedy v pozdějším osobním a pracovním životě.

Předposlední otázka „*Považujete některé aspekty studia na ZUŠ za nedostatečné? Co byste chtěli zlepšit?*“ sice nebyla pro výzkum zcela stěžejní, ale může být přínosná pro ředitele zmíněných škol, z nichž někteří o výsledky výzkumu projeví zájem. Šest z jedenácti dotazovaných na otázku odpovědělo „nic“ nebo naopak začalo mluvit o tom, co by chtěli vyzdvihnout. Zmíněné podněty od pěti zbylých rodičů se většinou přímo netýkaly výstupů vzdělávání, ale některé se jich dotkly. Za největší nedostatek škol rodiče považují výuku hudební nauky. Výuka se jim zdá často nepřilíh koncepci, nedostatečně zajímavá, či jim nevyhovuje vyučující. Nejvíce jim chybí výuka dějin hudby spojená s poslechovými aktivitami. Dějiny hudby většina rodičů totiž považuje za součást všeobecného rozhledu. Několik rodičů dokonce zmínilo, že výuku hudební výchovy na základní škole považují v tomto ohledu za tristní, a když se nedostatečně probírá i v rámci hudební nauky v ZUŠ, jsou značně zklamáni. Na tomto místě by jistě bylo dobré podotknout, že metodika hudební nauky na ZUŠ prakticky neexistuje. Nejčastěji hudební nauku vyučují absolventi konzervatoře nebo kateder hudební výchovy na pedagogických fakultách.¹⁴⁶ Absolventi konzervatoří jsou připravováni především na kariéru aktivního umělce nebo na dráhu pedagoga svého hlavního oboru. Absolventi pedagogických fakult jsou vyučující s aprobací k výuce hudební výchovy na základních nebo středních školách. Hudební nauka se tedy

¹⁴⁶ Srov. KUČEROVÁ, Judita. *Současné trendy hudebněteoretické výuky v základních uměleckých školách České republiky*, s. 51.

ocitá v jakémisi metodickém vzduchoprázdnu, kdy žádný její vyučující k výuce tohoto předmětu nebyl specificky odborně vyškolen, ačkoliv jsou podle zákona fakticky aprobováni všichni.¹⁴⁷ Až 26 % studentů se necítí být konzervatoři na výuku hudební nauky dostatečně odborně připraveno.¹⁴⁸ Mnoha učitelům tohoto předmětu tak nezbyvá než si tvořit metodiku vlastní, inspirovat se u kolegů¹⁴⁹ nebo na různých seminářích Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.¹⁵⁰

Jednotlivě přicházeli rodiče se zajímavými podněty, jako např. forma fungování ZUŠ i o prázdninách v podobě příměstského tábora apod. Jedna z respondentek je samoživitelka a s nadšením by pro své dítě přijala možnost prázdninového programu s hudebním zaměřením, který v tábořském regionu v současnosti není k dispozici. Stejná respondentka by rovněž uvítala výraznější zpětnou vazbu ze strany ZUŠ. Přímou pro její dítě by podle ní bylo dobré zavést častější známkování, protože dosud dostává známky jen občas, a to jen jedničky. Konkrétně jí také chybí *třídní schůzky*, na kterých by s učitelem mohla probrat vývoj ve studiu jejího syna a další směřování výuky. Komunikace mezi učitelem a rodiči probíhá zcela individuálně, podle zvyklostí a potřeb konkrétního učitele. K osobnímu setkání zpravidla dochází na začátku školního roku při domluvě rozvrhu, v průběhu roku při doprovodu dítěte na hodiny nebo na koncertech žáků. Zejména u starších dětí se ale může stát, že do školy i na koncerty dochází samy a k osobnímu kontaktu s rodiči nedochází.

Jedné mamince by se líbilo, kdyby žáci ve vyšších ročnících kromě výuky svého hlavního studijního zaměření mohli získat elementární základy hry na jiný nástroj, např. na klavír nebo kytaru. Další maminka starší žačky si přála, aby se více dbalo na kulturu vystupování při třídních večírcích, tedy malých interních koncertech žáků pro rodinné příslušníky ze třídy jednoho učitele. V ZUŠ, kam její dcera dochází, totiž některé děti vystupují v pantoflích, zatímco jiné v koncertních šatech a lodičkách. Stejná maminka si přímo stěžovala na nedostatečnou podporu jejího dítěte, které již v šesté třídě projevilo zájem o studium na konzervatoři, ale ještě v osmé třídě nemělo rozšířené studium. Učitel se rovněž odmítl dítěti věnovat nad rámec svých

¹⁴⁷ Srov. KUČEROVÁ, Judita. *Současné trendy hudebněteoretické výuky v základních uměleckých školách České republiky*, s. 54.

¹⁴⁸ Srov. LOJDOVÁ, Jaroslava. *Odras RVP ZUV v českém základním uměleckém vzdělávání*, s. 98-99.

¹⁴⁹ Srov. KUBIŠ, Cyril. *Učební řada pro hudební nauku*, [online].

¹⁵⁰ Srov. 2.VII/4 j) *Vzdělávání pedagogických pracovníků ZUŠ v rozsahu 8 hodin - kulturní povědomí a vyjádření*. [online].

povinností v ZUŠ, přestože rodiče nabídli poměrně velkorysou finanční částku za soukromou výuku navíc. Tuto situaci autorka práce považuje za jednoznačné selhání třídního učitele a vedení školy.

V rámci poslední otázky č. 8 „*Chcete ještě něco dodat ke zmiňovaným tématům?*“ byl pro respondenty vytvořen prostor pro doplnění svých odpovědí na předchozí otázky. Tři rodiče nechtěli již nic dodávat, všichni ostatní tuto otázku uchopili jako místo k vyjádření chvály, což někteří činili již v předchozí otázce, kde výrazy pochvaly často uváděli do kontrastu ke kritickým názorům. Obecně se rodičům velmi líbí individuální přístup ZUŠ k žákům, který dva respondenti kladli do protikladu k často nepříliš přátelským poměrům na ZŠ. Zvláště pak vyzdvihovali osobní a vřelý postoj ZUŠ k individuální výuce a z něj pramenící velmi dobré vztahy žáka s učitelem. Na rodiče rovněž velmi dobře působí, když má škola širokou nabídku hry v souboru nebo orchestru a když jsou do těchto aktivit žáci všech úrovní a věku hojně obsazováni. Rodiče třech žáků, kteří se již rozhodli nebo přemýšlejí o budoucím studiu na konzervatoři, byli rovněž velmi vděční za to, že se učitelé jejich dětem věnují nad rámec svých povinností v podobě výrazně prodloužených hodin nebo o prázdninách a víkendech.

Pět respondentů také zdůrazňovalo stránku praktického uplatnění dechových nástrojů v různých žánrech, především pak možnost získání základů hry na příbuzné nástroje, které žánrové uplatnění ještě rozšiřují. Mezi zmíněnými dětmi se žáci lesního rohu od úplných začátků věnují hře na lesnici, žáci studující hru na trubku si mají možnost vyzkoušet hru na křídlovku nebo borlici, hráči na klarinet si ve vyšších ročnících velmi často přiberou hru na saxofon a jediný zástupce studijního zaměření hra na trombón se se svým učitelem věnuje i hře na baskřídlovku. Příbuzné nástroje dětem otevírají dveře k hudbě lidové, dechové, lovecké nebo jazzové. Zvláště atraktivní jsou pak pro všechny dotazované jakékoliv mimoškolní aktivity jako výlety na koncerty, operní představení, soutěže, soustředění či festivaly. Změna prostředí, ať už pro jednotlivce nebo pro kolektiv souboru či orchestru, působí na vztahy i přístup k výuce podle rodičů pozitivně.

Tato kapitola přinesla náhled do přemýšlení rodičů žáků dechového oddělení ZUŠ o výsledcích jejich dětí v této škole. Data byla získána na základě osobních rozhovorů a byla analyzována úvodními postupy zakotvené teorie. Byly představeny

nejčastěji registrované kódy a některé byly konfrontovány s názory jiných výzkumníků nebo pedagogů. V rámci analýzy se na základě tematicky sdružených oblastí kódů vynořily základní kategorie: sociální, psychologická, dovednosti a znalosti. Význam a obsah těchto kategorií byl podrobně popsán. Jako doplněk k základnímu tématu výzkumu demonstruje závěr této kapitoly kritické názory rodičů žáků, které byly zjišťovány v rámci otázky č. 7.

4 RVP ZUV

Tato kapitola je zaměřena na Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, jeho obsah a témata. Velká pozornost je věnována zamýšleným výsledkům žáků ZUŠ, a to na třech úrovních abstrakce, tedy cílů, klíčových kompetencí a očekávaných výstupů, mezi nimiž je patrná hierarchie i vzájemná souvislost. Mezi cíle RVP ZUV patří rozvoj klíčových kompetencí¹⁵¹ a očekávané výstupy musí směřovat k rozvoji klíčových kompetencí¹⁵², jak názorně ukazuje obrázek č. 3.

Obr. 3 Hierarchie pojmů v RVP



Zdroj: Vlastní obrázek, na základě dokumentů: *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*, s. 13. a STRNADOVÁ, Soňa. *Způsoby analýzy očekávaných výstupů vzdělávacích oborů*, s. 5.

Očekávané výstupy jsou detailně zkoumány v jednotlivých fázích studia dechových nástrojů v ZUŠ, tedy ve třetím a sedmém ročníku I. stupně základního studia a ve čtvrtém ročníku II. stupně základního studia. Při kódování autorka nahlížela do seznamu kódů výzkumu očekávání rodičů za účelem zachování jednotného jazyka. Seznam výrazů ale zdaleka nebyl při analýze RVP ZUV celý využit, naopak množství kódů vyplývajících z cílů, klíčových kompetencí nebo očekávaných výstupů dostalo vlastní název. Výsledky této analýzy budou v další kapitole porovnávány s výsledky výzkumu očekávání rodičů.

¹⁵¹ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*, s. 13.

¹⁵² Srov. STRNADOVÁ, Soňa. *Způsoby analýzy očekávaných výstupů vzdělávacích oborů*, s. 5.

Dokument s názvem Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání byl vydán v souladu se zákonem č. 561/2004 Sb. opatřením ministryně školství č. j. 12 955/2010-22 z 31. května 2010. Účinnost toto opatření nabylo 1. září 2010.¹⁵³ Na přípravě dokumentu se podíleli především Stanislava Krčková a Jiří Stárek, ale dokument uvádí celkem 26 autorů jednotlivých částí a více než 80 spolupracovníků a konzultantů.¹⁵⁴ RVP ZUV obsahuje šest tematických okruhů, z nichž kapitola D věnující se uměleckým oborům ZUŠ má jednoznačně největší rozsah. První kapitole předchází ještě Preambule, která stručně seznamuje s historií ZUŠ.¹⁵⁵

První část A se zabývá ukotvením RVP ZUV v systému kurikulárních dokumentů a vymezuje státní a školní úroveň těchto dokumentů (viz kapitola 2 v této práci). Z konceptu RVP ZUV vychází rámcové vzdělávací programy středních a vyšších odborných uměleckých škol. Dokument umožňuje výuku organizovat podle potřeb žáků. RVP ZUV se zavazuje reagovat na měnící se potřeby žáků a společnosti, stejně tak i zkušenosti učitelů případnou revizí.¹⁵⁶ Na tomto místě jsou také zdůrazněny principy, na kterých RVP ZUV stojí: „*liberalizace vzdělávacího procesu, podpory vzdělávací autonomie ve školách; profesní odpovědnosti učitelů a zavádění nových forem a metod do výuky; zdůraznění směřování žáka k osvojování si klíčových kompetencí; rovného přístupu k uměleckému vzdělávání v základních uměleckých školách; udržování a rozvíjení kulturních tradic*“.¹⁵⁷

Charakteristiku a organizaci vzdělávání v ZUŠ vysvětluje část B. Studium v ZUŠ má dlouhodobou, systematickou a komplexní formu. ZUŠ umělecky rozvíjí rozsáhlý okruh zájemců, kteří prokážou ke studiu předpoklady. Zároveň také cíleně vyhledává mimořádně umělecky nadané osoby. ZUŠ neposkytují stupeň vzdělání, ale základy vzdělávání v uměleckých oborech. Kvalita je zaručována interní i externí evaluací, zejména ze strany zřizovatelů škol a České školní inspekce.¹⁵⁸ Organizace vzdělávání v ZUŠ je stručně charakterizována v kapitole 1.3 této práce.

¹⁵³ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*, s. 2.

¹⁵⁴ Srov. Tamtéž, s. 4.

¹⁵⁵ Srov. Tamtéž, s. 5-8.

¹⁵⁶ Srov. Tamtéž, s. 10.

¹⁵⁷ Tamtéž.

¹⁵⁸ Srov. Tamtéž, s. 11.

Část C definuje cíle a klíčové kompetence v základním uměleckém vzdělávání¹⁵⁹, jimž se budou podrobně věnovat následující podkapitoly. Nejrozsáhlejší část D vymezuje jednotlivé umělecké obory, tedy hudební, výtvarný, taneční a literárně-dramatický. Každému oboru je věnována samostatná podkapitola. V rámci charakteristiky je vždy vylíčen přínos a význam konkrétního oboru pro vzdělávání žáka, dále jeho obsahové a organizační vymezení. Rovněž je definován *vzdělávací obsah* prostřednictvím očekávaných výstupů členěných do dvou vzdělávacích oblastí: *produktivní* a *receptivní*. Vnímání a provozování každého druhu umění v sobě obě tyto složky nese a RVP ZUV na to reaguje. V hudebním oboru je vzdělávací obsah dále členěn do *vzdělávacích zaměření*, která korespondují s jednotlivými skupinami nástrojů (nástroje klávesové, smyčcové, dechové, strunné a bicí, sólový zpěv, sborový zpěv, elektronické zpracování hudby a zvuková tvorba, hra na akordeon, dudy, cimbál, skladba a recepce a reflexe hudby). Vzdělávací zaměření jsou v ŠVP dále rozpracována na *studijní zaměření* odpovídající konkrétním nástrojům. U každého oboru je stanovena minimální hodinová dotace, tzv. *rámcový učební plán* a k němu náležící závazné pokyny pro jeho rozvádění a uvádění do praxe v ŠVP. Na závěr RVP ZUV jednotlivým oborům určuje materiálně-technické, bezpečnostní, hygienické, personální, psychosociální a organizační podmínky vzdělávání.¹⁶⁰

Pátá část RVP ZUV značená písmenem E se věnuje multimediální tvorbě. Ta může být prostředkem ve výuce, jejímž výsledkem je multimediální produkt. Předpokladem pro zařazení multimediální tvorby do ŠVP je aplikace digitálních technologií ve výuce a s tím související materiální vybavení školy. Multimediální tvorba může být v ŠVP součástí existujícího vzdělávacího zaměření nebo zaměření, které slučuje více vzdělávací obsahů. Hodinová dotace se pak vždy řídí oborem, který škola považuje za dominantní.¹⁶¹

Vzděláváním mimořádně nadaných žáků a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se zabývá část F. Vzhledem k širokému záběru ZUŠ se v nich nezdědka objevují i žáci s mimořádnými uměleckými předpoklady a schopnostmi. Takové žáky zpravidla rozpozná jejich učitel nebo učitelé a měly by jim být vytvořeny odpovídající podmínky. Může jim být určen rámcový učební plán s rozšířeným počtem vyučovacích

¹⁵⁹ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*, s. 13-14.

¹⁶⁰ Srov. Tamtéž, s. 15.

¹⁶¹ Srov. Tamtéž, s. 52.

hodin.¹⁶² Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se po prokázání nezbytných předpokladů mohou v ZUŠ vzdělávat stejně jako v každé jiné škole. Musí jim být pro vzdělávání vytvořeny co neoptimálnější podmínky. Pedagogičtí pracovníci školy by se na takové žáky měli odborně připravit a měla by být nastavena komunikace a spolupráce školy se zákonnými zástupci a školskými poradenskými zařízeními. Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se pokládají žáci se zdravotním či sociálním znevýhodněním nebo žáci se zdravotním postižením.¹⁶³

Poslední kapitolu představují pokyny k zásadám tvorby a struktury ŠVP, který připravují školy na základě RVP a manuálu pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním uměleckém vzdělávání.¹⁶⁴ Již RVP ZUV nabízí poměrně podrobnou strukturu ŠVP, kterou by školy měly následovat. Dokument RVP ZUV je zakončen slovníčkem použitých pojmů, jenž napomáhá nezkušenému čtenáři s orientací v dokumentu.¹⁶⁵

4.1 Hudební obor

Hudební obor, na který se tato práce zaměřuje, má vzdělávací obsah rozdělený do dvou okruhů: *Hudební interpretace a tvorba* a *Recepce a reflexe hudby*. Produktivním činnostem se věnuje oblast Hudební interpretace a tvorby. Ta obnáší hru na nástroj, skladbu či zpěv. Hru či zpěv může žák uplatňovat jak v rámci individuální výuky sólově, tak ve sféře kolektivních aktivit v souboru, sboru či orchestru. Žák hudebního oboru se může dále rozvíjet na poli improvizace, kompozice nebo moderních technologií. Recepce a reflexe hudby reprezentuje oblast receptivní, jež se v praxi typicky uskutečňuje v rámci kolektivního předmětu hudební nauka. Tento okruh se orientuje na rozvoj aktivního a kritického posluchače hudby, který má o světě hudby určitý přehled. „*Cílem je vychovat poučeného interpreta a posluchače schopného propojit hudební teorii s praxí a hlouběji tak prožít hudbu.*“¹⁶⁶

Rámcový učební plán hudebního oboru vymezuje povinnou minimální týdenní hodinovou dotaci a minimální disponibilní hodinovou dotaci, kterou škola ve svém ŠVP

¹⁶² Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*, s. 53.

¹⁶³ Srov. Tamtéž, s. 54-55.

¹⁶⁴ Srov. LISNER, Luboš. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním uměleckém vzdělávání*, s. 8.

¹⁶⁵ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*, s. 56-63.

¹⁶⁶ Tamtéž, s. 16.

konkretizuje podle vlastních potřeb a zaměření. V přípravném studiu mají žáci minimálně dvě vyučovací hodiny týdně. V základním studiu I. stupně je výuka realizována alespoň jednou individuální vyučovací hodinou týdně a dále je v průběhu sedmi ročníků uplatněno nejméně 9 disponibilních hodin. Ve studiu s rozšířeným počtem vyučovacích hodin jsou disponibilní hodiny navýšeny na 13, přičemž přinejmenším čtyři z nich musí být využity v oblasti individuální výuky. Ve čtyřech ročnících základního studia II. stupně se výuka uskutečňuje formou minimálně 8 disponibilních hodin, ve studiu s rozšířeným počtem vyučovacích hodin v rámci minimálně 12 disponibilních hodin, z nichž se minimálně 8 naplňuje v individuální výuce.¹⁶⁷ Tabulkový přehled rámcového učebního plánu hudebního oboru se nachází v Příloze č. 21.

Hra na hudební nástroj je ve většině případů vyučována individuálně. Elektronické zpracování hudby a zvuková tvorba, zobcová flétna a elektronické klávesové nástroje se mohou vyučovat až ve skupině čtyř žáků. Hře na kytaru, sólovému zpěvu a přípravnému dechovému nástroji se může vyučovat ve skupině maximálně dvou žáků. Kolektivní výuka probíhá tradičně v předmětech náležících do oblasti Recepce a reflexe hudby (např. hudební nauka), a to maximálně ve třídě s 20 žáky. Předměty komorního, souborového, sborového či orchestrálního typu mohou být vyučovány v takovém počtu osob, jaký dovolují podmínky školy. Výuka těchto hudebních uskupení může probíhat dohromady pro žáky I. a II. stupně základního studia, studia s rozšířeným počtem vyučovacích hodin i studia pro dospělé.¹⁶⁸

Podmínky vzdělávání u hudebního oboru jsou mnohem stručnější než např. v RVP ZV.¹⁶⁹ Prostory ZUŠ musí být akusticky vhodné, zdravé, bezpečné a dostatečně vybavené. Je potřebné, aby ve vedení ZUŠ stáli schopní a motivující manažeři. Učitelé mají povinnost mít odpovídající kvalifikaci a podílet se na tvorbě ŠVP. Žáci se v ZUŠ mají cítit motivovaní a v bezpečí. ZUŠ by měla se žáky, rodiči i veřejností efektivně komunikovat a je žádoucí, aby ve škole probíhala autoevaluace.¹⁷⁰

¹⁶⁷ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*, s. 31-34.

¹⁶⁸ Srov. *Tamtéž*, s. 35.

¹⁶⁹ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 150-153.

¹⁷⁰ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*, s. 36.

4.2 Cíle vzdělávání

Stejně jako všechny ostatní rámcové vzdělávací programy i základní umělecké vzdělávání má v RVP stanoveny své cíle. Cíl vzdělávání v ZUŠ „...vyjadřuje záměr, účel uměleckého vzdělávání i jeho předpokládaný výsledek. Jsou formulovány z pozice instituce (jako kategorie, k nimž instituce vztahuje své vzdělávací aktivity)¹⁷¹. RVP ukládá základnímu uměleckému vzdělávání čtyři cíle bez ohledu na obor vzdělání.

První cíl je formulován takto: „*utvářet a rozvíjet klíčové kompetence žáků, kultivovat tím jejich osobnost po stránce umělecké a motivovat je k celoživotnímu učení*“¹⁷². Autorka tomuto prvnímu cíli přiřadila kódy: rozvoj osobnosti, klíčové kompetence, celoživotní koníček, motivace ke zlepšování, motivace k učení, rozvoj uměleckých sklonů a soustavné zdokonalování.

Druhý cíl je vyjádřen jako potřeba „*poskytnout žákům základy vzdělání ve zvoleném uměleckém oboru s ohledem na jejich potřeby a možnosti*“¹⁷³. S tímto cílem jsou spojeny kódy: základy vzdělání, základní vhléd, individualizace, získání dovedností a získání znalostí.

Třetím cílem se RVP ZUV zavazuje ZUŠ k tomu, že dokáže „*přípravit žáky po odborné stránce pro vzdělávání ve středních a vyšších odborných školách uměleckého nebo pedagogického zaměření a na konzervatořích, případně pro studium na vysokých školách s uměleckým nebo pedagogickým zaměřením*“¹⁷⁴. S těmito cíli jsou asociovány kódy: pokračování ve studiu, navazující studium, odbornost, příprava k přijímacím zkouškám, umění jako povolání, podpora talentů a rozšířená výuka.

Jako čtvrtý cíl je představena snaha „*motivovat žáky k učení a spolupráci vytvořením příznivého sociálního, emocionálního a pracovního klimatu*“¹⁷⁵. S tímto cílem autorka spojila kódy: příznivé prostředí, motivační prostředí, přátelská atmosféra, kolegiálnost, láska k hudbě a dobrý pocit. Stručný grafický přehled nabízí obrázek č. 4.

¹⁷¹ Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, s. 59.

¹⁷² Tamtéž, s. 13.

¹⁷³ Tamtéž.

¹⁷⁴ Tamtéž.

¹⁷⁵ Tamtéž.

Obr. 4 Cíle ZUV



Zdroj: Vlastní obrázek, na základě *Rámcového vzdělávacího programu pro základní umělecké vzdělávání*, s. 13.

Kódy byly kvůli možnosti pozdějšího srovnání s vlastním výzkumným šetřením tříděny do kategorií z něj plynoucích, tedy kategorie dovedností, znalostí, sociální a psychologické. Kategorie byly nasyceny kódy v pořadí: psychologická (10), sociální (8), dovednosti (6) a znalosti (5). Podrobné třídění kódů do těchto oblastí je k dispozici v Příloze č. 22.

4.3 Klíčové kompetence

RVP ZUV definuje tři klíčové kompetence, společné pro všechny obory uměleckého vzdělávání. Kompetence v základním uměleckém vzdělávání představují kompetence specifické, cílíci „...*především na rozvoj schopností žáků tvořit, vnímat a interpretovat umělecké dílo.*“¹⁷⁶ Žák má díky těmto kompetencím možnost budovat vztah ke kultuře a umění, k sobě i ostatním lidem. Kromě uměleckého rozvoje se kompetence v RVP ZUV zaměřují rovněž na vědomosti, dovednosti a postoje dobře využitelné v budoucím studijním, osobním i pracovním životě. Klíčové kompetence, jejich tvorba a rozvoj nekončí s absolventským vysvědčením, ale mělo by se jednat o dlouhodobý,

¹⁷⁶ *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*, s. 14.

celoživotní proces. Klíčové kompetence v základním uměleckém vzdělávání navazují na kompetence budované v jiných druzích a stupních škol.¹⁷⁷

V rámci analýzy klíčových kompetencí bylo registrováno celkem 33 kódů, z nichž ty nejvýraznější jsou graficky zobrazeny na obrázku č. 5. První kompetence *k umělecké komunikaci* uvádí, že žák „*disponuje vědomostmi a dovednostmi, které mu umožňují samostatně volit a užívat prostředky pro umělecké vyjádření; proniká do struktury a obsahu uměleckého díla a je schopen rozeznat jeho kvalitu*“¹⁷⁸. K první kompetenci byly přiřazeny kódy: hudební teorie, teorie v praxi, kritická reflexe umění, porozumění hudbě, poučený posluchač, samostatnost, sebevyjádření, schopnost poslouchat, vhléd a způsob seberealizace.

Žák ZUŠ podle druhé *osobnostně sociální* kompetence „*disponuje pracovními návyky, které jsou utvářeny soustavnou uměleckou činností a které formují jeho morálně volní vlastnosti a hodnotovou orientaci; účelně se zapojuje do společných uměleckých aktivit a uvědomuje si svoji odpovědnost za společné dílo*“¹⁷⁹. U druhé kompetence se v rámci otevřeného kódování vynořily kódy: pracovní návyky, hra s ostatními, kolegiálnost, nová sociální skupina, odpovědnost, pravidelné cvičení, sebekázeň, seberozvoj, soustavné zdokonalování, spolupráce, vytrvalost a hodnotová orientace.

Na základě třetí, *kulturní* kompetence je „*žák vnímavý k uměleckým a kulturním hodnotám a chápe je jako důležitou součást lidské existence; aktivně přispívá k vytváření i uchování uměleckých hodnot a k jejich předávání dalším generacím*“¹⁸⁰. K této oblasti se vztahují kódy: další generace, dějiny hudby, hodnoty, hudební povědomí, kulturní člověk, kulturní povědomí, láska k umění, mezioborové souvislosti, péče o kulturní dědictví, schopnost poslouchat, součást života, zájem a rozvoj kulturní tradice. Pro rychlou orientaci je k dispozici obrázek č. 5.

¹⁷⁷ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*, s. 14.

¹⁷⁸ Tamtéž.

¹⁷⁹ Tamtéž.

¹⁸⁰ Tamtéž.

Obr. 5 Klíčové kompetence v ZUV



Zdroj: Vlastní výzkum, na základě *Rámcového vzdělávacího programu pro základní umělecké vzdělávání*, s. 14.

Kódy byly podobně jako u cílů zařazovány do oblastí vyplývajících z výzkumu očekávání rodičů kvůli možnosti pozdějšího srovnání. Kategorie byly zastoupeny kódy v tomto sledu: psychologická (16), znalosti (8), sociální (6), dovednosti (5), což je kromě psychologické oblasti zcela jiné pořadí než u cílů. Podrobné třídění kódů do těchto oblastí se nachází v Příloze č. 23.

4.4 Očekávané výstupy žáků dechového oddělení

Očekávané výstupy jsou v hudebním oboru formulovány závazně pro 7. ročník základního studia I. stupně a 4. ročník základního studia II. stupně, tedy pro oba absolventské ročníky. Aktivita v předchozích ročnících k nim musí směřovat tak, aby žák dostal možnost na konci obou stupňů ovládat to, co RVP ZUV ukládá. Ve 3. ročníku základního studia I. stupně jsou očekávané výstupy zmiňovány pouze

jako opora pro tvorbu ŠVP a obsahu jednotlivých předmětů. Výstupy přípravného studia a studia pro dospělé si škola vytváří sama v souladu se svým ŠVP.¹⁸¹

Nezřídka se v dechovém oddělení objeví žák, který v rámci ZUŠ přestoupí či si přidá další studijní zaměření v hudebním oboru, tedy zvolí jiný nebo další hudební nástroj. V takovém případě musí žák být zařazen do ročníku, jakému odpovídají jeho aktuální schopnosti ve zvoleném oboru, a podle tohoto ročníku také plnit očekávané výstupy. V předmětech z oblasti Recepce a reflexe hudby může souvisle postupovat dále, takže se může stát, že se takový žák ocitne v jiném ročníku ve hře na nástroj a v jiném např. v rámci předmětu hudební nauka.¹⁸²

Očekávané výstupy pro vzdělávací zaměření Hra na dechové nástroje naplňují v RVP ZUV podkapitolu 6.3.3. Jejich přesná formulace je k dispozici v následující tabulce č. 3.

Tab. 3 Očekávané výstupy vzdělávacího zaměření Hra na dechové nástroje

Očekávané výstupy 3. ročníku základního studia I. stupně
<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none">• využívá základní návyky a dovednosti (<i>správné držení těla a nástroje, práce s dechem a jazykem</i>) a používá základní technické prvky hry (<i>nasazení tónu, prstová technika, kvalitní tón</i>)• orientuje se v jednoduchých hudebních útvarech a v jejich notovém zápisu• zahraje podle svých individuálních schopností z paměti jednoduchou skladbu• vnímá náladu skladby a tuto náladu vyjádří a interpretuje elementárními výrazovými prostředky• hraje jednoduché melodie podle sluchu• uplatňuje se podle svých schopností a dovedností v souhře s dalším nástrojem

¹⁸¹ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*, s. 16-17.

¹⁸² Srov. *Tamtéž*, s. 17.

Očekávané výstupy 7. ročníku základního studia I. stupně
<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> • využívá při hře všechny získané technické i výrazové dovednosti s důrazem na tvoření a kvalitu tónu • využívá dynamiku, tempové rozlišení, frázování a agogiku v celém rozsahu nástroje • interpretuje přiměřeně obtížné skladby různých stylů a žánrů podle svých individuálních schopností • samostatně nastuduje přiměřeně obtížnou skladbu • uplatňuje se při hře v komorních, souborových nebo orchestrálních uskupeních • ovládá elementární transpozici úměrně svým schopnostem
Očekávané výstupy 4. ročníku základního studia II. stupně
<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uplatňuje všechny doposud získané znalosti a dovednosti v celém rozsahu nástroje • orientuje se v notovém zápise, samostatně řeší problematiku nástrojové techniky včetně základní péče o nástroj, dýchání, frázování, výrazu při nácvičku a interpretaci skladeb • samostatně pracuje s barvou a kvalitou tónu • vytvoří si názor na interpretaci skladeb různých stylových období a žánrů a tento svůj názor zformuluje • zapojuje se do souborů nejrůznějšího obsazení a žánrového zaměření, zodpovědně spolupracuje na vytváření jejich společného zvuku, výrazu a způsobu interpretace skladeb • profiluje se podle svého zájmu a preferencí; využívá svých posluchačských a interpretačních zkušeností a získaných hudebních vědomostí a dovedností k samostatnému studiu nových skladeb a vyhledávání skladeb podle vlastního výběru

Zdroj: Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, s. 19-20.

Při analýze a otevřeném kódování se u očekávaných výstupů bez ohledu na ročník vynořilo celkem 49 kódů bez opakujících se hesel. Více než dvakrát byly registrovány kódy: aplikace schopností, celý rozsah, hra s ostatními, hra v souboru, hudební teorie, hudební teorie (noty), hudební teorie v praxi, kolegiálnost, kvalita tónu,

rozvoj schopností, různé styly, samostatná domácí příprava, samostatnost, schopnost poslouchat, spolupráce a techniky hry. Počty evidovaných kódů přímo úměrně rostly se zvyšujícím se ročníkem, ke kterému se očekávané výstupy vztahují. Ve třetím ročníku I. stupně, kde jsou očekávané výstupy stanoveny pouze orientačně, bylo zaznamenáno 18 kódů. Celkem 20 kódů se objevilo při analýze očekávaných výstupů sedmého ročníku I. stupně. Nejvíce kódů bylo zachyceno u očekávaných výstupů vztahujících se k absolventovi ZUŠ, tedy žákovi 4. ročníku II. stupně, dohromady 30.

Kódy byly nejprve tematicky rozříděny podle jednotlivých klíčových kompetencí, na které by měly navazovat. Dle jednotlivých klíčových kompetencí byly očekávané výstupy klasifikovány jak na úrovni ročníků (3. ročník I. stupně, 7. ročník I. stupně a 4. ročník II. stupně), tak i na úrovni absolutního počtu (viz Příloha č. 24). Nejvíce kódů, celkem 23, bylo přiřazeno ke kompetenci k umělecké komunikaci. Pouhých 7 kódů bylo tematicky propojeno s kompetencí kulturní. 21 kódů bylo asociováno s oblastí kompetence osobnostně sociální.

Ve 3. ročníku I. stupně byla většina kódů (12) klasifikována jako příslušící ke kompetenci k umělecké komunikaci, 5 jako náležící ke kompetenci osobnostně sociální a jen 1 ke kompetenci kulturní. Nejmenší děti se nejdříve učí nástroj ovládat, osvojují si základy správných návyků, učí se číst z not, základy hudební teorie atd. Očekávané výstupy ve třetím ročníku tedy reflektují tento náročný start, a u začátečníků tak nepředpokládají výrazný rozvoj kulturní kompetence.

U absolventa studia I. stupně by po sedmi ročnících měl být znatelný již výrazný posun a rozvoj osobnostně sociální kompetence. Z 20 kódů registrovaných u tohoto ročníku tvorbě nebo rozvoji této kompetenci odpovídá celkem 12. Absolvent I. stupně by měl být schopen aplikovat získané dovednosti, využívat nabyté znalosti z hudební teorie, pracovat a připravovat se samostatně, reflektovat a pracovat s vlastními schopnostmi a uplatňovat se při hře s ostatními v různě velkém i žánrově různorodém obsazení.

Čtvrtý ročník II. stupně je závěrečným ročníkem základního studia v ZUŠ. Rozsah očekávaných výstupů je nejobsáhlejší a na absolventa jsou kladeny největší nároky. Největší počet kódů zaznamenaných u 4. ročníku II. stupně se vztahuje ke kompetenci osobnostně sociální (12). Zároveň se zde objevuje nejvíce z celkového

počtu kódů zařazených ke kompetenci kulturní, celkem 7. Absolvent II. stupně základního studia by měl být kreativním umělcem a kritickým posluchačem, který si dokáže utvořit na hudbu svůj vlastní názor jako divák i interpret. Měl by být schopen pracovat samostatně, hudbu si dle svých schopností vybírat a sám ji studovat. Své nabyté schopnosti a dovednosti by měl umět využít v hudební praxi různých žánrů a být přínosným a zodpovědným kolegou v rozličných hudebních uskupeních. Při hře na nástroj by měl být schopen dle svých vlastních schopností využívat technických možností nástroje, klást důraz na kvalitu a výraz v interpretaci a o svůj nástroj samostatně pečovat.

Zásadním je pro tuto práci rozdělení kódů z oblasti očekávaných výstupů do kategorií vyplývajících z výzkumu očekávání rodičů. Porovnání s výsledky výzkumu v další kapitole patří k jednomu z hlavních úkolů celé práce.

Po rozdělení absolutního počtu kódů byly kategorie nasyceny nerovnoměrně, (viz Příloha č. 25). Největší počet kódů obsahuje oblast dovedností (21), následuje oblast psychologická (19) a s velkým odstupem oblast sociální (8) a oblast znalostí (6). U kódů hra v orchestru, hra v souboru, hra z paměti, interpretace a zodpovědnost bylo dle názoru autorky žádoucí, aby byly zařazeny do dvou kategorií, podobně jako i jiné kódy při předchozích tříděních.

Při pohledu do jednotlivých ročníků se nasycení jednotlivých kategorií rovněž poměrně výrazně proměňovalo. Ve třetím ročníku (viz Příloha č. 26) zcela jednoznačně převažuje oblast dovedností (10). V nejnižším ročníku, který očekávané výstupy zmiňují, jsou výrazněji rozvedeny především zmínky o základech hry na nástroj, které by měly být v tomto období položeny. V oblasti sociální (3) se jedná především o základní, blíže nespecifikovanou schopnost hrát s dalším člověkem. Psychologická kategorie (3) reflektuje schopnost v hudbě vnímat a jejím prostřednictvím vyjadřovat emoce. Oblast znalostí (2) odkazuje především na schopnost orientace v notovém zápisu. Hra z paměti, která byla zařazena jak do oblasti dovedností, tak do oblasti psychologické, se objevuje pouze u orientačních a nezávazných očekávaných výstupů 3. ročníku. Pokud to tedy nestanoví konkrétní ŠVP, nemusí žáci, kteří studují obor v rámci vzdělávacího zaměření Hra na dechové nástroje, vůbec hrát z paměti.¹⁸³

¹⁸³ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*, s. 19-20.

V 7. ročníku I. stupně (viz Příloha č. 27) se rovněž počtem kódů nejvýrazněji projevila oblast dovedností (9), která se ale týká obecnějších a abstraktnějších schopností, než jak je tomu u nejmenších dětí. Žák by měl umět využívat možností nástroje v plném rozsahu, rozeznat a dbát na kvalitu tónu, aplikovat znalosti hudební teorie při hře a sám se na výuku doma připravovat. Zcela specifickou dovedností, která je u žáků hrajících na dechové nástroje v 7. ročníku vyžadována, je schopnost transpozice. Ta se kromě vzdělávacího zaměření Hra na dechové nástroje v RVP objevuje pouze u Hry na cimbál.¹⁸⁴ O schopnosti transponovat jednoduchou melodii se zmiňuje rovněž vzdělávací obsah oblasti Recepce a reflexe hudby, čímž se ale dle názoru autorky myslí především teoretická schopnost přepsat v notách jednoduchou melodii do jiné tóniny, a nikoliv praktická schopnost transpozice.¹⁸⁵ Oblast psychologická (6) se v 7. ročníku I. stupně orientuje na samostatnost žáka, samostatnou domácí přípravu a samostatné studium. Žák by také měl být schopen reflektovat své individuální možnosti a přizpůsobit jim svůj přístup. V sociální oblasti (5) se kromě kódů objevujících se již ve 3. ročníku ukázaly také konkrétnější případy hry s někým dalším, jako hra v souboru a orchestru. Do oblasti znalostí byly zařazeny pouze dva kódy. Absolvent I. stupně by měl mít již dostatek znalostí k tomu, aby rozeznal různé současné i historické hudební styly. Měl by obsáhnout takové penzum znalostí z hudební teorie, aby při pohledu do notového zápisu nebo při poslechu zvládl odhadnout obtížnost skladby. Podle obtížnosti, která je přiměřená jeho schopnostem, by měl být žák schopen vybírat si skladby sám.

U absolventa II. stupně ZUŠ (viz Příloha č. 28) dominuje oblast psychologická (10). Opět se objevuje princip samostatnosti v procesu učení a domácí přípravy, ale u absolventa se předpokládá, že má již skutečně pevně rozvinuté pracovní návyky. Absolvent by měl být schopen umět se hudbou pomocí výrazových prostředků kreativně vyjadřovat. Měl by být schopen kritické reflexe vlastní i cizí hudební produkce. Na poli dovedností (8) by dle svých možností měl umět využívat technických možností svého nástroje, a to v celém rozsahu. Sociální oblast (4) a oblast znalostí (5) se významově nijak výrazně neliší od nároků na absolventa I. stupně. Nicméně od absolventa II. stupně se očekává vyzrálá umělecká osobnost, která je připravena na samostatnou uměleckou dráhu bez opory v učiteli a ZUŠ. Absolvent se dokáže samostatně

¹⁸⁴ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*, s. 28.

¹⁸⁵ Srov. *Tamtéž*, s. 31.

připravovat, hudbu si sám vybírat, spolupracovat, uplatnit se v praxi a v hudbě se teoreticky komplexně orientovat.

Tato kapitola prezentovala obsah dokumentu *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*, jeho hlavní myšlenky a témata. Podrobněji se zabývala hudebním oborem v ZUŠ a zvláštní pozornost věnovala rámcovému učebnímu plánu, formám a podmínkám v rámci tohoto okruhu vzdělávání. V originálním znění byly představeny cíle ZUV, klíčové kompetence ZUV a očekávané výstupy vzdělávacího zaměření Hra na dechové nástroje. Všechny zmíněné oblasti byly analyzovány formou otevřeného kódování. Tyto kódy pak byly tříděny dle klíčových kompetencí a dle kategorií, jež se vynořily z výzkumu s rodiči v předchozí kapitole. Očekávané výstupy pak byly analyzovány jak celkově, tak i na úrovni jednotlivých ročníků. Nasycenost jednotlivých kategorií se v různých ročnících výrazně liší.

5 Komparace výsledků

Přímá komparace neprobíhala v každé fázi výzkumu, ale na samotném začátku při přípravě výzkumu a formulaci výzkumných otázek, v průběhu analýzy dat RVP ZUV a po skončení jednotlivých kolejí výzkumu (viz Příloha č. 29), podobně jako to navrhuji Tashakkori a Teddlie při míšení dvou linií kvalitativního a kvantitativního přístupu.¹⁸⁶ V případě této práce se však jedná o kombinaci dvou metodologicky podobně vedených kvalitativních strategií.

Analýza výzkumu byla v obou případech vedena co možná nejpodobněji s myšlenkou pozdějšího srovnání. Otevřené kódování probíhalo stejným způsobem, nejdříve na papíře. Dále byly kódy shodně tříděny v programu Microsoft Excel pomocí tabulek a barev do totožných kategorií. Pouze vstupní data měla odlišný zdroj. V případě očekávání rodičů byly zdrojem informace získané v terénu formou rozhovorů s rodiči žáků, v případě očekávaných výstupů vybrané pasáže z RVP ZUV.

Odpovědi respondentů byly s dokumentem RVP ZUV porovnávány induktivním postupem, kterému odpovídají i následující podkapitoly. Nejprve byly detailně zkoumány odpovědi na jednu otázku z pohledu jednotlivých respondentů. Poté se autorka zaměřila na jednotlivá období studia z pohledu všech respondentů a následně byly hledány odlišnosti výpovědí respondentů od dokumentu RVP ZUV.

5.1 Komparace z hlediska respondentů

Odpovědi jednotlivých rodičů na otázku č. 5 „*Jak se Vaše původní představy o výsledcích studia naplňují? O jaké dovednosti a schopnosti jsou děti díky studiu obohaceny?*“ byly porovnávány s ohledem na aktuální ročník studia dítěte s časově nejbližšími budoucími očekávanými výstupy v RVP ZUV, které jsou formulovány pro třetí a sedmý ročník I. stupně a čtvrtý ročník II. stupně. Výzkumu očekávání rodičů se zúčastnilo 11 respondentů. Děti čtyř respondentů (rozhovory č. 2, 3, 6, a 7) studovaly přímo ve 3. ročníku a jejich odpovědi tak byly porovnávány s výstupy 3. ročníku I. stupně. Čtyři rodiče (rozhovory č. 5, 8, 10 a 11) měli děti nejbliže k výstupům 7. ročníku I. stupně a další tři (rozhovory č. 1, 4 a 9) k výstupům 4. ročníku II. stupně.

¹⁸⁶ Srov. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*, s. 301.

U třech respondentů bylo zjištěno, že v rámci dechového oddělení studují dvě jejich děti, přičemž při porovnávání bylo bráno v potaz starší dítě. O nich rodiče také více hovořili. Bylo využito opět barevného třídění v programu Microsoft Excel (viz Příloha č. 30) a opakovaně bylo nahlíženo do plného znění rozhovorů a vybraných částí RVP ZUV s označenými kódy.

První respondent a rodič staršího dítěte v rámci rozhovoru několikrát poukazoval na význam hry s dalšími dětmi, zejména hry v orchestru. Podle názoru rodiče orchestrální hra jeho dítěti přináší celkově větší chuť do hraní. To se kryje i s požadavky očekávaných výstupů 4. ročníku II. stupně.

Respondent č. 2, který se vyjadřoval velmi stručně, se krátce zmínil pouze o učení se hry z not a stupnic, v čemž se zcela shoduje s očekávanými výstupy 3. ročníku.

S respondentem č. 3, se kterým byl veden vůbec nejdelší rozhovor, naopak téměř vůbec nepřišla řeč na oblast znalostí. S očekávanými výstupy 3. ročníku se shoduje jen v jediném bodu, a to schopnosti poslouchat. Ostatní zmíněné kódy (hra v orchestru, hra v souboru, hudební teorie v praxi) by našly shodu až u 7. ročníku nebo klíčových kompetencí (sebekázeň). Celkem 5 z 10 registrovaných kódů (zábava pro dítě, získání sebevědomí, pocit výjimečnosti, veřejné vystupování, práce s trémou) v RVP ZUV nebyly vůbec zaznamenány. Jako podstatný faktor respondent uváděl především pocit výjimečnosti. Jeho dítě umí něco zvláštního, nehraje fotbal jako všichni ostatní, a to má blahodárný vliv na jeho sebevědomí.

Mezi respondenty disponoval největším množstvím zkušeností s prostředím ZUŠ čtvrtý rodič, který měl v rámci dechového oddělení ZUŠ po nějakou dobu přihlášené všechny své tři děti. U nejstaršího dítěte, které se blížilo ke konci studia, jako největší přínos vnímal hru v orchestru a s ostatními žáky nebo i mladším sourozencem doma. To souhlasí s očekávanými výstupy 4. ročníku II. stupně. Podobně jako další rodiče také mluvil o sebekázni, jež se zrcadlí ve formulaci osobnostně sociální kompetence.

Respondent č. 5 mluvil jako o významném faktoru studia dítěte o souborové hře, v čemž se s očekávanými výstupy 7. ročníku I. stupně shoduje. Zmíněné mezioborové

souvislosti se odráží v RVP ZUV na jiném místě, a to v rámci rozvoje kulturní kompetence.

Ačkoliv šestý respondent s celou svou rodinou měl vlastní bohaté zkušenosti se ZUŠ/LŠU, s očekávanými výstupy 3. ročníku I. stupně se neshoduje ani v jediném bodu. Zmínil totiž pouze sebekázeň, o které mluví osobnostně sociální kompetence, ale kódy veřejné vystupování, práce s trémou a radost ze hry se v RVP ZUV vůbec neobjevují.

Ve větším souladu byly odpovědi respondenta č. 7, který stejně jako očekávané výstupy 3. ročníku hovořil o tom, že dítě hraje s ostatními, získává schopnost poslouchat a zlepšuje se v hudební teorii, konkrétně v orientaci v notách. Specifická dovednost hry v souboru je součástí očekávaných výstupů až v 7. ročníku. Zábavu pro dítě RVP ZUV vůbec nezmiňuje.

Respondent č. 8 uvedl množství kódů, z nichž pouze dva se odráží u očekávaných výstupů. Čtvrtým rokem studující dítě by dle výstupů 7. ročníku I. stupně mělo vědět, jak na domácí přípravu. Respondent zmínil i schopnost poslouchat hudbu, která je uvedena v očekávaných výstupech 3. ročníku I. stupně a 4. ročníku II. stupně. Další uvedené kódy patřící do psychologické kategorie nacházejí svůj odraz u klíčových kompetencí: láska k hudbě (kulturní kompetence), sebekázeň a soustavné zdokonalování (kompetence osobnostně sociální). Podle respondenta směřuje jeho dítě k tomu mít hudbu jako své povolání, v čemž souhlasí s jedním z obecných cílů RVP ZUV.

Devátý respondent, který měl se ZUŠ dlouholeté zkušenosti, nezmínil žádný kód, který by měl shodu v RVP ZUV. K naprosto zásadní součásti studia patří podle tohoto rodiče veřejné vystupování. Významný přínos pro své dítě vidí rovněž v pravidelných účastech na soutěžích, a to i zahraničních. Všechny takovéto mimořádné mimoškolní aktivity nad rámec běžné výuky, jako např. právě vycestování do zahraničí, tento respondent významně kvitoval.

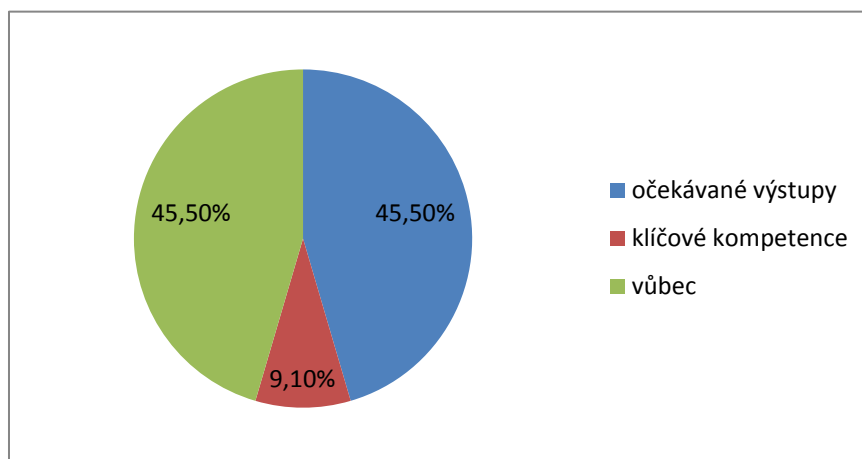
K jednomu z nejdílnějších respondentů patřil rodič č. 10. Z dvanácti registrovaných kódů se s očekávanými výstupy 7. ročníku I. stupně shodují tři: schopnost poslouchat, hra v orchestru, hra s ostatními. Kód hudební teorie se objevuje u očekávaných výstupů 3. ročníku I. stupně a 4. ročníku II. stupně. Podpora vlastní

tvorby se nepřímo shoduje s obecným rozvojem kreativity žáků v očekávaných výstupech 4. ročníku II. stupně. Osobnostně sociální kompetence nachází u tohoto respondenta odraz u kódů sebekázeň a nová sociální skupina, kterou respondent u svého dítěte považuje za zásadní. Respondent u svého dítěte zmínil v důsledku přátelského klimatu a podpory talentů v ZUŠ také rozvoj úvah o hudbě jako budoucím povolání, nebo minimálně jako celoživotním koníčkem. V tom se shoduje se základními cíli RVP ZUV. RVP naproti tomu nikde nezmiňuje pocit výjimečnosti, o kterém respondent hovořil v obdobném duchu jako třetí rodič.

Respondent č. 11, který měl ze všech rodičů k prostředí ZUŠ jako aktivní amatérský hudebník a absolvent ZUŠ nejblíže, se s očekávanými výstupy 7. ročníku I. stupně shodoval ve třech bodech, kdy kladl důraz na pravidelnou domácí přípravu. Obě jeho děti, zejména to zkušenější, podle něj získávají výraznou motivaci k domácímu cvičení díky hře s ostatními, kdy se rozvíjí jejich kolegiálnost a zodpovědnost za kolektivní výkon. S tím související sebekázeň se objevuje u kompetence osobnostně sociální. Celkově přátelské klima školy a spokojenost dítěte významně rezonuje s posledním cílem RVP ZUV. To, že v ZUŠ děti podle respondenta získávají sebevědomí, RVP ZUV nijak nereflektuje.

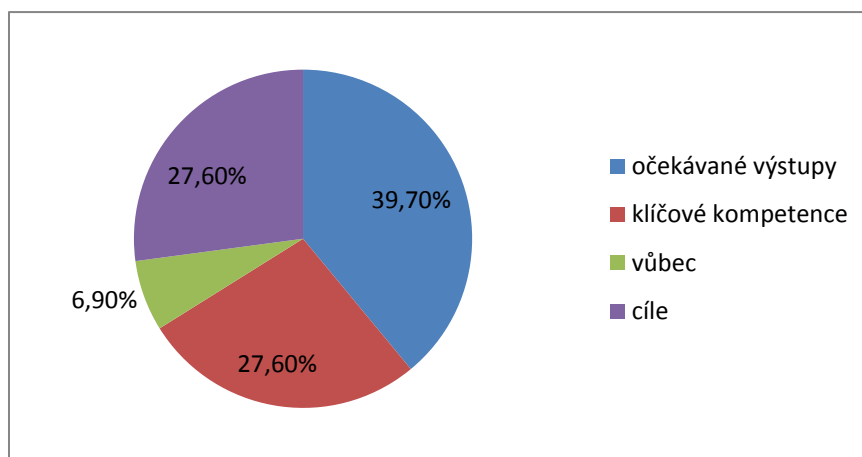
Při souhrnném pohledu na situaci u rodičů žáků v jednotlivých fázích studia se shoda rodičů zmíněných kódů s očekávanými výstupy nijak výrazně nemění. Pohybuje se kolem 40 %. Rozdíl je patrnější v případě shody s cíli a klíčovými kompetencemi RVP ZUV, kdy rodiče žáků blížících se 3. ročníku I. stupně a 4. ročníku II. stupně např. nezmiňují žádné kódy z oblasti cílů. Obecně panuje mezi rodiči žáků na počátku a na konci studia relativní konsensus v zaměření na jednotlivé oblasti. Kromě souladu s RVP bylo v procentuálním zastoupení kódů rovněž sledováno, v jaké míře se rodiče žáků v jednotlivých ročnících neshodují s RVP ZUV vůbec. Přesný přehled situace demonstrují následující grafy č. 1-3.

Graf 1 Shoda kódů u rodičů žáků blízcích se 3. ročníku I. stupně s RVP ZUV



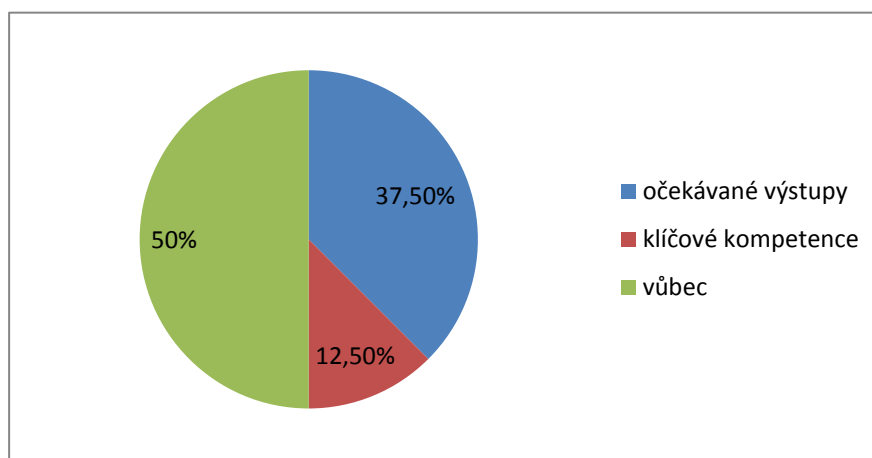
Zdroj: Vlastní výzkum.

Graf 2 Shoda kódů u rodičů žáků blízcích se 7. ročníku I. stupně s RVP ZUV



Zdroj: Vlastní výzkum.

Graf 3 Shoda kódů u rodičů žáků blízcích se 4. ročníku II. stupně s RVP ZUV



Zdroj: Vlastní výzkum.

5.2 Komparace z hlediska období studia

Děti jednotlivých respondentů se v době výzkumu nacházely v různých ročníchích studia, což bylo předmětem zkoumání v předchozí podkapitole. Tato podkapitola se zabývá situací na počátku a na konci studia. Porovnává s RVP ZUV odpovědi na otázku č. 4 vztahující se k začátku studia („*Co jste očekávali, že se Vaše dítě/Vaše děti naučí, když jste je přihlašovali na dechový nástroj do ZUŠ?*“) a na otázku č. 6, která se váže k rodičovským představám o jejich dítěti jako absolventovi („*Co si nyní (po několika letech studia) přejete, aby si Vaše děti ze studia ZUŠ odnesly? Co by mělo vaše dítě umět, až ZUŠ opustí?*“).

Na samotném začátku studia 6 z 11 rodičů očekávalo určitou formu zábavy pro své dítě nebo splnění jeho přání naučit se hrát na hudební nástroj. Ani jedno z uvedených hesel nenachází shodu v RVP ZUV. Největší část kódů registrovaných u otázky č. 4, celkem jedna třetina, není v souladu s RVP ZUV vůbec.

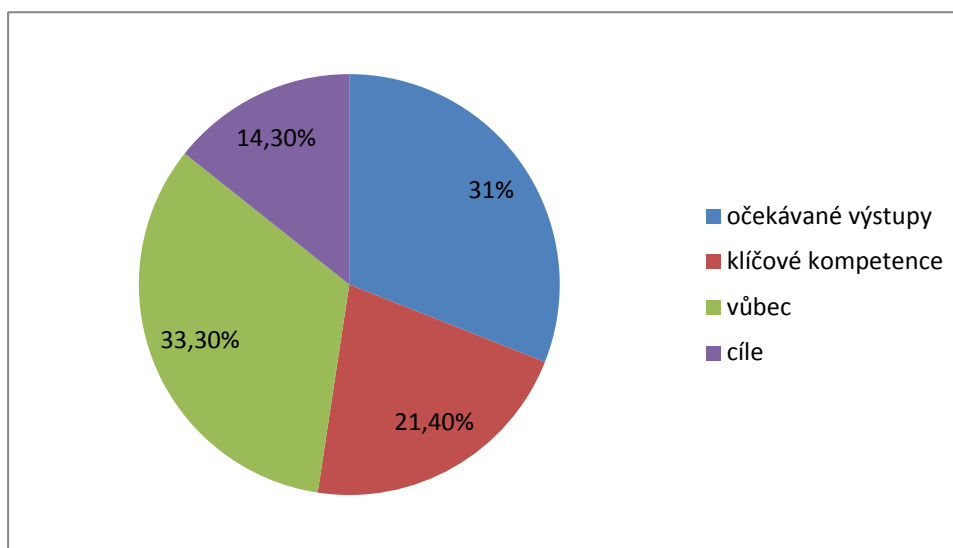
Z oblasti očekávaných výstupů rodiče zmiňovali získání dovednosti hry na nástroj (4), základy hudební teorie, především orientaci v notách (4) a hru s ostatními nebo v souboru (3). Z celkového počtu hesel vztahujících se k začátku studia byla v souladu s očekávanými výstupy rovněž téměř třetina kódů.

Téměř čtvrtina kódů se u otázky č. 4 kryje s kódy z oblasti klíčových kompetencí. Rodiče si přáli, aby jejich dítě potkalo jiné lidi, dostalo se do nové sociální skupiny. Dva rodiče rovněž vnímají porozumění hudbě jako součást všeobecného vzdělání a naší kultury, jejíž tradici mohou jejich děti jako vzdělání aktivní i pasivní hudebníci rozvíjet.

S oblastí cílů RVP ZUV na začátku studia souhlasí nejmenší část kódů. Ve dvou případech rodiče od ZUŠ očekávají rozvoj dítětem projevovaných hudebních sklonů a vedení k lásce umění a hudbě. Jeden rodič chtěl, aby jeho dítě trávilo čas v inspirativním prostředí s přátelskou atmosférou. Jiný si představoval, že si dítě studiem v ZUŠ vytvoří základ pro celoživotní koníček.

Následující graf č. 4 ukazuje procentuální podíl jednotlivých oblastí RVP ZUV ve výpovědích rodičů. Oproti situaci v jednotlivých ročnících studia byly kódy registrovány mnohem rovnoměrněji ve všech zkoumaných oblastech RVP ZUV.

Graf 4 Shoda kódů u rodičů žáků s RVP ZUV– začátek studia



Zdroj: Vlastní výzkum.

Představy rodičů o jejich dítěti jako absolventovi ZUŠ zkoumala otázka č. 6. Oblasti očekávaných výstupů odpovídá více než třetina kódů. Rodiče v rámci této oblasti často hovořili o znalostech hudební teorie (4), schopnosti hry s ostatními nebo v orchestru (4), hudbě jako formě vlastní seberealizace (3) a samozřejmě také o dovednosti hry na nástroj (3). Objevily se také individuální zmínky o zformovaném hudebním vkusu, schopnosti a chuti hudbu poslouchat, samostatné domácí přípravě a kolegiálně nejen při hře s dalšími lidmi.

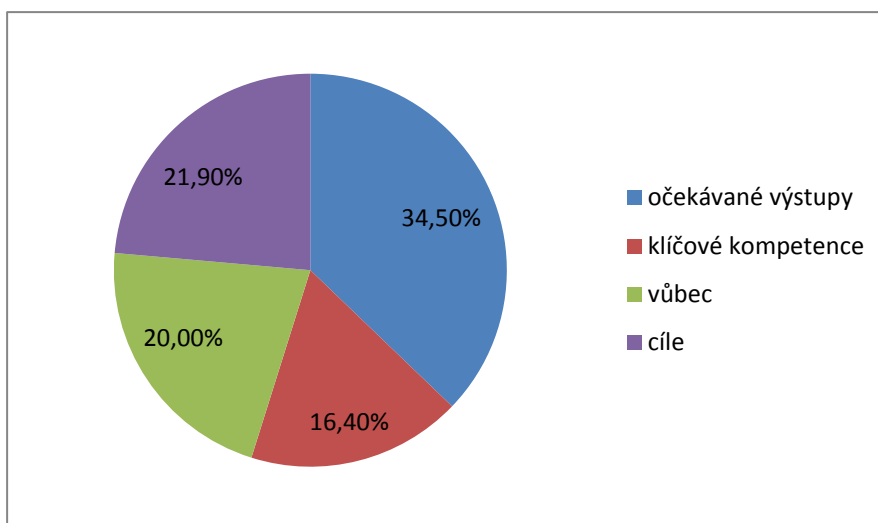
S oblastí klíčových kompetencí souhlasí nejmenší část zmíněných kódů, pouze jedna šestina. Tři rodiče očekávají u svého dítěte na konci studia určitý rozhled a celkové kulturní či hudební povědomí. S tím úzce souvisí jednotlivě zmiňované kódy jako např. kultura vystupování nebo dějiny hudby. Jeden respondent na tomto místě mluvil o určité formě dědictví v rodině, schopnosti rozhled v oblasti hudby později předávat dále svým dětem. V tomto bodu lze najít velmi jasný odraz v rámci kulturní klíčové kompetence. Velice patrná souvislost s klíčovými kompetencemi se objevuje rovněž u jednotlivě zaznamenaných kódů seberozvoj, sebekázeň a přátelské vztahy, které v průběhu studia v ZUŠ může dítě s ostatními žáky budovat.

Cíle RVP ZUV se výrazně zrcadlí v téměř pětina kódu registrovaných u otázky č. 6. Stejně jako u jiných otázek očekávali čtyři rodiče, že díky ZUŠ dítě získá do celého života lásku k umění a hudbě. Ve třech případech je očekáváno vybudování si celoživotního koníčku, s čímž souvisí i jednou zmíněná vůle vytrvat a soustavně se učit, označená kódem kontinuita. Tři rodiče by byli rádi, aby jejich dítě bylo v průběhu studia podporováno v tom, aby se na konci studia v ZUŠ rozhodlo mít hudbu jako své povolání. Rovněž tyto rodiče očekávají, že bude jejich dítě odpovídajícím způsobem připraveno k dalšímu studiu (2) a bude ze ZUŠ znát příjemné a přátelské pracovní prostředí (2).

U pětiny registrovaných kódů nebyla nalezena vůbec žádná příslušná shoda s RVP ZUV. Rodiče se přejí, aby si jejich děti prostřednictvím hudby plnily svá přání (2) a především měly ze hry na hudební nástroj radost (3), aby je hra bavila. Ve dvou případech rodiče očekávají, že budou jejich děti po absolvování ZUŠ schopny veřejně vystupovat a také že budou mít ze ZUŠ přípravu k práci s vlastní trémou, a to nejen při uměleckém vystupování. Jeden respondent hovořil o tom, že by bylo hezké, aby si dítě do života ze ZUŠ odneslo zkušenosti ze zahraničních cest a využívalo hudbu třeba jako formu relaxace.

Procentuální podíly jednotlivých oblastí RVP ZUV i absolutní neshoda (zelená barva - vůbec) jsou si na začátku i na konci studia poměrně blízké. Oproti začátku se na konci studia o 13 % snížila míra absolutní neshody s RVP ZUV. Shoda na konci studia naopak nejvíce vzrostla s cíli RVP ZUV, a to konkrétně o 7,6 %. Při základním pohledu na grafy č. 4 a 5 je však míra shody s jednotlivými oblastmi RVP ZUV na začátku i na konci studia obdobná.

Graf 5 Shoda kódů u rodičů žáků s RVP ZUV– konec studia



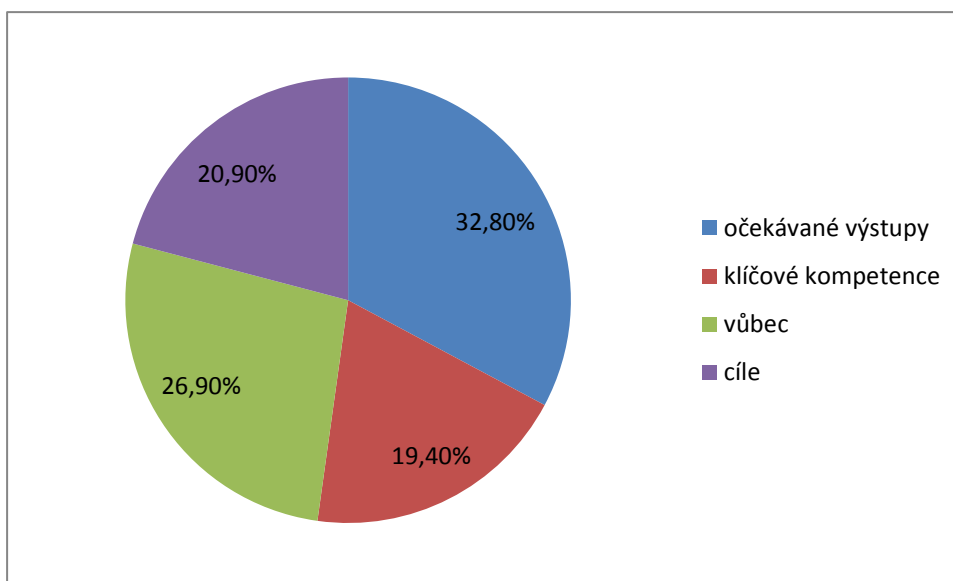
Zdroj: Vlastní výzkum.

5.3 Struktura odlišností očekávání rodičů a RVP ZUV

Do analýzy odlišností mezi RVP ZUV a výsledky výzkumu s rodiči žáků byly v rámci zkoumání absolutního počtu kódů zařazeny kromě otázek 4-6 i odpovědi na otázku č. 8 „*Chcete něco dodat ke zmiňovaným tématům? Něco, co jsme v průběhu nezmínili?*“ a také několik kódů odpovídajících popisované realitě, nikoliv kritice, u otázky č. 7 „*Považujete některé aspekty studia na ZUŠ za nedostatečné? Co byste chtěli zlepšit?*“. Celkem bylo pracováno s 67 kódy, které vzešly z výzkumu očekávání rodičů. V tomto základním srovnávání nebyl brán zřetel na četnost užití jednotlivých kódů, ale pouze na jejich zastoupení a rozvrstvení do všech zkoumaných oblastí RVP ZUV.

Po porovnání všech relevantních kódů se podíly shody procentuálně pohybují mezi hodnotami vztahujícími se k začátku a konci studia, uvedenými v předchozí podkapitole. Nejvíce kódů souhlasí s oblastí očekávaných výstupů (22), o něco méně jich s RVP ZUV nesouzní vůbec (18). Cíle (14) a klíčové kompetence (13) se odráží v asi pětině kódů. Názorně to ukazuje následující graf č. 6.

Graf 6 Shoda kódů u rodičů žáků s RVP ZUV– všechny kódy



Zdroj: Vlastní výzkum.

Zkoumané oblasti RVP ZUV jsou s výzkumem očekávání rodičů v souladu v tom, že u očekávaných výstupů, klíčových kompetencí, cílů i výzkumu očekávání rodičů je vždy nejvíce kódy nasycena oblast psychologická. Ve výzkumu rodičovských očekávání se výsledná nasycenost kategorií projevila v úplně stejném pořadí jako u oblasti cílů RVP ZUV. Sled kategorií a jejich podíly v jednotlivých oblastech ukazuje následující tabulka č. 4.

Tab. 4 Pořadí kategorií v jednotlivých oblastech

	očekávání rodičů	cíle	očekávané výstupy	klíčové kompetence
1.	psychologická (41,50 %)	psychologická (34,50 %)	psychologická (35,2 %)	psychologická (45,70 %)
2.	sociální (26,20 %)	sociální (27,60 %)	dovednosti (28,90 %)	znalosti (22,90 %)
3.	dovednosti (18,50 %)	dovednosti (20,70 %)	sociální (14,80 %)	sociální (17,10 %)
4.	znalosti (13,80 %)	znalosti (17,20 %)	znalosti (11,10 %)	dovednosti (14,30 %)

Zdroj: Vlastní výzkum.

Pokud by se sečetly všechny kódy registrované k tématu v RVP ZUV, výsledné pořadí kategorií by bylo stejné jako u očekávaných výstupů. Nicméně procentuální podíly by byly rovnoměrněji rozděleny: kategorie psychologická 38,10 %, dovednosti 27,10 %, sociální 18,60 %, znalosti 16,10 %. V absolutních číslech

tedy mezi celkovým zaměřením RVP ZUV a očekáváním rodičů dochází k rámcovému konsensu v oblasti psychologické a v oblasti znalostí. Ta je v obou případech na posledním místě, což by mohlo vypovídat o sníženém vlivu učiva.

Absolutní neshoda, kdy kódy v RVP ZUV nejsou registrovány vůbec, se až na jeden kód odehrává v oblasti psychologické a sociální. Celkem bylo zaznamenáno 18 takových kódů. Kód pro příbuzné nástroje byl zmíněn pouze jednou jediným respondentem a byl zařazen do oblasti dovedností. Vzhledem k tomu, že se ani jednou neopakoval, nebyl do závěrečného schématu struktury rozdílů zařazen. V oblasti psychologické se jednalo o 9 a v oblasti sociální o 8 kódů. Celkový seznam kódů neodpovídajících RVP ZUV je k nahlédnutí v Příloze č. 31.

Při pohledu na kontext, v jakém byly nesouhlasící kódy v rozhovorech sledovány, na vnitřní vlastnosti kódů a jejich vzájemné souvislosti se v rámci sociální a psychologické kategorie vynořily tři výrazné oblasti kódů, které by mohly představovat určitou strukturu odlišností mezi očekáváním rodičů a RVP ZUV.

Zaprvé se jedná o oblast soutěžních a koncertních aktivit. O soutěžení není v celém RVP ZUV jediná zmínka. O schopnosti veřejně vystoupit se píše pouze v rámci očekávaných výstupů vzdělávacího zaměření Sólový zpěv a Recepce a reflexe tanečního umění.¹⁸⁷ Pro rodiče je však tato oblast součástí studia a tři z respondentů ji dokonce považují za velmi důležitou. Soutěžení považují rodiče za méně podstatné, nicméně ho pokládají minimálně za zajímavou a pro další studium většinou přínosnou zkušenost.

Zadruhé jde o přisuzovanou vlastnost aktivit. Rodiče od studia hry na hudební nástroj v ZUŠ očekávají výsledky na základě vlastností aktivit, které ZUŠ přikládají sami rodiče nebo které jsou školám obecně přikládány. Rodiče tedy předpokládají, že studium hry na hudební nástroj v ZUŠ přinese jejich dítěti do života činnost intelektuální, pestrou a vyváženou, třeba i s mezinárodním přesahem a mimoškolními aktivitami nad rámec běžného provozu jako např. soustředění, výlety na koncerty a představení atp.

¹⁸⁷ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*, s. 22 a 43.

Zatřetí je důležité prožívání aktivit. Důsledkem a přínosem studia hry na hudební nástroj v ZUŠ by podle rodičů mělo být určité vnitřní naladění a prožívání dítěte. Snad nejčastěji mluvili rodiče o radosti, zábavě a splněném přání. Velmi často však rodiče také měli očekávání, že studium v ZUŠ pomůže dítěti získat sebevědomí, poskytne příležitosti pro zažití pocitu úspěchu a výjimečnosti, ale také mu bude nápomocna pracovat na trémě a rovněž ho naučí pomocí hudby relaxovat. Myšlenku struktury odlišností zachycuje následující schéma na obrázku č. 6.

Obr. 6 Struktura odlišností očekávání rodičů a RVP ZUV



Zdroj: Vlastní výzkum.

6 Diskuze

RVP ZUV je jedním z hlavních předmětů zkoumání v dizertační práci Jaroslavy Lojdové *Odras RVP ZUV v českém základním uměleckém vzdělávání*.¹⁸⁸ Hlavním tématem rozsáhlé práce J. Lojdové je ale zejména vyučovací předmět hudební nauka, proměny vzdělávacího obsahu v oblasti HN a aplikace současného dokumentu, tedy RVP ZUV, ve výuce hudební nauky. Tomu se věnuje především ve svém výzkumu, ve kterém se dotazovala učitelů tohoto předmětu v celé ČR a studentů Pražské konzervatoře.¹⁸⁹ Stejně jako rodiče dotazovaní ve vlastním výzkumném šetření, i studenti konzervatoře si myslí, že by výuka hudební nauky měla být kreativní, zábavná a především propojena s praxí a živou hudbou. Lojdová hovoří o výuce *teorie v hudbě* namísto *teorie k hudbě*.¹⁹⁰

Někteří zahraniční autoři se rovněž zajímají o různé faktory ovlivňující hudební vzdělávání dítěte. *Veronika Huta* spolu s kolegy v rozsáhlém výzkumu dotazníkovou formou zkoumala motivaci dětí a mladých lidí naučit se hrát na hudební nástroj a mít pravidelnou výuku. Zjistili, že největší motivací je pro děti jejich vlastní rozhodnutí pro hru na hudební nástroj, když se jim hudba líbí a samy sebe vidí jako muzikanta.¹⁹¹ V tom se zcela shodují s rodiči, kteří často zmiňovali, že přihlášením do ZUŠ pouze plnili přání svého dítěte, které s nápadem hrát na dechový hudební nástroj samo přišlo. Podle Huty a jejích spolupracovníků nejsou zdaleka tak silnou motivací pro děti a mladistvé odměny, které jim slibují rodiče nebo učitel. Významnou motivací ale může být blízkost veřejné vystoupení nebo kontrola týdenního cvičení dítěte jeho rodičem. Naproti tomu zcela amotivačně působí, pokud dítě jen plní přání rodičů, aby hrálo, nebo je k tomu dokonce nuceno.¹⁹² Žádný z těchto faktorů rodiče neuvědli.

Co ovlivňuje výstupy dětí hrajících na hudební nástroje, zajímá také kanadské autorky *Susan Hallam* a *Andreu Creech*. Podpora okolí je pro dítě hrající na hudební nástroj zásadní. Tu rodiče projevují nejvíce začínajícím a nejmladším dětem. Přímý vliv na výstupy (*learning outcomes*) dítěte má jak podpora vyjadřovaná rodiči,

¹⁸⁸ Srov. LOJDOVÁ, Jaroslava. *Odras RVP ZUV v českém základním uměleckém vzdělávání*. s. 1.

¹⁸⁹ Srov. Tamtéž, s. 103.

¹⁹⁰ Srov. Tamtéž, s. 99.

¹⁹¹ Srov. HUTA, Veronika et al. *The Motivation for Learning Music (MLM) questionnaire: Assessing children's and adolescents' autonomous motivation for learning a musical instrument*, s. 717.

¹⁹² Srov. Tamtéž.

tak i schopnost dítěte tuto podporu vnímat. To se nakonec projevilo jako podstatnější. Nejpozitivnějším vlivem okolí na dítě učící se na hudební nástroj by bylo vyvážení mezi vstřícnou kontrolou a zprostředkovanou podporou, která souzní s dítětem.¹⁹³ Do určité míry souzní výsledky výzkumu těchto autorek s výpověďmi některých rodičů. Jedna maminka přiznala, jak se u prvního dítěte každý týden těšila na jakýkoli nový pokrok a poznatek, zatímco u třetího už tento proces vnímá jako rutinu a těší se až na koncerty. Několik rodičů se snaží neinvazivně kontrolovat týdenní penzum cvičení na hudební nástroj u svých dětí. Všichni dotazovaní rodiče se ale snaží své děti při studiu hry na dechový nástroj podporovat.

Další autorkou, která se zaměřuje na hudební participaci, hudební publikum, hudbu ve škole mimo kurikulum a celoživotní angažovanost v hudbě, je profesorka z University of Sheffield Stephanie Pitts. Tuto autorku mj. zajímá, jaký je dopad domácího a školního vlivu na celoživotní zájem o hudbu.¹⁹⁴ Hlavní poselství hudby v životě mladého člověka vyjadřuje následovně: „...*pokud je hudba vyučována dobře a dostatečně podporována, nabízí všem dětem šanci na vyjádření, vhléd a rozvoj, a má tak trvalé účinky na jejich zapojení do světa...*“¹⁹⁵. Zdůrazňuje, že víme mnoho o tom, co ovlivnilo počátek hudební kariéry slavných skladatelů a instrumentalistů, ale ne tolik o běžných lidech zajímavících se o hudbu, jako jsou hudební vědci, kritici, učitelé, studenti a aktivní posluchači hudby. Pitts se spolu s dalšími autory shoduje na tom, že zásadní vliv má inspirativní osobnost a odbornost učitele hudebního nástroje v dětství.¹⁹⁶ O tom se zmiňovali i respondenti výzkumného šetření této práce, kteří vyzdvihovali vliv konkrétních pedagogů na jejich děti a vzpomínali i na své vlastní učitele hudebního nástroje.

Pitts ze svého výzkumu vyvozuje, že existuje šest hlavních oblastí vlivů na celoživotní zájem o hudbu: *domácí vlivy a příležitosti, školní vlivy a příležitosti, samostatné učení, učení a předvádění dospělých, zkušenosti rodičů nebo učitelů a sociální či kulturní vlivy*. Vlivy jako možnosti hudební participace na střední škole,

¹⁹³ Srov. CREECH, Andrea a Susan HALLAM. *Learning a Musical Instrument: The Influence of Interpersonal Interaction on Outcomes for School-Aged Pupils*. s. 22-24.

¹⁹⁴ Srov. PITTS, Stephanie. *Roots and routes in adult musical participation: investigating the impact of home and school on lifelong musical interest and involvement*, s. 241.

¹⁹⁵ Tamtéž, s. 241-242: „*when taught well and sufficiently supported, music offers all children the chance for expression, insight and development, and so has lasting effects on their engagement with the world...*“.

¹⁹⁶ Srov. Tamtéž, s. 242.

preferenci poslechu otce, příslušnost ke sboru na střední škole, poslech rádia či gramofonu, inspirativní učitel hudebního nástroje, podpora rodičů, zpěv na základní škole a inspirativní učitel hudby na střední škole zmínilo více než 30 % respondentů.¹⁹⁷

Na základě shromážděných údajů popisuje Stephanie Pitts ideální domov budoucího hudebníka jako domácnost s bohatými zdroji, s hudebními nástroji a poslechem hudby v každodenním životě. S tím by souhlasily i výpovědi několika respondentů, kteří o svých dětech tvrdili, že doma hodně poslouchají hudbu. Ze zjišťovacích otázek také vyplynulo, že členové rodiny často hrají na hudební nástroje. Ideální školu Pitts popsala jako plnou možností k vystupování a inspirativních učitelů hudby či sborů. To rozhodně navazuje na rodiči uváděné očekávání, že dítě bude v ZUŠ veřejně vystupovat. Hlavní myšlenka výzkumu Stephanie Pitts naznačuje, že dítě se zájmem o hudbu by mělo mít ideálně obojí. Vlivní učitelé potřebují podporu rodičů a rodiče potřebují příležitosti k výkonům, které nabízejí učitelé a škola.¹⁹⁸

Tematicky nejbližší této diplomové práci je článek dvou švédských autorů v rámci Cambridge Journals představující studii, která se zabývá rodičovskými očekáváními od švédských městských uměleckých škol. Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, co rodiče očekávají a jak se tato očekávání liší od cílů škol.¹⁹⁹ Tímto stanoveným cílem studie sehrála zásadní a inspirativní roli pro vlastní výzkumné šetření této diplomové práce. Ve Švédsku je zaveden systém městských hudebních škol. Hlavní současný cíl těchto uměleckých škol je definován jako „*boj proti destabilizaci morálních a estetických hodnot*“²⁰⁰. Švédské městské hudební školy zřizují městské samosprávy nebo městské rady, které sice nemají povinnost tyto školy otevírat, ale přes 80 % z nich tak činí. Díky této skutečnosti je dostupnost hudebních škol ve Švédsku velmi dobrá. Více než třetina dětí školního věku jsou rovněž studenty městských uměleckých škol.²⁰¹

Studie vychází z hloubkových rozhovorů s dvanácti rodiči, jejichž děti navštěvovaly městskou uměleckou školu. Tito respondenti byli vybráni podle

¹⁹⁷ Srov. PITTS, Stephanie. *Roots and routes in adult musical participation: investigating the impact of home and school on lifelong musical interest and involvement*, s. 246-250.

¹⁹⁸ Srov. Tamtéž, s. 252–254.

¹⁹⁹ Srov. LILLIEDAHL, Jonathan a Eva GEORGII-HEMMING. *Parental expectations of the Swedish municipal school of arts*, s. 257.

²⁰⁰ Tamtéž, s. 258: „...set against post-modern destabilisation of moral and aesthetic values...“

²⁰¹ Srov. Tamtéž.

hudebního nástroje dítěte, počtu dětí na umělecké škole, délky kontaktu rodičů s uměleckou školou a docházky dětí do školních souborů. Respondenti byli dotazováni osobně nebo telefonicky.²⁰²

Autoři představili teorii rodičovských očekávání založenou na jejich vlastním výzkumu. Zájem o rozvoj dítěte byl u všech dotazovaných společný, ale konkrétní důvod a směr očekávání se lišily. Byly prezentovány čtyři základní kategorie rodiči očekávaného rozvoje: *individuální* (individual), *skupinový* (group), *intra-hudební* (intra-musical) a *extra-hudební* (extra-musical). Mezi nimi se na pomyslném kříži nacházejí další čtyři vedlejší oblasti. První oblast mezi *individuálním* a *intra-hudebním* představuje především zdatnost ve hře na hudební nástroj. Druhá oblast mezi *individuálním* a *mimohudebním* zahrnuje potěšení, zábavu a příjemné zážitky s hudbou. Třetí oblast mezi *skupinovým* a *intra-hudebním* sestává z hry v souboru a porozumění hudbě. Čtvrtá oblast mezi *skupinovým* a *mimohudebním* předpokládá sociální rozvoj, nová přátelství a schopnost spolupracovat.²⁰³ Schéma shrnující teorii je k nahlédnutí na obrázku č. 7.

Se švédskými autory se vlastní výzkumné šetření očekávání rodičů ve čtyřech hlavních kategoriích (modrá barva na obrázku č. 7) neshoduje. V *některých bodech však nachází konsensus v oblastech, které jsou mezi hlavními kategoriemi* (červená barva na obrázku č. 7). Sociální rozvoj (*social development*) švédských autorů by mohl bezesporu odpovídat sociální kategorii vlastního výzkumu. Souborová hra a hudební dovednosti (*ensemble playing, musical proficiency*) částečně souhlasí s oblastí dovedností. Porozumění a znalosti (*understanding & familiarity*) by našly svůj odraz u oblasti znalostí, ale i psychologické, s níž by se mohla shodovat také oblast švédskými autory označená jako potěšení (*gratification*).

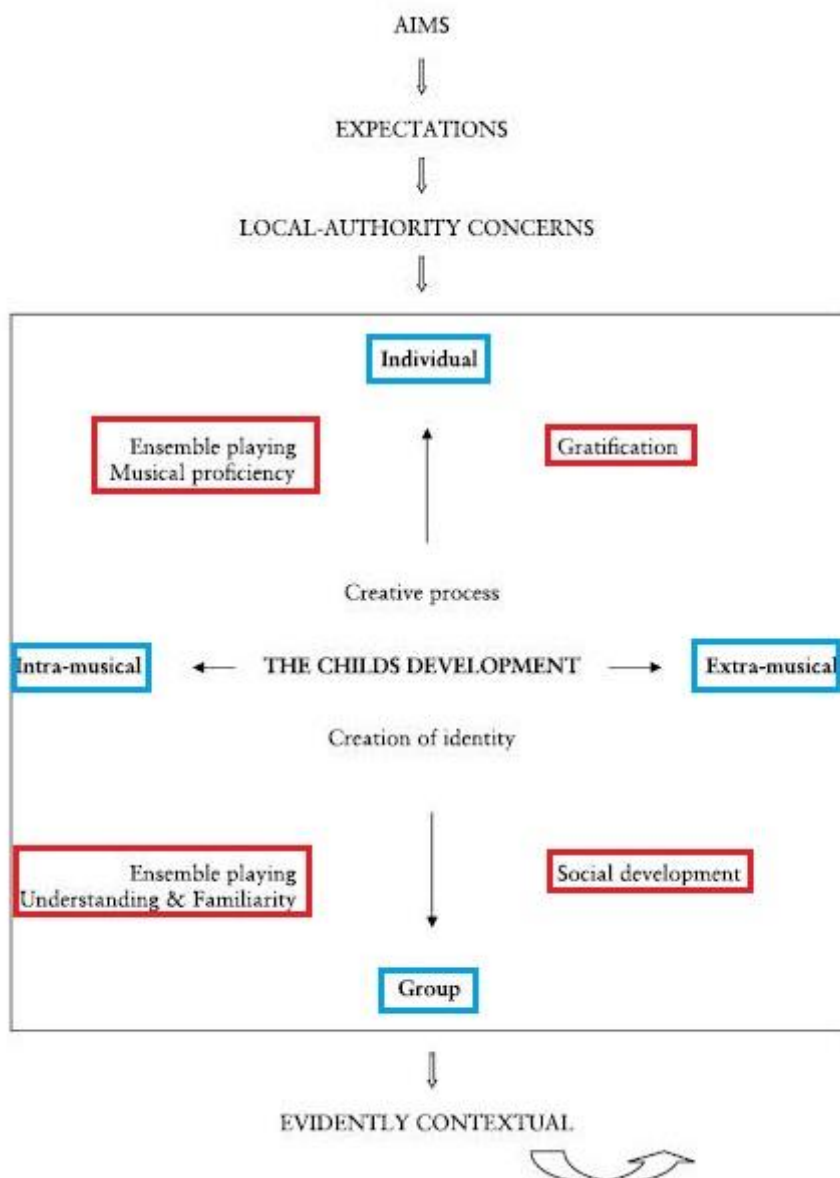
Dle této studie švédští rodiče očekávají, že jejich umělecké školy budou otevřenými institucemi pro každého, tedy organizacemi, které podporují rozvoj další generace hudebníků, které předávají hudební umění a které „zachrání“ mladé lidi před destruktivní zábavou na ulici. Švédští rodiče považují městské umělecké školy

²⁰² Srov. LILLIEDAHL, Jonathan a Eva GEORGII-HEMMING. *Parental expectations of the Swedish municipal school of arts*, s. 260-261.

²⁰³ Srov. Tamtéž, s. 262-265.

za instituce zaměřené na vzdělávání a zábavu.²⁰⁴ S tímto názorem by se mohli ztotožňovat i čeští rodiče. Někteří z nich rovněž mluvili o předávání kulturního dědictví dalším generacím, veřejném vystupování nebo o tom, aby děti „dělaly něco inteligentního a jenom se nevlákaly“. Na tom, aby hudební vzdělávání pro dítě bylo zdrojem zábavy, by se shodli asi nejen čeští a švédští rodiče.

Obr. 7 Schéma teorie rodičovských očekávání



Zdroj: LILLIEDAHL, Jonathan, a Eva GEORGII-HEMMING. *Parental expectations of the Swedish municipal school of arts*, s. 263.

²⁰⁴ Srov. LILLIEDAHL, Jonathan, a Eva GEORGII-HEMMING. *Parental expectations of the Swedish municipal school of arts*, s. 267-268.

Závěr

Tato diplomová práce se zabývá očekáváním rodičů žáků dechového oddělení základních uměleckých škol a očekávanými výstupy, klíčovými kompetencemi i cíli, které ukládá Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání. Analyzované výsledky z oblasti výzkumu očekávání rodičů a RVP ZUV jsou mezi sebou porovnány s důrazem na to, v čem se odlišují. Navíc je také zjišťováno, jaké nedostatky rodiče žáků vnímají ve výuce na ZUŠ.

První polovina práce se zaměřuje spíše na teoretický kontext tématu. První kapitola představuje fenomén základních uměleckých škol, jejich historii, legislativní ukotvení a jaké mají postavení v porovnání s obdobnými institucemi v zahraničí. Pozornost je také věnována dechovým oddělením škol, jejichž zástupci se stali respondenty ve vlastním výzkumném šetření. Druhá kapitola představuje rámcové vzdělávací programy, které patří k základním kurikulárním dokumentům českého školství. Obecně popisuje systém těchto dokumentů a jejich návaznost na školní vzdělávací programy. Zvláště se věnuje pojmům klíčové kompetence a očekávané výstupy, se kterými také pracuje výzkum této práce.

Druhá polovina práce prezentuje vlastní výzkumné šetření. Na úvod třetí kapitoly je stručně vykresleno teoretické pozadí tématu *očekávání rodičů*. Představeny jsou výzkumy z oboru pedagogické psychologie, které pracují s pojmy očekávání a aspirace. Třetí kapitola přináší výzkum očekávání rodičů žáků dechového oddělení ZUŠ. Jsou popsány metody využívané v jednotlivých fázích výzkumu. V rámci analýzy se na základě otevřeného a axiálního kódování vynořily čtyři základní kategorie: *sociální, psychologická, dovednosti a znalosti*. Výsledky jsou průběžně konfrontovány s názory různých odborníků.

Čtvrtá kapitola práce představuje obsah dokumentu Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, jeho hlavní myšlenky a témata. Formou otevřeného kódování jsou zde podrobně analyzovány nejen očekávané výstupy vzdělávacího zaměření Hra na dechové nástroje, ale také cíle a klíčové kompetence RVP ZUV, na které jsou očekávané výstupy silně navázány. Kódy byly tříděny dle výše uvedených kategorií, které se vynořily u výzkumu s rodiči. Očekávané výstupy byly analyzovány jako celek, ale i na úrovni tří ročníků, ve kterých je RVP ZUV

stanovuje. Nasycenost jednotlivých kategorií se v různých ročnících výrazně liší. Ve 3. ročníku I. stupně jednoznačně dominuje oblast dovedností, která v 7. ročníku I. stupně oslabuje. Na konci studia náleží nejvíce kódů k oblasti psychologické.

Pátá kapitola tvoří jádro celého výzkumu. Zkoumá odlišnosti mezi očekáváním respondentů a RVP ZUV. Autorka postupovala induktivně. Nejprve proběhlo porovnávání očekávaných výstupů odpovídajícího ročníku s rozhovory jednotlivých respondentů. I když se výpovědi rodičů dětí v obdobném ročníku často lišily, byla registrována procentuálně srovnatelná shoda s očekávanými výstupy. S jednotlivými oblastmi RVP ZUV (cíle, klíčové kompetence, očekávané výstupy) se soulad i nesoulad projevil podobně jak u rodičů žáků na začátku studia (3. ročník I. stupně), tak u žáků blížících se konci studia (4. ročník II. stupně). Ve všech případech porovnávání rodičovských očekávání byla sledována největší míra shody s oblastí očekávaných výstupů.

Absolutní neshoda s RVP ZUV byla registrována u celkem osmnácti rodiči zmíněných kódů. Mezi těmito kódy se vynořily tři výrazné oblasti, které svým způsobem popisují určitou strukturu odlišností mezi očekáváním rodičů a RVP ZUV. Jedná se o *oblast soutěžních a koncertních aktivit*, *oblast přisuzovaných vlastností* a *oblast prožívání aktivit*. Tyto oblasti se autorka pokusí na následujících řádcích zobecnit a uvést do širších souvislostí.

Vzhledem k názorům rodičů a k tomu, že schopnost vystoupit před veřejností např. vzdělávací zaměření Sólový zpěv a Recepce a reflexe tanečního umění uvádí,²⁰⁵ není důvod k tomu, aby tomu tak u ostatních vzdělávacích zaměření nebylo. Autorka je toho názoru, že každý žák ZUŠ je schopen zahrát veřejně. I kdyby se jednalo jen o interní koncert pro rodiče nebo přehrávku s ostatními dětmi. Podle mínění rodičů i autorky to ke studiu patří. U dechových nástrojů je situace o to jednodušší, že i když má dítě z veřejného vystupování obavy a časem se samo rozhodne, že nechce své individuální snažení veřejně prezentovat, vystupují žáci v souboru nebo orchestru, kde se míra stresu z vystoupení minimalizuje. Autorka naopak považuje za velmi vhodné, aby děti v kolektivu získávaly co nejvíce zkušeností, a tímto způsobem odbourávaly trému pro svoji samostatnou prezentaci na koncertech.

²⁰⁵ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*, s. 22 a 43.

S tím souvisí i účast na soutěžích, pro kterou děti nutně musí získávat pódiovou praxi. Ne všechny děti mají chuť soupeřit, a z tohoto důvodu je jistě vhodné, aby soutěžení nebylo jakýmkoli způsobem zakomponováno do RVP ZUV. Ale ty děti, které zájem mají, nebo podle názoru pedagoga mají zjevný soutěžní potenciál, by v tom měly být určitě podporovány.

Oblast prožívání aktivit by si dle názoru autorky zasloužila zmínku v RVP ZUV nebo minimálně v jednotlivých ŠVP. Na tom, že hra na hudební nástroj by měla pro dítě být činností radostnou, panuje obecná shoda veřejnosti. Časy, kdy děti byly rodiči nuceny chodit tzv. do houslí a doma se slzou v oku pravidelně cvičily, jsou snad již nenávratně pryč. Nahrává tomu potěšující skutečnost, kolik rodičů mezi respondenty zdůrazňovalo, že přihlásit dítě do ZUŠ vůbec nebyl jejich nápad, že tím pouze plnili přání svého dítěte. Pro život přínosnou směsicí emocí je také tréma. Poznat, jak se tréma projevuje a jak s ní pracovat, může ZUŠ děti naučit.

Oblast přisuzovaných vlastností aktivit do určité míry demonstruje vnímání ZUŠ veřejností. Hra na hudební nástroj umožňuje dítěti kontakt s činností intelektuální, a spolu s jinými aktivitami poskytuje pestrost a vyváženost. Dle zkušeností rodičů i autorky může dítě v ZUŠ získat i mezinárodní zkušenosti a díky mimoškolním aktivitám typu soustředění, výlety, výjimečné koncerty apod. mít zážitky na celý život.

Využití poznatků této práce by mohlo proběhnout na dvou rovinách: v dotčených školách, jejichž vedení projevilo o výsledky výzkumu zájem, tak případně i na systémové úrovni, ačkoli tato práce nemá ambici podávat podněty na změnu RVP ZUV. Všeobecně přínosné by bylo, pokud by vedení dotčených škol (kterým byly výsledky již předány) a jejich prostřednictvím také učitelé s pochvalnými i kritickými podněty rodičů aktivně pracovali.

Tento výzkum by bylo ve stávající formě možné replikovat ve všech vzdělávacích zaměřeních RVP ZUV. Výsledky by se mohly lišit především u studijních zaměření, které jsou tradičně zaměřeny spíše sólově, jako např. hra na klavír nebo hra na kytaru. Zcela jiné výsledky by jistě mohl nabídnout stejný výzkum u nehudebních oborů, tedy výtvarného, tanečního a literárně-dramatického.

Velmi vhodné by bylo porovnat výsledky tohoto výzkumu, u kterého proběhl sběr dat na podzim roku 2019, s dobou po březnu 2020, kdy poprvé proběhlo uzavření

škola v důsledku celosvětové pandemie. Získat od rodičů data s jejich názory na distanční výuku by bylo nejen podnětné, ale také žádoucí. Pokud někteří rodiče odmítají uhradit úplatu za vzdělávání nebo požadují slevu, je nutné je pochopit a brát v potaz všechny okolnosti. Tato práce vzhledem k době sběru dat s realitou období pandemie nepracuje.

Jako cíl této diplomové práce bylo stanoveno zjistit, jak jsou očekávané výstupy žáků dechového oddělení formulovány v RVP ZUV, jaké výsledky od těchto žáků ZUŠ očekávají jejich rodiče a jak se tyto dva pohledy mezi sebou liší. Teoretický základ v první části práce byl uchopen v co největší šíři tak, aby vysvětlil a představil všechny případné okolnosti, které byly součástí výzkumu. Analýza očekávaných výstupů byla pro silnou návaznost na cíle a klíčové kompetence RVP ZUV rozšířena také na tyto oblasti, což zvětšilo záběr výzkumu. Za účelem co největší transparentnosti výzkumu byly zařazeny četné přílohy. Autorka se domnívá, že navzdory své výzkumnické nezralosti se hlavní cíl i dílčí cíle podařilo naplnit.

Seznam použitých zdrojů

Elektronické zdroje

2.VII/4 j) *Vzdělávání pedagogických pracovníků ZUŠ v rozsahu 8 hodin - kulturní povědomí a vyjádření*. Národní institut pro další vzdělávání, 2019 [online]. [cit. 2020-10-01]. Dostupné z: <https://www.nidv.cz/sablony/2-vii-4-j-vzdelavani-pedagogickych-pracovniku-zus-v-rozsahu-8-hodin-kulturni-povedomi-a-vyjadreni>.

Asociace základních uměleckých škol ČR [online]. c2020 [cit. 2020-10-27]. Dostupné z: <https://www.asociacezus.cz/>.

BALÁS, Endre. *A zene ügye az általános iskolában nem is azene ügye elsősorban: Posztumusz interjú Kodály Zoltánnal*. Keresztény Értelmiségiek Szövetsége Központi iroda [online]. Budapest: Keresztény Értelmiségiek Szövetsége Központi iroda, 2008 [cit. 2020-11-03]. Dostupné z: https://www.parlando.hu/2015/2015-6/Balas_Endre-Kodaly.htm.

Co jsou rámcové a školní vzdělávací programy (RVP a ŠVP). Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, c2020 [cit. 2020-11-25]. Dostupné z: <https://www.infoabsolvent.cz/Rady/Clanek/7-0-13>.

CREECH, Andrea a Susan HALLAM. *Learning a Musical Instrument: The Influence of Interpersonal Interaction on Outcomes for School-Aged Pupils*. Psychology of Music [online]. 2011, roč. 39, č. 1, s. 102–122 [cit. 2020-12-14]. Dostupné z: https://www.academia.edu/21036621/Learning_a_musical_instrument_The_influence_of_interpersonal_interaction_on_outcomes_for_school_aged_pupils.

ČECH, Tomáš. *Lze motivovat dnešní děti k trávení volného času bez počítače?* *Pediatric pro praxi* [online]. 2015, č. 2 [cit. 2020-09-27]. Dostupné z: <https://www.solen.cz/pdfs/ped/2015/02/01.pdf>.

DUDA, Petr. *Troubit nebo netroubit? Borlice nebo lesnice?* In: *Myslivosť* [online]. 2006, 2006(5), s. 66 [cit. 2020-10-01]. Dostupné z: <https://www.myslivosť.cz/Casopis-Myslivosť/Myslivosť/2006/Kveten---2006/TROUBIT-nebo-NETROUBIT--Borlice-nebo-lesnice->.

DVOŘÁK, Pavel. *Akademie umění a kultury pro seniory HMP*. Školství Hlavního Města Prahy [online]. Praha: Magistrát hl. m. Prahy, c2007, 25. 9. 2019 [cit. 2020-11-11]. Dostupné z: http://skoly.praha.eu/88217_AKADEMIE-UMENI-A-KULTURY-PRO-SENIORY-HMP.

Elektronická organizace soutěží ZUŠ: Možnosti a povinnosti rolí. In: EOS ZUŠ - Soutěže základních uměleckých škol [online]. Sensio, c2016-2020 [cit. 2020-10-30]. Dostupné z: https://www.soutezezus.cz/souteze/EOS_ZUS_-_role_moznosti_povinnosti.pdf.

HUČÍNOVÁ, Lucie. *Klíčové kompetence v RVP ZV*. Metodický portál RVP: inspirace a zkušenosti učitelů [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 19. 10. 2005 [cit. 2020-11-25]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/335/klicove-kompetence-v-rvp-zv.html/>.

HUTA, Veronika et al. *The Motivation for Learning Music (MLM) questionnaire: Assessing children's and adolescents' autonomous motivation for learning a musical instrument*. *Motivation and Emotion* [online]. 2019, roč. 43, č. 3, s. 705–718. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/332701101_The_Motivation_for_Learning_Music_MLM_questionnaire_Assessing_children's_and_adolescents'_autonomous_motivation_for_learning_a_musical_instrument.

CHMELOVÁ, Věra. *Kdy začít s výukou na ZUŠ*. Učitelské noviny [online]. 2008(31) [cit. 2020-09-15]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1349>.

Klasifikace - Program pro komplexní vedení agendy základní umělecké školy (ZUŠ). JPH Software [online]. c2018 [cit. 2020-10-21]. Dostupné z: <http://www.jphsw.cz/klasifikace/>.

KLEMM, William R. *Music Training Helps Learning & Memory: Bless your kids with music education*. *Psychology Today* [online]. Sussex Publishers, Jul 31, 2010 [cit. 2020-10-01]. Dostupné z: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/memory-medic/201007/music-training-helps-learning-memory>.

KLJUNIĆ, Bojana. *Oborová didaktika profesionálního hudebního vzdělávání*. Kultura, umění a výchova, 6(1) [online]. 2018. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=15&clanek=179.

KLJUNIĆ, Bojana. *Základy profesionálního hudebního vzdělávání v Československu za "první republiky."* In: KOPČÁKOVÁ, Slávka a Adrián KVOKAČKA. *Súradnice estetiky, umenia a kultúry III.: Európske estetické myslenie a umelecká tvorba: pramene, metamorfózy a ich relevancia* [online]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2018, s. 309-321 [cit. 2020-10-27]. ISBN 978-80-555-1995-1. Dostupné z: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kopcakova2/subor/Kljunic.pdf>.

Koncert Společného orchestru žáků základních uměleckých škol a hráčů České filharmonie [online]. c2020 [cit. 2020-10-30]. Dostupné z: <https://www.ceskafilharmonie.cz/koncert/24336-koncert-spolecneho-orchestru-zakuzakla/>.

KORDA, Jan. *Smysluplná škola – tvorba učebních osnov*, [online]. Metodický portál RVP: inspirace a zkušenosti učitelů [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 12. 10. 2007, [cit. 2020-11-25]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/1643/SMYSLUPLNA-SKOLA---TVORBA-UCEBNICH-OSNOV.html/>.

KRONICK, Jane C. et. al. *Alternative Methodologies for the Analysis of Qualitative Data/Alternativní metodologie pro analýzu kvalitativních dat. Sociologický Časopis / Czech Sociological Review* [online]. 1997, č. 33(1), s. 57-67. [cit. 2019-10-13]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/41131263>.

KUBIŠ, Cyril. *Učební řada pro hudební nauku. Hudební hry* [online]. VIA2ART, c2016 [cit. 2020-10-21]. Dostupné z: <https://www.hudebnihry.cz/hudebni-nauka/>.

LEHMANN, Janina A. M. a Tina SEUFERT. *The Influence of Background Music on Learning in the Light of Different Theoretical Perspectives and the Role of Working Memory Capacity*. *Frontiers in Psychology* [online]. 2017, 31 October 2017, (8) [cit. 2020-12-14]. Dostupné také z: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01902/full>.

LOJDOVÁ, Jaroslava. *Odras RVP ZUV v českém základním uměleckém vzdělávání*. [online]. Praha, 2018 [cit. 2020-12-14]. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy. Vedoucí práce Michal Nedělka. Dostupné také z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/103010/140070050.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

MIKÁČ, Jan. *Platy zaměstnanců ZUŠ a jejich specifika*. Řízení školy. Speciál pro ZUŠ [online]. 2011, č. 1 [cit. 2019-10-13]. Dostupné z: <http://www.eurohudebka.cz/data/special1.2011.pdf>.

Naša organizácia. Asociácia základných umeleckých škôl Slovenskej republiky [online]. Bratislava, c2020 [cit. 2020-11-15]. Dostupné z: <http://emu-slovakia.sk/nasa-organizacia/>.

NĚMCOVÁ, Lenka a Stanislav SUCHÁNEK. Lesní roh: *Základní přehled pedagogických témat*. Podpora ZUŠ. 2013 [cit. 2019-10-01]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/569321-Lesni-roh-zakladni-prehled-pedagogickych-temat-material-urceny-zejmena-zacinajicim-ucitelum-zakladnich-umeleckych-skol.html>.

O iZUŠ. In: iZUŠ [online]. Sensio, c2011–2020 [cit. 2020-10-21]. Dostupné z: https://www.izus.cz/o_izus/.

O nás. In: Nadační fond Magdaleny Kožené [online]. c2016-2020 [cit. 2020-10-30]. Dostupné z: <http://www.nfkozena.cz/o-nas-nadacni-fond-magdaleny-kozene.html>.

PETRUSEK, Miroslav. *Expektace*. In: Sociologická encyklopedie [online]. Sociologický ústav AV ČR, 2017 [cit. 2020-12-11]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Expektace>.

Projekty. In: Nadační fond Magdaleny Kožené [online]. c2016-2020 [cit. 2020-10-30]. Dostupné z: <http://www.nfkozena.cz/o-nas-nadacni-fond-magdaleny-kozene.html>.

SOJKOVÁ, Alena. *ZUŠ Zlín: Čtyřbarevná škola*. Harmonie [online]. [cit. 2020-10-01]. Dostupné z: <https://www.casopisharmonie.cz/rozhovory/zus-zlin-ctyrbarevna-skola.html>.

Statistical information about the European Music School Union. Berlin: EMU, 2015. Dostupné také z: <http://www.musicschoolunion.eu/wp-content/uploads/2017/09/EMU-Statistics-2015-08.09.2017.pdf>.

Statistická ročenka školství 2019/2020 - výkonové ukazatele: Tabulka K2.1 ZUŠ – školy, žáci/dívky, absolventi – podle území. MŠMT: Odbor statistiky, analýz a rozvoje [online]. Praha, c2020 [cit. 2020-11-05]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>.

STRNADOVÁ, Soňa. *Způsoby analýzy očekávaných výstupů vzdělávacích oborů*. Karlovy Vary: Národní institut pro další vzdělávání, krajské pracoviště Karlovy Vary, 2008. Dostupné také z: https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/2658/zpusoby_analyzy_ocekavanych_vystupu_vzdelavacich_oboru.pdf.

ŠIMSOVÁ, Jana a Alice REISSOVÁ. *Expektance a valence jako základní proměnné v motivaci studentů k dokončení vysokoškolského studia a dynamika motivace v průběhu studia*. In: *Psychologie a její kontexty (Psychology & Its Contexts)* [online]. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity, 2018, 9(1), 41-52 [cit. 2020-12-11]. Dostupné z: https://psychkont.osu.cz/fulltext/2018/2018_1_4_VS_Reissova_Simsova.pdf.

ŠOBEROVÁ, Hana a Andrea POLÁKOVÁ. *Hra na hudební nástroj naučí vlastnosti důležité pro další život, říká oceněný učitel*. Odpolední host, Český rozhlas [online]. 2014, [cit. 2020-09-15]. Dostupné z: <https://budejovice.rozhlas.cz/hra-na-hudebni-nastroj-nauci-vlastnosti-dulezite-pro-dalsi-zivot-rika-oceneny-7049402>.

ŠURANSKÝ, Pavel. *K problémům receptivní výchovy žáků ZUŠ*. In: *Musica viva in schola XXVI*. Brno: Masarykova univerzita, 2018, s. 163-169. ISBN 978-80-210-9213-6 [online]. [cit. 2020-10-01]. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/1149/3326/845-1/0#preview>.

ŠVEPEŠOVÁ, Alena. *Historie: Vítejte v Základní umělecké škole Český Krumlov, která vznikla 4. prosince 1780 a vychovává mladé umělce již 240 let*. In: *ZUŠ Český Krumlov* [online]. c2001–2019 [cit. 2020-10-27]. Dostupné z: <http://www.zus-ceskykrumlov.cz/historie/>.

Učitelství ZUŠ. *VysokeSkoly.cz* [online]. EDUroute, c1996–2021 [cit. 2021-03-21]. Dostupné z: <https://www.vysokeskoly.cz/v/q-u%C4%8Ditelstv%C3%AD%20zu%C5%A1/>

Základní umělecká škola Děčín. [online]. 2020 [cit. 2020-10-01]. Dostupné z: <https://www.zusdc.cz/>.

Zobcová flétna. In: ZUŠ Sezimovo Ústí [online]. 2020 [cit. 2020-10-01]. Dostupné z: <https://zussu.cz/obory/hudebni-obor/dechove-nastroje/zobcova-fletna>.

Zoznam základných umeleckých škôl v SR. IZUŠ [online]. Sensio.cz, c2011-2020 [cit. 2020-11-15]. Dostupné z: https://www.izus.cz/kontakt/seznam_zakladnich_umeleckych_skol_v_sr/.

Knižní zdroje

BEK, Mikuláš. *Konzervatoř Evropy? K sociologii české hudebnosti*. Praha: KLP - Koniasch Latin Press, 2003. ISBN 80-85917-99-8.

BLÖMEKE, Heinrich. *Arts education in Germany - overview of recent initiatives*. In: Umělecké vzdělávání a role kulturních institucí. Sborník příspěvků z odborného semináře MŠMT. Praha: NIPOS, 2011, s. 23-27. ISBN 978-80-7068-012-4.

ČECH, Tomáš. *Efektivní využívání volného času jako součást životního stylu dětí v postmoderní společnosti*. Pedagogická orientace. 2002, č. 2, s. 108-113. ISSN 1211-4669.

FOUCHETTOVÁ, Charlotte. *Umělecké vzdělávání ve Francii*. In: Umělecké vzdělávání a role kulturních institucí. Sborník příspěvků z odborného semináře MŠMT. Praha: NIPOS, 2011, s. 29-31. ISBN 978-80-7068-012-4.

GREGOR, Vladimír a Tibor SEDLICKÝ. *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku*. 2. dopl. vyd. Praha: Supraphon, 1990. Comenium musicum (Supraphon).

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HOCK, Roger R. *Forty studie that changed psychology: Explorations into the History of Psychological Research*. Sixth edition. Upper Saddle River: Pearson Education International, 2009. ISBN 978-0-13-504-507-7.

HOFBAUER, Břetislav a Michal KAPLÁNEK. *Kapitoly z pedagogiky volného času: soubor pojednání o volném čase a jeho výchovném zhodnocování*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7394-240-3.

HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.

HOLDER, Mark, et. al. *The Contribution of Active and Passive Leisure to Children's Well-being*. Journal of Health Psychology. 2009, č. 14(3), s. 378-386.

HRUBÁ, Lucie. *Sociální determinanty vysokých vzdělanostních očekávání rodičů (Social Determinants of High Parental Educational Expectations)*. In: Sociológia, Bratislava, 2017, roč. 49, č. 5, s. 463-481. ISSN 0049-1225.

CHALUPSKÝ, Aleš. *Ústřední umělecká rada ZUŠ ČR a význam práce uměleckých rad*. In: Umělecké vzdělávání a role kulturních institucí. Sborník příspěvků z odborného semináře MŠMT. Praha: NIPOS, 2011, s. 74-75. ISBN 978-80-7068-012-4.

CHAPMAN, Laura. *Status of Elementary Art Education: 1997-2004*. In: Studies in Art Education, Volume 46, 2005. ISSN 0039-3541. s. 118-137.

JACOB, Monica. *Parental Expectations and Aspirations for their Children's Educational Attainment: An Examination of the College-Going Mindset Among Parents*. University of Minnesota, 2010.

JANIŠ, Kamil. *Úvod do problematiky volného času*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, Ústav pedagogických a psychologických věd, 2009. ISBN 978-80-7248-530-7.

KIRK, Chris M. et al. *The Role of Parent Expectations on Adolescent Educational Aspirations*. Educational Studies, 2011, roč. 37, č. 1, s. 89-99.

KLJUNIĆ, Bojana. *Český systém základního uměleckého vzdělávání je světovým unikátem*. Učitel'ské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy. Praha: 2014, 117(40), s. 22-23. ISSN 0139-5718.

KLJUNIĆ, Bojana. *Jaký je americký systém hudebního vzdělávání*. Učitel'ské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy. Praha: 2016, 119(22), s. 21–22. ISSN 0139-5718.

KOLAFA, Tomáš. *Systém základního uměleckého školství v Evropě a ČR*. In: Umělecké vzdělávání a role kulturních institucí. Sborník příspěvků z odborného semináře MŠMT. Praha: NIPOS, 2011, s. 49-50. ISBN 978-80-7068-012-4.

KUČEROVÁ, Judita. *Současné trendy hudebněteoretické výuky v základních uměleckých školách České republiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2018. ISBN 978-80-210-9218-1.

KURFÜRST, Pavel. *Hudební nástroje*. Praha: Togga, 2002. ISBN 80-902912-1-X.

LILLIEDAHL, Jonathan a Eva GEORGII-HEMMING. *Parental expectations of the Swedish municipal school of arts*. In: British Journal of Music Education, 2009, č. 26. s. 257-271.

LISNER, Luboš. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním uměleckém vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. ISBN 978-80-87000-38-0.

LUO, Lu a Michael ARGYLE. *Leisure satisfaction and happiness as a function of leisure activity*. The Kaohsiung Journal of Medical Sciences. 1994, č. 10(2), s. 89-96.

NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0763-6.

NEUDLINGEROVÁ, Barbara. *Kulturní vzdělávání ve školách-otevírání dětské tvořivosti*. In: Umělecké vzdělávání a role kulturních institucí. Sborník příspěvků z odborného semináře MŠMT. Praha: NIPOS, 2011, s. 17-19. ISBN 978-80-7068-012-4.

PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-569-5.

PITTS, Stephanie. *Roots and routes in adult musical participation: investigating the impact of home and school on lifelong musical interest and involvement*. British Journal of Music Education, 2009, č. 26(3), s. 241-256.

REED, Eric Jon. *An Examination of the Educational Aspirations Parents Have for their Children*. University of Iowa, 2012.

SCHMIDBAUER, Wolfgang. *Psychologie: Lexikon základních pojmů*. Praha: Naše vojsko, 1994. ISBN 80-206-0459-6.

STEVANOVIĆ, Ena. *Tréma u hudebníků a její prevence ve vzdělávacím systému*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2018. ISBN 978-80-246-4031-0.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

VRYONIDES, Marios a Dionysios GOUVIAS. *Parents' Aspirations for their Children's Educational and Occupational Prospects in Greece: The Role of Social Class*. International Journal of Educational Research, 2012, roč. 53, s. 319-329.

YAMAMOTO, Yoko a Susan D. HOLLOWAY. *Parental Expectations and Children's Academic Performance in Sociocultural Context*. Educational Psychology Review, 2010, roč. 22, č. 3, s. 189-214.

ZÁVITKOVSKÁ, Staša. *Současný stav uměleckého vzdělávání v UK*. In: Umělecké vzdělávání a role kulturních institucí. Sborník příspěvků z odborného semináře MŠMT. Praha: NIPOS, 2011, s. 20-22. ISBN 978-80-7068-012-4.

Školská legislativa a dokumenty

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bilá kniha. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

Organizační řád soutěží a přehlídek žáků základních uměleckých škol. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019, MSMT-8548/2019-1.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 82-44-M/01, 82-44-P/01 Hudba. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2010. č. j. 1606/2010-23.

Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. ISBN 978-80-87000-37-3.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017.

Školní vzdělávací program ZUŠ Český Krumlov. Český Krumlov, 2012. ve znění novely 1. 3. 2019, s účinností dnem 24. 4. 2019 [online]. [cit. 2020-10-01]. Dostupné také z: http://www.zus-ceskykrumlov.cz/dokumenty/svp_zus_ck_1_3_2019.pdf.

Učební osnovy hry na dechové a bicí nástroje pro přípravné studium a 1. stupeň základního studia na lidových školách umění: Hudební obor. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.

Vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, s účinností dnem 1. září 2005.

Vyhláška č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání ve znění novely vyhláškou č. 70/2019 Sb., s účinností dnem 1. 9. 2019.

Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění novely zákonem č. 284/2020 Sb., s účinností dnem 25. 8. 2020.

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, s účinností dnem 1. 1. 2005.

Seznam zkratek

- AZUŠ ČR – Asociace základních uměleckých škol České republiky
- AZUŠ SR – Asociácia základných umeleckých škôl Slovenskej republiky
- ČŠI – Česká školní inspekce
- EMU – European Music School Union
- EOS – Elektronická organizace soutěží ZUŠ
- EU – Evropská unie
- HAMU – Hudební fakulta Akademie múzických umění v Praze
- HMP – hlavní město Praha
- HN – hudební nauka
- KKA – KulturKontakt Austria
- KUR – Krajská umělecká rada
- LŠU – Lidová škola umění
- MŠ ČSR – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České socialistické republiky
- MŠMT ČR – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
- př. flétna – příčná flétna
- RVP – Rámcový vzdělávací program
- RVP ZUV – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání
- RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
- ŠVP – školní vzdělávací program
- UR – Umělecká rada
- UR ZUŠ ČR – Umělecká rada základních uměleckých škol České republiky
- ÚUR – Ústřední umělecká rada
- zb. flétna – zobcová flétna
- ZUŠ – základní umělecká škola
- ZUV – základní umělecké vzdělávání

Seznam příloh

- Příloha č. 1 Skladba tříletého cyklu soutěží ZUŠ
- Příloha č. 2 Počty žáků ZUŠ ve školním roce 2019/2020
- Příloha č. 3 Přehled průběhu studia v ZUŠ
- Příloha č. 4 Přehled členských zemí EMU a jejich statistické údaje k roku 2015
- Příloha č. 5 Systém hudebního vzdělávání ve státě New York
- Příloha č. 6 Přepis rozhovoru č. 1
- Příloha č. 7 Přepis rozhovoru č. 2
- Příloha č. 8 Přepis rozhovoru č. 3
- Příloha č. 9 Přepis rozhovoru č. 4
- Příloha č. 10 Přepis rozhovoru č. 5
- Příloha č. 11 Přepis rozhovoru č. 6
- Příloha č. 12 Přepis rozhovoru č. 7
- Příloha č. 13 Přepis rozhovoru č. 8
- Příloha č. 14 Přepis rozhovoru č. 9
- Příloha č. 15 Přepis rozhovoru č. 10
- Příloha č. 16 Přepis rozhovoru č. 11
- Příloha č. 17 Úvodní otevřené kódování
- Příloha č. 18 Třídění kódů podle jednotlivých respondentů a otázek
- Příloha č. 19 Počty žáků ve studijních zaměřeních dechového oddělení v okrese Tábor ve školním roce 2019/2020
- Příloha č. 20 Třídění kódů po otevřeném a axiálním kódování

- Příloha č. 21 Rámcový učební plán pro hudební obor
- Příloha č. 22 Třídění kódů do kategorií dle výzkumu – cíle ZUV
- Příloha č. 23 Třídění kódů do kategorií dle výzkumu – klíčové kompetence
- Příloha č. 24 Třídění kódů podle klíčových kompetencí – očekávané výstupy
- Příloha č. 25 Třídění kódů do kategorií dle výzkumu – očekávané výstupy
- Příloha č. 26 Třídění kódů do kategorií výzkumu – 3. ročník I. stupně
- Příloha č. 27 Třídění kódů do kategorií výzkumu – 7. ročník I. stupně
- Příloha č. 28 Třídění kódů do kategorií výzkumu – 4. ročník II. stupně
- Příloha č. 29 Plně integrovaný plán smíšeného modelu dle Tashakkori a Teddlie
- Příloha č. 30 Barevné třídění při porovnávání
- Příloha č. 31 Seznam kódů neodpovídajících RVP ZUV

Přílohy

Příloha č. 1

Skladba tříletého cyklu soutěží ZUŠ

Skladba soutěží ZUŠ ve tříletém cyklu platná od 1. 9. 2012	
	1. soutěžní rok
	Hra na elektronické klávesové nástroje
	Hra na akordeon (vč. souborové hry)
	Skladba
	Komorní hra s převahou smyčcových nástrojů
	Komorní hra s převahou dechových nástrojů
	Soutěžní přehlídka pěveckých sborů
	Literárně dramatický obor: Kolektivní projev
	2. soutěžní rok
	Hra na klavír
	Hra na smyčcové nástroje
	Hra na kytaru (vč. souborové hry)
	Dechové orchestry
	Taneční a jazzové orchestry
	Výtvarný obor
	Literárně dramatický obor: Sólový a slovesný projev
	3. soutěžní rok
	Hra na dechové nástroje
	Hra na bicí nástroje - sólová a souborová hra
	Sólový a komorní zpěv
	Hra na lidové nástroje + soubory
	Hra smyčcových souborů a orchestrů
	Taneční obor

Adresa: 110 00 Praha 1, Biskupská 1276/12
IČ: 06687679

Zdroj: *Organizační řád soutěží a přehlídek žáků základních uměleckých škol*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019, MSMT-8548/2019-1. Příloha č. 1.

Dostupné z:

https://www.soutezezus.cz/zakony_vyhlasaky_a_jine_dokumenty/Organizacni_rad_sout_ezi_prehlidek_zaku_ZUS_2019_priloha_1.pdf.

Příloha č. 2

Počty žáků ZUŠ ve školním roce 2019/2020

	Česká republika	Jihočeský kraj
školy	498	38
pobočky	1005	70
žáci celkem	254 314	14 272
dívky celkem	177 389	9611
taneční obor	27 728	866
výtvarný obor	51 127	2897
literárně-dramatický obor	10 437	503
hudební obor individuální/skupinový	158 443	9731
hudební obor kolektivní	6579	275
celkem absolventi šk. rok 2018/19	20 535	1153

Zdroj: *Statistická ročenka školství 2019/2020 - výkonové ukazatele: Tabulka K2.1 ZUŠ – školy, žáci/dívky, absolventi – podle území*. MŠMT: Odbor statistiky, analýz a rozvoje [online]. Praha, c2020 [cit. 2020-11-05]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>.

Příloha č. 3

Přehled průběhu studia v ZUŠ

typ studia	věk	trvání
přípravné pro I. stupeň	od 5 let	1-2 roky
základní I. stupně	od 7 let	7 let
přípravné pro II. stupeň	od 13 let	1 rok
základní II. stupně	od 14 let	4 roky
pro dospělé (SPD)	od 18 let	4 roky

Zdroj: Vyhláška č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání ve znění novely vyhláškou č. 70/2019 Sb., s účinností dnem 1. 9. 2019.

Příloha č. 4

Přehled členských zemí EMU a jejich statistické údaje k roku 2015

Country	Inhabitants total	Inhabitants (0-25)	Pupils in music schools, total	Pupils (%) in relation to population (0-25)	Music schools in your association	Music Schools, teaching only music	Music Schools, teaching also other subjects
Austria	8,584,926	2,358,112	188,973	8%	366	366	366
Belgium ¹	11,399,358	3,068,000	8,000	25%	14	13	14
Croatia*	4,439,400	N/A	21,129	N/A	77	N/A	N/A
Czech Republic	10,538,275	2,821,817	246,943	27%	384	58	326
Denmark	5,700,000	1,295,000	80,000	6%	86	40	46
Estonia	1,311,800	N/A	10,997	N/A	95	70	25
Faroe Islands ²	50,000	18,722	1,800	11%	11	11	0
Finland	5,439,000	1,640,000	60,000	4,2%	97	97	0
France	67,000,000	N/A	8294	N/A	900	N/A	N/A
Germany	82,180,000	20,000,000	1,400,483	6%	930	850	80
Hungary	9,823,000	1,728,000	112,028	17,59%	274	89	185
Iceland*	317,630	117,916	15,005	N/A	78	76	2
Italy ³	60,000,000	15,500,000	20,000	N/A	80	75	5
Latvia*	2,229,641	668,890	17,068	3%	81	48	33
Liechtenstein	37,000	11,000	2,700	30%	1	1	0
Luxembourg	576,249	163,454	5,000	3%	8	6	2
Netherlands	17,079,177	5,000,000	252,042	30%	132	10	122
Norway	5,000,000	N/A	99,986	N/A	419	46	373
Poland ⁴	38,593,000	12,156,000	14,517**	31,5%	335	235	100
Serbia	7,300,000	2,500,000	25,150	34%	76	72	4
Slovakia	5,420,011	1,546,483	141,265	28,53%	170	3	167
Slovenia*	2,050,189	584,324	25,681	5%	59	34	31
Spain ⁵	46,524,943	11,600,000	105,500	4,44%	243	176	158
Sweden	9,593,000	2,873,063	305,000	11%	263	100	183
Switzerland	8,327,000	2,138,544	183,543	25,70%	421	N/A	N/A

Zdroj: *Statistical information about the European Music School Union*. Berlin: EMU, 2015, s. 15. Dostupné z: <http://www.musicschoolunion.eu/wp-content/uploads/2017/09/EMU-Statistics-2015-08.09.2017.pdf>.

Příloha č. 5

System hudebního vzdělávání ve státě New York

System hudebního vzdělávání ve státě New York



Zdroj: KLJUNIĆ, Bojana. *Jaký je americký systém hudebního vzdělávání*. Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy. Praha: 2016, 119(22), s. 21. ISSN 0139-5718.

Příloha č. 6

Přepis rozhovoru č. 1

1. *Kolik vašich dětí chodilo nebo chodí do ZUŠ na dechový nástroj?*

„Jedno, třináctiletý syn.“

2. *Na jaký? Jak dlouho chodí syn do hudebky, vzpomenete si?*

„Momentálně na trombon, asi osmým rokem.“

3. *Vy nebo někdo z rodiny chodil do hudebky, máte osobní zkušenost?*

„Já jsem chodila na kytaru.“

4. *Co jste si představovala, že se naučí, co jste si přála, když jste syna přihlašovala do hudebky?*

„Nebylo to moje přání, opravdu to vzešlo od syna, že by chtěl hrát. Když jsme zkoušeli v MŠ, začal hrát na flétnu, tam nám i sama paní učitelka doporučila, aby se přihlásil na hudební, uměleckou školu, že mu to jde výrazně lépe než ostatním dětem. A tím, že všichni prarodiče na něco hrají, nevím, jak na to vlastně přišel, už v první třídě měl představu, že prostě bude hrát na trombon. Takže to víceméně bylo jeho zprostředkované přání a v podstatě já můžu říct, že jsem ráda, že se tímto směrem chce ubírat, že ho to baví. Takže tam se spojily dvě přání.“

5. *Naplnuje to Vaše představy to studium? Nebo je to jiné, než jste čekala?*

„Zase to budu brát spíše než ze svojí pozice, z pozice syna. Bylo nám vysvětleno, že je malinkej, že teda nemůže začít hrát úplně hned na trombon, začínal na flétnu, pak přestoupil na trubku, aby se mohl věnovat dál dechovým nástrojům tak, jak chtěl. Takže na ten trombon ještě nedosáhl, takže hrál 2 nebo 3 roky na trubku a tam mu to taky asi docela i šlo. A spíš jsem ráda, že si ho vybrali i do orchestru, že neměl pocit, že si jenom zahraje sám u sebe, ale že když si zahrajou ve skupince dětí, v tom orchestru, že mu to dává zase větší chuť do toho si prostě zahrát. Takže jakoby já jsem asi spokojená.“

6. *Co byste si představovala, aby si odnesl, co se naučí, co mu to přinese do života?*

„No určitě, aby si ponechal chuť k hraní, aby měl z toho radost, protože je to opravdu jeho přání. A byla bych asi ráda, aby mohl pokračovat třeba v nějakém tom orchestru, protože přece jenom trombon není nástroj, se kterým by se uplatnil nějak sólově, takže to bych asi byla ráda. Aby prostě pokračoval.“

7. *Je něco, co Vám chybí, nějaké aspekty, které by se mohly zlepšit?*

„To mě asi nenapadá. Protože vím, že s panem učitelem zkouší... to mě překvapilo, že když se změní ten nátrubek, že je schopen pak hrát i na jiný nástroj, že si třeba upraví něco, že to nehraje od B, ale jinde. Že mu ukáže pan učitel, že s tím nátrubkem je schopen si zahrát i na jiný nástroj. Takže já třeba ty nedostatky tam úplně nevidím, ani nemám nápad.“

8. *Napadá Vás něco k tomu tématu, co byste chtěla dodat?*

„Já jsem ráda, že ho to baví, že ho k tomu nenutím. Jsem i ráda, že ta škola je vedena tak, aby ty děti z hudby měly radost. Určitě je to o učení se, o trénování doma, ale nevidím tam nějaký tvrdý formy donucování, že musíš hrát a cvičit nebo tak. Jde o to, že ty děti z toho mají asi dobrý pocit. Já jsem spokojená.“

Zdroj: Vlastní výzkum.

Příloha č. 7

Přepis rozhovoru č. 2

1. *Kolik Vašich dětí chodí na dechový nástroj do ZUŠ?*

„Jedno, dcera.“

2. *Jak dlouho a na jaký nástroj?*

„Třetím rokem, na lesní roh.“

3. *A dceři je teď kolik?*

„9.“

4. *Chodila jste Vy nebo někdo od Vás z rodiny do hudebky?*

„Já, na violoncello a pradědeček myslím hrál na harmoniku.“

5. *Co jste si představovala, že se naučí, před začátkem studia?*

„Noty (smích), což já neumím. Že se naučí hrát na ten nástroj. Viděla to a líbilo se jí to, tak že se na to naučí hrát.“

6. *Jsou Vaše představy naplněné, jaké znalosti a dovednosti získává?*

„Jo, představy se naplnily. No a znalosti... Stupnice, to je pro ní stále nové.“

7. *Co byste si představovala, aby si dcera odnesla, co by v ní mělo zůstat?*

„Nějaká ta hudební nauka, noty, a celkově povědomí o skladbách, skladatelích.“

8. *Je něco, aspekt výuky, který je nedostatečný? Něco, co byste uvítala?*

„Nic mě nenapadá.“

9. *Něco, co byste chtěla dodat k celému tomu tématu?*

„Lesnice, hraní v souboru, že k tomu mají tu zelenou uniformu, to je hezký. A že vystupují v přírodě.“

Zdroj: Vlastní výzkum.

Příloha č. 8

Přepis rozhovoru č. 3

1. *Kolik Vašich dětí chodí do ZUŠ na dechový nástroj?*

Jedno, nejmladší syn.

2. *Na jaký nástroj?*

„Na lesní roh. A velice dobře se orientuje už i na klavíru. Myslím, že v tomhle mu ty hodiny hodně dávají i co do orientace v notové osnově. On přijde ke klavíru, a je schopen si tu notu sám zahrát, už si to sám konvertuje na těch 5, to kolikrát já už nevím. On říká, že se naučí víc z hudební nauky v těch hodinách nástroje než v samotných hodinách hudební nauky.“

Tak já myslím, že to je tak asi u všech, protože u toho nástroje je okamžitě možnost si to vyzkoušet, aplikovat, zatímco v hudební nauce se většinou baví pouze o té teorii.

„To je myslím strašně důležitý pro úplně všechny lidi, protože já když třeba úkoluji zaměstnance, tak je strašně důležitý, aby věděli, proč to dělají, co je tím cílem. A co bude výsledek jejich konání.“

3. *Jak dlouho syn chodí?*

„Třetím rokem.“

4. *Kolik mu je let?*

„Deset, 11 mu bude v dubnu.“

5. *Chodila jste Vy nebo někdo z rodiny do ZUŠ/LŠU?*

„Babička – klavír, já – od první třídy cca 8 let, chodila jsem tady k paní učitelce Maškovy a k paní učitelce Dohnalové. No a ta paní Mašková ta byla skvělá, ona byla hrozně hodná, ale možná že jsem potřebovala větší dril. A měla nádherný takový černý vlasy, takovej krásnej drdol... takže jsem se učila na klavír. No a moje sestra, o dva roky mladší, ta se taky vlastně učila na klavír.“

No já se teďka učím skladby... Tak jako já jsem teď chodila k panu učiteli, ale já jsem přestala, protože jak ta ekonomika jde nahoru, projekty a všechno, tak je toho hodně. Ale syna to i strašně motivuje, když já mu řeknu, hele, já cvičím a už to skoro umím. No a on vidí, že když se cvičí, tak to jde. Já si teď cvičím Elišku a Moonlight, ale to je strašně těžký, už mám fakt křeče, no takže tak, máme to hudební prostředí. A můj otec, dědeček, ten teda zemřel v 53 letech, ten hrál výborně na housle.“

6. *Co jste očekávali, že se Váš syn naučí, když jste ho přihlašovali na dechový nástroj do ZUŠ?*

„Je pravda, že ta představa tam teda nebyl vůbec žádná. Protože syn přišel domů a vlastně i díky dnu otevřených dveří, které tady pořádáte, což si myslím, že je skvělý, se rozhodl sám, že bude hrát na lesní roh. A jako protože jsem z hudební rodiny, tak samozřejmě vím, co je lesní roh, ale úplně jsem si to nedokázala představit, protože jak máme doma tu historii klavírní hodně, takže mě to mile, velice příjemně zaskočilo. A hezký bylo i to přijímací řízení a syn... No jako očekávala jsem od toho, že ho to bude bavit, že ho to zapojí do jiného kolektivu, že se setká s jinými lidmi, který ho můžou obohatit, protože přece jenom jako ta sféra těch hudebníků se chová úplně jinak než třeba my obchodníci, který furt potřebujou dělat nějaký růsty procenta, procenta... Takže to jsem chtěla, aby se syn setkával s jinými lidmi. Hrozně se mi líbí to, že je zapojen do těch orchestrálních činností, do souborů, hraní na lesnici. Do toho vystupování, to ho baví. Zaprvé i proto, že získá určitou formu sebevědomí. To znamená, když on jako elév to ještě neuměl, tak že získal nějakou jistotu. Takže moje očekávání na začátku byly takový, aby ho to bavilo, aby ho to neodradilo.

No a momentálně je to očekávání je stejný, nemyslím si, že on určitě nebude dělat žádný obchod, byznys, myslím si, že to bude nějaký profesor někde. Ale jestli bude chtít jít na konzervatoř nebo ne, myslím si, že spíš ne, protože on má takové... Ale momentálně ho to, jak je zapojen, baví. Moje očekávání je, aby byl šťasten, aby ho to bavilo. Aby to dělal z přesvědčení. Aby i dostával, jeho teda strašně nakopává, když má nějakou krásnou melodii, něco líbivého. Určitě, já říkám, stupnice jsou důležité, musíš cvičit stupnice, to prostě já taky když si cvičím, tak si cvičím stupnice, abych se rozehrála... Takže, je to odpověď na Vaši otázku?“

7. *Myslím, že ano. Vy už trochu předjímáte, protože další otázka je, jak se Vaše původní představy naplnily? Jaké schopnosti a dovednosti syn v ZUŠ získal?*

„On určitě dostal zručnost slyšet tón. Už tolik netápe, je vidět, že tam je výrazný posun v tom, že přijde a tu skladbu zahraje. Trošku má problém s tou dynamikou. Trošku má problém, že zahraje ten part, ale moc už nereflektuje rychlá dlouhá nota. (zpívá) tátatátátá a on to zahraje tátátátátá. Protože to dělá hrr. Takže to si myslím, že je to potřeba, a to vím, že mu paní učitelka říkala, že je nejdřív potřeba si tu osnovu přečíst, v hlavě si to přehrát, takže to mám pocit, že má problém, nedělat to tak hrr.

Takže jinak do toho orchestru, protože vím, že teď jsem ho dotlačila do sportovní aktivity, tak do toho orchestru se trošku bál. Ale jezdíme tam vždycky trochu později, to kvůli tomu tancování, ale ze začátku, 2, 3, nebo spíš 2 on říkal „no mamí já nevím, jestli toho není na mě moc“, on je taky trochu línej. Není toho na něj moc, není, dneska to krásně zvládá a jako těší se tam. A mně přijde, víte co, on syn je trochu jinej než ty ostatní děti, a jemu to dalo, jako těmhle typům dětí, když jim to trochu jde, když je někdo pochválí, když vidí ten improvement, tak je to brána pro sebevědomí. A já si myslím, že to synovi strašně pomohlo v sebevědomí, protože on najednou umí něco, co jeho vrstevníci neumí. Všichni hrajou fotbal, basket a on na to není vůbec. On ani neumí běžet chudák. Ale jemu to strašně zvedlo sebevědomí, a i tu prezentaci, jako že v 10 let on je schopen vystupovat před lidmi, to já bych v 10 letech nedala, takže jemu to dá do života určitě strašně moc. Komunikovat i s tím publikem, byť jenom se prostě uklonit, to je super.

A překonávat tu trému, strach. Já když jsem jezdila do Anglie, tak jsem se bála před každým letem, teď zase když jedu na dovolenou, tak se bojím, takže i taková ta rutina překonávání strachu, že člověk s tím umí pracovat.“

8. *Vy už jste to taky částečně řekla, ale co byste si představovala, přála, až tady syn skončí, co si odnese?*

„No my máme takovej sen. Syn říká, že jednou bude vystupovat v Rudolfinu. No a já říkám no... třeba tam opravdu jednou budeš vystupovat. (smích) No takhle. Já si myslím, že je to jakoby dar do celého života. Aby si z toho odnesl, že něco umí. Protože si myslím, že hudba je určitým způsobem relax. Nebo jakože dokáže pomoci, teď tady jako nechci být filozofická, ale já si vážně myslím, že je to dar. Když opravdu někdo

něco umí, tak je to dar pro samotnýho toho člověka, a i ty lidi okolo. Třeba naše rodina byla úplně super překvapená, když jsme jim zahráli ten duet, co hrál loni s paní učitelkou, tak já jsem se to doma naučila. A to jsme se furt porovnávali, jak jemu to jde, jak mně to jde, takže já jsem někdy hrála jenom pravou ruku.

Takže co si odnese, myslím, že to je neskutečný obohacení osobnosti jako takové, ale i okolí s kterým on je. No pro mě je to jako relaxace, já to říkám špatně relaxace. Ale furt jako nějaký...jako realizace.

Heleďte já nevím, co se z něj vyvine. Protože já si myslím, že on se tý hudbě bude věnovat, že on je jako i na ten klavír jakoby dobřej, že už to vnímá.“

9. *Jsou nějaké aspekty výuky, kterým se ZUŠ nedostatečně věnuje?*

„Jo no, to je dobrá otázka, super otázka. Syn je jakoby žák, kterej je jako zvědavej a chce něco vědět. A to je dobře, že to tady řeším, protože on třeba chodí na tu hudební nauku. Já víte co... já jsem s tím panem učitelem chodila na základní školu, je to milej, hodnej člověk. Ale, a dokonce jsem snovi říkala, protože on v úterý psal nějakou písemku. A v pondělí tam vždycky babička chodí a ona je učí, doučuje, češtinu, matiku, a syn minulý týden z tý nauky přišel a říkal „mami ony tam ty děti pořád něco povídaj a házej si tam těma papírama“... takže já si myslím, že by bylo určitě dobrý tam dát tomu učiteli třeba aspoň míň dětí. No a taky jsem mu říkala, jestli ta nauka ti nic nedává a říkáš, že se to nejvíc neučíš od paní učitelky, tak tam prostě nemusíš chodit pořád a babička Vás bude něco doučovat, on je tam jako se sestřenicemi, tam si hrají, povídají, babička jim vypráví o dědovi, jak vlastně děda rád tancoval, jak hrál na ty housle, jak umřel, a oni tam jako koukaj, že ta babička tady asi taky nebude dlouho, tak já mu říkám, tak na tu hudební nauku nechod’.

Protože já když to vezmu zpětně, i když ono je to samozřejmě taky pohled toho dítěte, ono se to taky hodí na syna a ne na ty ostatní. On má hrozně rád historii, on by se pořád něco učil o Bedřichovi Smetanovi, Dvořákovi, já mu to jako řeknu. Pro něj je to zatím jako pohádka, on to jako vnímá, že třeba i ta nauka by mohla jít víc historicky, o Mozartovi, nebo takový věci. Teda můj syn. Já si nemyslím, že by to ostatní děti zajímalo, ale syn že by to ocenil.

Nebo i víc to poznávání různých těch skladeb. Tuhle jsem řekla takovou blbost, on to byl Vivaldi Čtvero ročních období, jako to mi přijde základní, rozpoznat nějakou symfonii nebo něco takového. To si taky myslím, že by mělo být základem vzdělanosti člověka. Třeba mě by zajímalo, kolik lidí tady v Sezimáku rozpozná Mou vlast? To je takový jako zajímavý, takže si myslím, že tohle. Jinak mě nic jiného nenapadá.“

10. *Je něco co byste k tématu chtěla dodat?*

„Já si myslím, že paní učitelka osobně je hodně aktivní, když to třeba porovná s jinou ZUŠkou, kam občas vozím nějaký děti, tak je to takový hodně aktivní, akční. Je to možná i tím, jak je paní učitelka mladá. Je to fakt, jakože má spoustu aktivit a akcí a mně se to líbí, jsem hrozně ráda, že to všechno takhle funguje, protože třeba syn včera přišel nadšenej, vyprávěl, jak se tady s paní učitelkou smál... Tak jeho to hrozně motivuje, baví. Neznamená to samozřejmě, že každý den přijde a řekne: „já jdu cvičit.“ To ne. To mu musím říkat, hele běž cvičit. To se stává, když má koledy, tak jde sám cvičit. Zatím jako skvělý, perfektní, že paní učitelka vyjde i vždycky vstříc s rozvrhem, to je taky perfektní, že dá prostor rodičům a pak se to kombinuje.

A víte, co bych chtěla, abyste měli letní kurzy, já už nechci vařit (smích). Abyste někam odjeli aspoň na 3 dny, to tam napište. (smích) Rodiče by si Vás tam odvezli, něco by navařili, napekli, a papa. Třeba do Třeboně, tam je kolonáda, mohli byste tam vystupovat. Ono je to totiž krásný, když vidíte ty malý děti a ty lidi, tak to je takový roztomilý, jak ty děti tam stojej, tak je to takový moc hezký.“

Zdroj: Vlastní výzkum.

Příloha č. 9

Přepis rozhovoru č. 4

1. *Kolik Vašich dětí chodí nebo chodilo do ZUŠ na dechový nástroj?*

„De facto všechny tři. První dcera chodila, nejdřív na flétničku, potom druhá dcera chvíli a třetí dcera teď.“

2. *Na jaký nástroj?*

„Všechny na lesní roh, nebo ještě předtím na tu flétničku.“

3. *Jak dlouho? Kolik je jim let?*

„Tak nejstarší chodí od 8 let, takže to je celkem deset. Nejdřív rok na flétničku, potom na lesní roh jako první vlastně, předtím paní učitelka nechtěla učit takhle malé děti. Potom začaly ty další děti no a už pak byla ta parta.

Prostřední chodila taky nejdřív na flétničku, potom zkoušela na lesnici, ale to moc nešlo, tak jsme to chtěly vzdát. Pak jak paní učitelka odjela, tak jsme začaly u pana učitele v Táboře, tam jsme to chvíli zkoušely na klávesy, ale nakonec nám pan učitel řekl, ať ji netrápíme.

No a nejmladší si vždycky tak nějak zpívala a tam už to bylo, nechci říct rutina, ale bylo to tak nějak přirozený.“

4. *Kolik jim je let?*

„Nejstarší 18, prostřední 16 a nejmladší 9.“

5. *Chodila jste Vy nebo někdo z rodiny do ZUŠ/LŠU?*

„Dědeček hraje celý život na harmoniku, no a moje ségra hrála na klavír chvíli. Já si jenom tak zabrnkám podle sluchu...“

6. *Co jste čekala, že se naučí v ZUŠ při přihlašování ke studiu?*

„No u nejstarší jsme teda vůbec nevěděli, do čeho jdeme. Tam to bylo všechno úplně nový. Doteď si pamatuju, jak vždycky přišla každý týden s nějakou novou notou a já jsem se na to vždycky těšila, co se zas naučila nového.

U prostřední to bylo zase trápení, ta by se zase předváděla, ale tam jsme jí zase říkali, že to už stačí.

No a u nejmladší už je to přirozený, normální, takže asi že se naučí noty, že se něco naučí na ten hudební nástroj a tak.“

7. *Jak se Vaše představy naplnily? Co se ve skutečnosti holky naučily?*

„Já myslím, že naplnily. Já jsem spokojená, jsem ráda, že hrají v tom souboru, nebo nejstarší v tom orchestru. Jenom je škoda, že nedostávají ten prostor ve vsi, že je k tomu nechtějí myslivci pustit... Takže jo, já jsem spokojená, jak holky pracují.“

8. *Co si přejete, aby si z hudebky odnesly?*

„No u každé holky to bylo dost jiný. U prostřední vím už teď, že si z toho neodnesla teda vůbec nic. Nejstarší myslím, že už toho docela dost umí, ale zase se bojí vylézt před lidi, bojí se to ukázat. Třeba minulý týden jsme byli s tím jejím novým psem se podívat na zkoušky psů a manžel jí říká: „Vezmi si i lesnici“ a ona ne. No nakonec si ji vzala a byli tam i nějaký další trubači, a tak to tam s nimi vystříhla nakonec a vůbec nechtěla jít domů, se všema si tam třásla rukama...“

Třeba mě překvapil ten její hudební vkus, že ona poslouchá dechovku, že klidně chodí s dědou na koncert Babouků, v autě má jenom country... No ne že by si to úplně moderní neposlechla, ale má asi jiný vkus než třeba její kámoši ve škole.

No a u nejmladší těžko říct, asi by se mi líbilo, aby to mohly pak jednou předávat svým dětem, mým vnoučatům. Aby až jejich děti budou na něco hrát, tak aby jim uměly poradit, aby uměly ty noty a tak.

A teď by se mi líbilo, kdyby si někdy zahrály holky spolu, ale to nechtěj, to je vždycky doma řev. To jsem si jako myslela, že ta nejstarší bude malý pomáhat, ale to prostě nejde. Takže asi tak.“

9. *Je nějaký aspekt studia v hudebce, který považujete za nedostatečný, že bychom se mu měli věnovat více nebo tady vůbec není?*

„Nic mě asi nenapadá, co říkali ostatní rodiče?“

No já Vám nemůžu napovídat.

„Jo jasný... no tak mě asi fakt nic nenapadá, já jsem spokojená. Ale ne, počkejte, vadí mi, že jsou koncerty většinou v úterý a já to nestihnu z práce.“

10. *Je něco, co byste k výše zmíněným otázkám a obecně tomu tématu chtěla dodat?*

„Asi ne, já jsem fakt spokojená, jsem ráda, že holky dělají muziku, že je to asi baví a že snad budou mít co předat pak svým dětem.“

Zdroj: Vlastní výzkum.

Příloha č. 10

Přepis rozhovoru č. 5

1. *Kolik Vašich dětí chodí do ZUŠ na dechový nástroj?*

„Dvě.“

2. *A jak dlouho?*

„Dcera, 13 let, chodí 6 let a sedmiletý syn první rok.“

3. *Na jaký nástroj?*

„Oba na zobcovou flétnu, no a dcera na ty různé druhy, altovou, basovou... „

4. *Chodil někdo z rodiny do ZUŠ/LŠU?*

„Já, manžel, manželovo oba dva sourozenci, bratranec a tak.“

5. *Co jste očekávala, že se Vaše děti naučí, když jste je přihlašovala na dechový nástroj do ZUŠ?*

„Tak třeba mě dcera přišla, že k tomu nějaký talent má, od 5 let už brala flétničku, takže jsem čekala, že to tady bude nějak rozvíjet. A že pak uvidím. Mně přijde, že každý by měl, nebo kdo teda má hudební sluch, že by se měl něco naučit, nebo aspoň seznámit s nějakým nástrojem, aspoň základ. Mně to jako přijde jako základ nějakýho všeobecnýho prostě jako vzdělání, že to k tomu patří. Takže s tou dcerou jsem si říkala, že se nějak bude rozvíjet a uvidíme, no a líbilo se mi, jak hraje. No a pak syn, když prostě chodila dcera, tak jsem zase chtěla... On jako zase syn, ten je jinej. Ten si zase poslouchá, tak kvůli tomu, že ho bavila vážná hudba, nevím, pouštěl si CDčka, takže zas jako aby se naučil noty, seznámil se, a když pak někdy bude chtít hrát nebo se k tomu vrátit. Jako já jsem hrála 6 let a pak jsem přestala, tak pak na střední jsem se k tomu vrátila. Prostě mi to přijde jako možnost se něco naučit, a buď to rozvíjet, nebo možnost, když přestanou, se pak k tomu vrátit a vědět co a jak.“

6. *Jak se Vaše původní představy o výsledcích studia naplňují?*

„Jo, naplňují. Je toho i víc, jak chodí dcera, tak ten soubor, ta komorní hra, nebo jak dělají ty projekty, třeba s tím výtvarným oddělením, tak si myslím, že kdyby chodila jen

na hodinu a hrála, že by jí to třeba po těch letech už možná nebavilo, ale tady jako že se seznámí i s ostatními, udělají si tam takovou partu, tak s tím je to jako lepší, než jsem si představovala.“

7. *Co si teď přejete, aby si Vaše děti ze studia ZUŠ odnesly?*

„No právě ty hudební znalosti. Aby když už jednou umí noty, tak že je může zaujmout třeba i jiný nástroj, když už umí ty noty a má nějaký základy jednoho nástroje.“

8. *Považujete některé aspekty studia na ZUŠ za nedostatečné? Něco co by šlo zlepšit?*

„Tak já si říkám, že někdo, kdo má opravdu talent, tak se rozvíjet v tom jednom nástroji. Ale pro ty ostatní takový to všeobecný, že třeba, ani by jako nemusely dostávat vysvědčení, že třeba i různý nástroje. Třeba se naučit základy i třeba klavíru, základy jenom prostě. Protože když vidím našeho pana učitele od syna, že on vyučuje ten nástroj, ale přesto dokáže hrát i na jiný, třeba i klavír, ale to se učí asi až na konzervatoři, že?“

Ano na konzervatoři to je povinný předmět.

„No tak takhle jsem si říkala, nevím, jestli to jde nebo nejde, ale kdyby měli třeba něco, základy, z jinýho nástroje, klavíru, z různých nástrojů, ze 2, ze 3... V průběhu celého toho studia.“

9. *Chcete ještě něco dodat k tématu?*

„No to asi nemám, já jsem spokojená.“

Příloha č. 11

Přepis rozhovoru č. 6

1. *Kolik Vašich dětí chodí nebo chodilo do ZUŠ na dechový nástroj?*

„Jedno, nejmladší dcera. Hrála na zobcovou a teď přešla na příčnou flétnu.“

2. *Jak dlouho chodí?*

„Třetím rokem.“

3. *Kolik je jí let?*

„9.“

4. *Chodila jste Vy nebo někdo z rodiny do ZUŠ/LŠU?*

„Já na housle, manžel na trubku, babičky obě také na housle.“

5. *Co jste očekávala, že se dcera naučí, když jste ji přihlašovala do ZUŠ na flétnu?*

„No tak u mladších dcera, to vím, že nejsou takový dřiči, tak jsem si říkala, ať si hrajou pro radost, nečekala jsem nic extra. Prostě to chtěly zkusit, chtěly si zahrát, tak ať hrajou.“

No a u nejstarší dcery, ta hraje na kytaru, tak to jsem ráda, tu to baví, a hlavně teda zpívá. Tam asi čekám něco víc možná.“

6. *Jak byste to specifikovala, něco víc?*

„No myslím si, že by na to asi měla, nebo zatím to vypadá, že jí to jde, ale ona jako nemá úplně tu exhibicionistickou povahu, takže zatím, samozřejmě, že než bude dospělá, tak se to může ještě změnit, ale zatím si myslím, že by ona sama chtěla. Prostě to není takový, že by se ráda před někým předváděla. Není jí to úplně vlastní.“

7. *Naplňuje studium Vaše představy?*

„No jako já jsem spokojená. Zase se vrátím k té nejstarší, jsem hodně až nadšená z toho jejího zpěvu, myslím si, že paní učitelka to dělá hodně dobře. Že ji pro to dokáže nadchnout.“

Prostřední ta už teda nechodí, tý se to cvičení zdálo moc náročný, a ta to vzdala.

A nejmladší je spokojená, ale vyloženě nadšená jsem teda z toho zpěvu. Paní učitelka předtím, to bylo taky dobrý. Ale teď, u novy paní učitelky, je vidět hodně velká změna.“

8. *Co si nyní přejete, aby si Vaše děti ze studia ZUŠ odnesly?*

„Aby jim to zůstalo. Aby si vždycky rády zahrály. Protože já jsem jako na ty housle hrála, asi jsem hrála dobře, nebo mi to říkali, že mi to jde, ale nebavilo mě to. Tam jsem se prostě sekla, asi v osmý třídě, a dneska mě to mrzí, dneska už neumím nic, nic bych nezahrála. Noty už si nepamatuju, takže bych byla prostě ráda, aby jim to zůstalo. Proto právě říkám, že dělají něco, co je baví a ne je do něčeho nutit, co dělají kvůli rodičům, protože potom v tý dospělosti to ztratí.“

9. *Považujete některé aspekty studia na ZUŠ za nedostatečné? Co byste chtěli zlepšit?*

„Nic mě nenapadá... Tak samozřejmě všechny remcaly na nauku, to mě teď napadlo. Nauka je nauka, každé si to musí odbýt.“

10. *Chcete ještě něco dodat ke zmiňovaným tématům?*

„Asi ne.“

Zdroj: Vlastní výzkum.

Příloha č. 12

Přepis rozhovoru č. 7

1. *Kolik Vašich dětí se v ZUŠ učí hrát na dechový hudební nástroj?*

„Jedno.“

2. *Na jaký nástroj?*

„Na zobcovou flétnu a na klarinet.“

3. *Jak dlouho?*

„No syn chodil 3 roky na kurzy k panu učiteli, kde to moc nefungovalo, a teď chodí druhým rokem do ZUŠ, ale protože byl už pokročilejší, chodí do vyššího, myslím, 3. nebo 4. ročníku.“

4. *Kolik je synovi let?*

„Synovi je 10 let.“

5. *Chodil někdo z rodiny do ZUŠ/LŠU?*

„Asi nikdo, jenom sestřenice, ale s tou syn není moc v kontaktu. Já teda chodím do ZUŠ, ale až teď jako dospělá, na saxofon, to byl můj sen.“

6. *Co jste očekávala, že se syn naučí, když jste ho přihlašovali do ZUŠ?*

„Já jsem si hlavně myslela, aby mohl pokračovat, a aby ho to nějak víc bavilo. Třeba s nějakými dalšími dětmi. A chtěla jsem, aby ho to bavilo, protože to byl hlavní problém s tím prvním panem učitelem.“

7. *Jak se Vaše původní představy naplňují?*

„Jsou naplněné, protože já mám pocit, že to syna baví. I ten klarinet. Je spokojený. Minimálně neprotestuje.“

8. *O jaké dovednosti a schopnosti je syn obohaceny?*

„No kromě toho, že se zdokonaluje v tom nástroji, tak si myslím, že se naučil hrát i s dětmi v souboru, že se s nimi dokáže sladit, že je dokáže poslouchat. A snad se teda dokázal naučit nějak lépe číst noty, i když tím si nejsem úplně jistá.“

9. *Co si momentálně přejete, aby si syn ze studia v ZUŠ odnesl?*

„Aby ho to i do budoucna bavilo, aby prostě neskončil jen s hraním tady. Aby si zahrál i sám pro sebe, aby ho to prostě bavilo. Aby si třeba i někdy zahrál se mnou.“

10. *Považujete některé aspekty studia na ZUŠ za nedostatečné? Co byste chtěli zlepšit?*

„Nad tím jsem nepřemýšlela, já zase nemám v tomhle ohledu takový očekávání. No možná, co bych jako ocenila, je častější zpětná vazba. Protože syn mi nic neřekne, tak jsem na to zvědavá, jak mu to šlo...tak možná to, že z něj pořád něco tahám. Ale na druhou stranu syn by mi taky něco mohl říct, jestli mu to šlo nebo nešlo nebo tak.“

11. *Chcete ještě něco dodat ke zmiňovaným tématům?*

„Asi ne.“

Zdroj: Vlastní výzkum.

Příloha č. 13

Přepis rozhovoru č. 8

1. *Kolik Vašich dětí se v ZUŠ učí hrát na dechový hudební nástroj?*

„Jedno, dcera, 13 let.“

2. *Jak dlouho, do jakého ročníku?*

„Čtvrtým rokem na saxofon a druhým rokem na klavír. A druhým rokem i na orchestru.“

3. *Chodila jste Vy nebo někdo z Vaší rodiny do ZUŠ/LŠU?*

„Ne nikdo. Ani já ani manžel, ani sourozenci ne.“

4. *Co jste očekávala, že se dcera naučí, když jste ji přihlašovali na dechový nástroj do ZUŠ?*

„No vlastně ten impuls byl od ní. Chtěla se naučit hrát na nějaký hudební nástroj, a přes flétničku jsme se dostali teda k saxofonu, kdy nám rok říkala, že chce na saxofon hrát a my jsme to rok ignorovali, a pak nás opravdu přesvědčila. A to očekávání z mé strany jako rodiče, asi mít koníček. Aby dcera měla celoživotní lásku, koníček, vůbec jsme si nemysleli, že se to takhle pak rozjede, v takový nadšení. A nějaký základy hudební nauky, myslím si, že to patří k základnímu vzdělání, mít povědomí o notách a třeba historii hudby, skladatelích, myslím si, že to patří k všeobecnému vzdělání člověka. Takže jenom koníček, který by ji bavil.“

5. *Jak se Vaše původní představy naplňují?*

„Jsou daleko před vším. Předčilo to ty naše představy, protože se to zvrhlo v totální vášně a v takovou zálibu, že se tomu chce věnovat profesionálně. Což jsme vlastně zjistili asi po roce, po prvním roce začala mluvit o tom, že by chtěla jít na konzervatoř. Že ji to tak strašně baví. Takže jsme to s panem učitelem řešili, já jsem si vždycky myslela, že na konzervatoř jdou vždycky totálně nadané děti z hudebních rodin, který od 4 let hrály na nějaký hudební nástroj. Dcera začínala teda v 10 letech a to jsem si myslela, že už je jako totálně po, že už jí ujel vlak na to, aby šla na konzervatoř. A pan učitel nás přesvědčil, že určitě ne, že na to má, že musí makat, ale že to nadšení

tam taky cítil velký. Takže se rozjela velká akce, i klavíru, příprav, a doma se tomu věnuje taky.

Od 8 let s ní teda jezdíme po všech možných jazzových koncertech, ačkoliv teda nejsme ani jeden s manželem muzikanti, tak máme oba velmi rádi hudbu a jsme aktivní posluchači, a dcera to s námi od mala absolvovala, nejrůznější hudební festivaly a koncerty, jazzové kluby a vždycky moc ráda. Takže tam jsme viděli to veliký nadšení, nebrali jsme to jako samozřejmost, že osmileté dítě s námi vydrží na jazzovém koncertě. Takže jsme to začali brát všechno najednou vážně, že by to tak mohlo opravdu být, ten její sen o konzervatoři.“

6. *Co si momentálně přejete, aby si dcera ze studia v ZUŠ odnesla?*

„Tak když беру в potaz ty vědomosti nebo znalosti, to co by měla umět... Víím, že ti učitelé dělají kolikrát, co můžou, ale když to dítě necvičí a samo tu snahu nemá, tak je to těžký, takže tam víím, že je to hodně na těch dětech. Takže to nechávám nějak bez komentáře, co by měla umět. Jako tam to nehážu na učitele, aby je něco naučili, protože víím, že jsou často bezmocní nebo bezradní.

No a moje dítě...chtěla bych, aby se uměla orientovat v notách, hudebních zápisech, hudební nauce, a aby uměla zahrát skladby nějaký, třeba i z paměti, a chci, aby ji neodradili. Protože to je problém, co máme na základní škole, kde je to totálně demotivovaný dítě, a odrazený od všeho, co by mohlo být v životě hezký a přinášet potěšení, tak je úplně zničená. A tady je pro mě důležitý, že všichni učitelé, se kterými spolupracujeme, v ní rozvíjí lásku k hudbě. Pracuje se na obou ZUŠ v přátelské atmosféře. Pět let jsme dělali tanec a odešli jsme, protože pomluvy, tehle tancuje v první řadě, tehle v druhý. Dítě vynervovaný úplně, zničený, a tady vidím, že jenom kvete, že jenom roste a že ji to baví. Odehrává se to všechno v přátelském duchu, a cítím na obou školách, že v popředí je zájem dítěte, ne nějaké zákulisní boje, třeba mezi učiteli. A to se mi líbí, že se dbá na to, co cítí dítě, jakým směrem se má vést. Ten dialog vždycky probíhá na začátku školního roku, v obou případech, na obou ZUŠ. Že je to v souladu s tím, co si představujeme, a dcera v první řadě, a to, co chce učitel. Takže jako pro mě je strašně důležitý, aby jí vedli k lásce k hudbě a nějakému takovému...nevím, jak to říct... budování hezkých vztahů.

Protože ta kolegiálnita v tom hudebním světě, je úplně jiná, než to, co jsme zažili v tom tanečním světě, to byl pravý opak. Kdy děti při soutěžích byly nabádány, aby dělaly fuj, když vystupoval někdo druhý a takhle ukazovaly palec dolů. Takže to byla poslední kapka, to jsme řekli, končíme... Netýmovost, neférový jednání. Takže tady je to naopak, každý každému přeje, před soutěžími nebo před vystoupením, jak se pracuje s dětma, jak se nabádají, to se mi moc líbí, to jim hodně dává do života.“

7. *Považujete některé aspekty studia na ZUŠ za nedostatečné? Co byste chtěli zlepšit?*

„Tak v jedné ZUŠce je strašně málo dbáno na etiketu toho muzikanta. Před vystoupením jak se má chovat, jak se má oblékat...je mi to hrozně líto, když tam stojí kluci v ponožkách na besídce, paní učitelka kouše jablko...to prostě není kulturní zážitek, vždycky je to propadák...Bohužel... Učitel jim taky neříká, jak se uklonit, kdy se uklonit, jak reagovat, jak se ten muzikant má pohybovat po jevišti, vůbec ty děti nedostanou žádný instrukce, neví, kolikátí půjdou, neví nic. Takže pro dceru je tam vystoupení vždycky stres. A pro nás je to voprúz jako pro rodiče. Není tam nic, já už tam nezvu babičky, nikoho tam už nezvu, protože jsem se vždycky setkala s velkou kritikou. Že je to ubohost.

Úplný opak v té druhé ZUŠ, ty besídky, nebo vystoupení s orchestrem, to je super, ty děti jsou dopředu proškolený, co bude, jak bude, jak se mají uklonit, jak se co dělá, a to jim vlastně odbourá ten stres, protože ví, jak to bude, mají to i nacvičený. A přistupují k té besídce úplně jinak... to že se hraje z paměti...to prostě v té první ZUŠ neexistuje. Všechno jenom z not, tam se nikdy nehrálo nic z paměti, takže to mi taky přijde neprofesionální. To dítě není pak vůbec otrkaný, není zvyklý podávat nějaký výkon, lepší než by mohlo. Takže to jsme jakoby byli uspokojeni až v té druhé ZUŠ. To byl velký přínos a dcera to hrozně kvituje, to jí hrozně dalo. Odbouralo stres z vystoupení, je si mnohem jistější.

Jinak komunikace výborná. Ale mě trochu zklamala ředitelka první ZUŠ, která věděla taky, že chceme na konzervatoř, i jsme se o tom bavili...a minulý týden mi přeposlala mail, z konzervatoře v Teplicích, příprava k přijímačkám, přípravné kurzy. Tak mi to přeposlala „jenom přeposílám pro dceru, kdyby měla zájem“. Tak jsem si říkala, do Prčic, že budeme jezdit na kurzy do Teplic? Tak jsem jí měla sto chutí napsat...

Tak jsem jí napsala, že děkuju, že na nás myslí, že už jsme přihlášení na Ježkovu konzervatoř. A pak se mi to rozleželo, do Prčic, taky mi mohla říct, že tyhle kurzy dělají v Budějicích, to už dávno vím...jako kdybych si to nenastudovala všechno a neměla tu aktivitu, tak mi jako ředitelka vůbec nepomohla. Já jako nevím, kolik je těch dětí, které chtějí jít na konzervatoř?... Čekala jsem, že si ji tam budou trošku hýčkat, nebo trošku šlapat do toho s námi. Nějakou knížku doporučit, takový to, tamhle je dobrý koncert, to by jí dalo, tamhle vyšla publikace, támhle jsou noty ke stažení... Cokoliv... co my...já dělám na úřadě, manžel je geodet, prostě to škrabeme ty informace, kde se dá, takže tohle byla jediná odezva, kurz v Teplicích...Čekala jsem jako od ředitelky školy, že by nám mohla trošku dodat ty informace. Takže se musíme snažit my s manželem a hlavně dcera. Takže to bylo trošku zklamání pro mě. A jinak... No když jsme prosili o hodiny navíc, tak nám teda taky nevyšli vstříc, to už nechci ani rozebírat...

No prostě je to na nás. Jako když víme, že musí mít tu přípravu větší. Já nemůžu chtít po ZUŠce, aby mi připravila holku na konzervatoř, toho jsem si vědoma. Takže jako prostě jsme si řekli, že musíme dceři pomoci my.“

8. *Chtěla byste k výše uvedeným tématům něco dodat?*

„Vždycky to školské zařízení, mám pocit, že je to o lidech... A v druhé ZUŠ pan ředitel je určitě výborný ředitel a cítím z něho taky to, že si umí udělat srandu, ty děti ho úplně zbožňují, já nevím, jestli si to uvědomuje, já když vezu domů ty dvě holky, ty jsou úplně nadšený z něj, vypráví mi vtipy, co jim říkal... To že si umí přiznat, že jsou taky lidi, že můžou udělat chybu, umí si z toho udělat srandu... „Hele já teda nevím, kdo tě tohle učil...Aha já... no tak to si teda vyřídím!“ Je to taky jenom člověk, který má moc rád hudbu a cítím z něj, že má rád i děti. A my teď máme prostě boj na základce, že takový pedagogy tam nemáme. Vůbec ... to dítě tam chodí s takovým odporem do té školy... Teď mi říkala „já jestli se tam dostanu na tu konzervatoř příští rok v lednu, tak já už na tu základku chodit nebudu...nevím, co se mnou uděláš, ale já už končím...“

Takže jsem moc ráda, vůbec toho nelituju toho dojíždění, protože za takovým prostředím a takovými lidmi, se nám vyplatí jezdit.“

Zdroj: Vlastní výzkum.

Příloha č. 14

Přepis rozhovoru č. 9

1. *Kolik Vašich dětí chodí nebo chodilo do ZUŠ na dechový nástroj?*

„Jedno.“

2. *Na jaký nástroj?*

„Lesní roh.“

3. *Jak dlouho?*

„Od druhé třídy, takže desátým rokem.“

4. *Kolik je mu let?*

„17.“

5. *Chodil někdo z rodiny do ZUŠ/LŠU?*

„Dědové hráli na harmoniky, ale myslím, že nikam nechodili.“

6. *Co jste čekala, že se syn naučí, když jste ho přihlašovali do ZUŠ?*

„Že se naučí hrát a že bude hrát s myslivcema. Proto vlastně i začal na lesnici. Takže hlavně s těma myslivcema. Já jsem ho chtěla dát nejdřív na písťalu, ale díky tomu, že jsem potkala tatínka paní učitelky, a ten mě přesvědčil, že je to úplně zbytečný nějaká písťala, ať začne rovnou a dal mi na ní číslo. No a pak vlastně nám volala za pár měsíců, že by mohl nastoupit. Ale tenkrát teda říkala, že je moc malej, to byl vlastně ve druhé třídě, že to asi neufoukne, že má křivý zuby a tak, že to asi nebude tak jednoduchý, a nakonec to předčilo očekávání.“

7. *Jak se Vaše původní představy naplňují? Jaké nové dovednosti a schopnosti syn díky studiu získal?*

„Já bych řekla, že je toho mnohem víc. To teda jo. To by mě nikdy nenapadlo, že bude jezdit hrát po cizině, a že se bude zúčastňovat i těch soutěží jako mimo republiku. Super.“

8. *Co si momentálně přejete, aby si syn ze studia ZUŠ odnesl?*

„No já si myslím, že u toho zůstane. A určitě si myslím, celkově sebevědomí, že se umí jinak chovat, i oblíkat, takže celkově ta kultura vystupování. Tím, že hrajete i vážnou hudbu, tak se prostě dostal už někam jinam.“

9. *Považujete některé aspekty studia za nedostatečné? Co byste chtěli zlepšit?*

„No tak to mě v týhle ZUŠce nenapadá.“

A v nějaké jiné ano?

„No to se týká spíš toho klavíru. Dcera dostane občas přes prsty a pak je problém. Takže tam jsme si úplně nesedli s paní učitelkou.“

10. *Je něco, co byste chtěli k výše zmíněným tématům dodat?*

„No tak pochvala určitě veliká, že se zúčastňuje i těch mezinárodních soutěží, to by mě tenkrát vážně nenapadlo.“

Zdroj: Vlastní výzkum.

Příloha č. 15

Přepis rozhovoru č. 10

1. *Kolik Vašich dětí hraje v ZUŠ na dechový nástroj?*

„No, jeden. Dcera, ta chodila na klavír.“

2. *Na jaký nástroj?*

„Na trubku.“

3. *Jak dlouho?*

„Já mám pocit, že začal ve třetí třídě, to mu bylo 10...ted' mu je 16, takže asi šestým rokem. No on měl rok pauzu kvůli těm rovnátkům, takže vlastně rok nehrál. On si jako dřel ty rty, ty dásně, takže to byl jako i fyzický problém.“

4. *Chodila jste Vy nebo někdo z rodiny do ZUŠ/LŠU?*

„U nás v rodině, jakoby z mojí strany, tak hraje strejda na harmoniku. A jako z manželovy strany, tam jsou hudebníci snad všichni. Ale spíš ty strunný, takže kytara, housle a tak. Ale na trubku tam nikdo nehrál. Já ale mám v rodině nějakého pradědu, který hrál na trubku, takže třeba to jsou zrovna moje geny.“

5. *Co jste očekávala, že se syn naučí, když jste ho přihlašovali do ZUŠ?*

„No já jsem jako hlavně od začátku chtěla, aby děti byly v kontaktu s hudbou. Na jaký nástroj, to mi bylo vlastně úplně jedno. Ale bylo to tím, že syn v první třídě vlastně vůbec nechtěl hudebku, odmítal to. Ale když nastupovala do první třídy dcera, tak chtěla na klavír, no a on samozřejmě, než se to jakoby všechno přebere v té hlavě, takže jemu pak asi nějak, no během prázdnin, mu došlo, že chce přece taky do hudebky. Nejdřív teda na klavír.“

Takže když jsme tam pak v září šli na tu školu, že by teda jako dodatečně syna mohli ještě vzít, tak klavír už byl samozřejmě plný. Ale byla volná trubka a flétna. No a on se rozhodl pro trubku, protože, to já si přesně pamatuju, že si jednou zahraje to sólo z Limonádového Joe, jak to tam hraje ten Kopecký. Jak je tam namaskovaný jako ten černoš. Takže to... To byla motivace asi v 10 letech.

No a mně to bylo jako jedno, spíš jsem byla mile překvapená, že trubku... mně se to líbí ta hra. Takže já jsem byla jediné ráda, že to nebyl klavír. A naopak jsem se právě ptala pana učitele, jestli tam jsou taky nějaký vlohly a předpoklady, tak jsem byla pak o to víc ráda, že tam jako všechno je. I ten nátlak a tak, šlo mu to docela rychle.

No byly samozřejmě období, kdy jsme ho u toho drželi spíš my, ale pan učitel je moc dobrý. Mají spolu dobrý vztah, že v té krizi potom zvítězilo i to, že si prostě takhle dobře rozumí. To je asi obecně důležitý prostě, že žák a učitel si rozumí. Stejně i obráceně i ten dospělý, když pracuje s dětmi, tak by měl vědět, jak je motivovat a tak. Takže jsme spokojení.“

6. *Jak se Vaše původní představy naplňují? Jaké dovednosti a schopnosti syn získal?*

„Jsou jako maximálně. Jako za mě a myslím, že i za manžela. Že jsme ani nečekali, že to období puberty a tak, plný těch krizí a ty rovnátka... že u toho zůstal a pořád chce víc, chce být lepší.

On vůbec jako tu hudbu vnímal od mala dobře, v podstatě už od 2 let, jako rytmicky mlátil do něčeho. Vzpomněla jsem si na Cimrmana... Ne že bych z něho dělala génia, ale bylo to takový roztomilý. V podstatě ho to dál drželo a furt drží, a má s tou hudbou plány. A myslím si, že i když jako říká, že nechce tu filharmonii a takhle, jakože nechce nikde hrát v žádném tělese, tak přece jenom, když nastoupil do orchestru, tak ten ho hodně baví. Je za to rád a já mu říkala „vidíš?!“. Takže asi to, on si furt připadal, že musí samotářsky hrát, tak zjistil, že to vůbec o tom není, že ta hudba je právě naopak o tom, sehrát se i s někým dalším, tak to si myslím, že si jakoby uvědomil, během toho studia.

Ale jako samozřejmě i ty další věci v oblasti hudby, já jako nejsem vůbec hudební, jsem hudební antitalent, jako mám ji ráda, poslouchám ji ráda, ale na nic nehraju, takže prostě nějaký ty noty... Víím, že na nauce se docela dost trápil, ale to bylo spíš z toho důvodu, aby se něco učil. To jako na hudebku bylo nemyslitelný. Ale vyzná se, z not čte, takže to je taky přínos... Nevím, jestli se něco zapisuje, ale taky asi musí. On jak tu hudbu tvoří, tak to se zapisuje do takových různých grafů, a jako šílený... Takže musí vědět jako i tohle.“

7. *Co si momentálně přejete, aby si syn ze studia v ZUŠ odnesl?*

„No já bych byla hodně ráda, kdyby se tou hudbou i živil. Takže budeme dělat všechno pro to, protože to byl jeho takový první velký koníček, který sám chtěl. Protože nesportoval, nebo jako jo, i nějaký výtvarný sklony tam jsou, ale ta hudba ho furt drží. A takže prostě s manželem ho podporujeme v tom. A chtěla bych, myslím si, že to vůbec není nereálný, že by v tom mohl pokračovat. A teď je otázka, jestli si vybere nějakou konzervatoř, nebo já nevím, jestli je to možný ještě po střední škole, ještě si hrajeme s možností, že by ta škola mohla být v zahraničí, třeba nějaká stáž, nebo teď během střední školy, jestli se mu otevře nějaká možnost jít někam, tak mu rozhodně nebudeme bránit, naopak ho v tom chceme podpořit.

Pro nás ta vysoká škola není důležitá. Chceme jen... když mu ta vejška něco dá, tak klidně, a bylo by to fajn. Ale jak říkám, myslím si, že ta hudba v něm zůstane. I kdyby se s ní neživil, tak s ní bude furt v kontaktu.“

8. *Jsou nějaké aspekty studia, které považujete za nedostatečné? Něco, co by šlo zlepšit?*

„No já vůbec nemám problém... To jsou ty pubertácký argumenty, které jsou úplně nesmyslný, že vůbec neví co a jak... takže naopak si to prodebatujeme, že je to vlastně dobře, když ten pan učitel mu dává hrát něco, co se mu úplně nelíbí, ale je to proto, že si tohle potřebuje nacvičit. Cvičit ten nátisk, aby pak ten rozsah byl větší, a aby pak mohl troubit něco složitějšího. „Ale jó, dobře“, tak to si musí přiznat.

Já jsem prostě spokojená, myslím si, že mu to hodně dalo ty kontakty se spoluhráči, že poznal, že to jsou fajn lidi, a myslím si, že ho to s nimi spojuje naopak víc, než třeba se spolužáky ve třídě. Že tady ta rivalita není...nebo není, prostě všichni táhnou za jeden provaz. Takže já jsem s tím vzděláním, které se mu dostává, opravdu spokojená.“

9. *Je něco co byste k tématu chtěla dodat?*

„Je asi škoda, že ten předsudek rodičů, že děti se musí živit prací, což pro ně není hudba. Je spousta možností, jak se tou hudbou uživit, přivydělat... Samozřejmě že člověk nemůže být milionář, ale tady ty peníze vůbec neznamenají štěstí. Když to člověka baví, tak nechápu, proč mu v tom bránit. Když to dítě opravdu baví ten

klavír, a třeba není tak talentovaný, ale mnohdy právě jenom to, že to člověka baví, se nakonec přehoupne i přes ty talentovaný, protože ty do toho třeba nejsou tak zažraný, flákají to... Takže bych byla ráda, kdyby bylo víc rodičů, kterým by docházelo, že to vůbec není špatný povolání, žít se hudbou... Buď dál vzdělávat ostatní, jenže to už člověk musí mít i vlohy jakoby k tomu učitelství, ale i si jenom zahrát doma, to je taky jako hodně. Když pak někdo hraje ve filharmonii, ale nebaví ho to, tak to je to samý, jako když má člověk blbou práci. Měl by prostě dělat, co ho baví, a nepotřebuje si vydělávat statisíce, ale bude aspoň vědět, že ho ocení nějak ten divák, což je k nezaplacení. Takže asi tak.“

Zdroj: Vlastní výzkum.

Přepis rozhovoru č. 11

1. *Kolik Vašich dětí se v ZUŠ učí hrát na dechový hudební nástroj?*

„Dvě. Já mám jenom dvě, takže obě dvě.“

2. *Na jaký nástroj? Jak dlouho? Kolik jim je let?*

„Mladší dcera chodí pátým rokem na klarinet, starší teď na saxofon. Mladší je 13, starší 15. Ta starší začala později. Ona o to jako neměla nikdy moc zájem. Ještě když tady byla paní učitelka před mateřskou, tak chodily obě na flétničku, pak mateřskou paní učitelky to u té starší skončilo. A teď začala mít zájem, protože její chlapec jí jako řekl, že ságo, to je něco, takže začala hrát.“

3. *Chodil někdo z rodiny do ZUŠ/LŠU?*

„Já jsem chodil, hrál jsem na klarinet, teď hraju pořád aktivně na saxofon. Manželka ne.“

4. *Co jste očekával, že se holky naučí, když jste je přihlašovali do ZUŠ?*

„Že se naučí noty, že se naučí nějak jinak vnímat tu hudbu. Že přijdou do nějakýho kolektivu, no a budou dělat něco inteligentního, nebudou se někde flákat. No to bylo jako moje přání... Zažijou ty úspěchy, zažijou ty neúspěchy, tak, jak to jde v životě. A k tomu mají jako ty sporty, aby to měly vyvážený. Ale tady se musí připravit, musí podat nějaký výkon, taky v té kolektivní hře se musí něco připravovat, přizpůsobit se ostatním... No, a jestli v tom potom budou pokračovat, to už je na nich.“

5. *Jak se Vaše původní představy naplňují? O jaké dovednosti a schopnosti jsou holky obohaceny?*

„No tak ta mladší, ta chodí rok, ta je zatím taková natěšená na to, ta jako je v pohodě. No ta starší, ta chodí už dýl, tak je to jako občas nutné zlo, že musí...protože volejbal, kterej taky hraje, tam si jde s holkama zaplácnout, tam se nemusí připravovat, takže cítí, že je to pro ni závazek ta hudebka. Z její strany je to takový hodně o přípravě, že to má asi méně ráda než třeba ten sport, na který se připravovat nemusí... No a je to individuální hra. Proto taky jak chodí na tu komořinu nebo do toho orchestru, tak to ji

samozřejmě baví víc, že je v tom kolektivu a není to jenom o ní. Ono se tam taky něco schová, že jo... Takže to ona jako taky asi kvituje, ale ta individuální hra, to je prostě, že se musí připravit. Ale já říkám, zas pak je to o to větší úspěch, když se to povede.“

6. *Co si momentálně přejete, aby si holky ze studia v ZUŠ odnesly?*

„No asi aby to v nich trochu zůstalo, aby se jim ta muzika líbila. Aby třeba aspoň chodily na koncerty, i kdyby přestaly hrát... Ale to by bylo samozřejmě nejlepší, aby u toho zůstaly a měly to jako koníčka, tak jako já... I když samozřejmě ony se tomu teď spíš brání, být jako táta, že jo... Ale já myslím, že na tom není nic špatného, hrát dál, i když člověk pak dělá úplně jiný povolání, já jsem třeba zemědělec... No takže prostě aby jim ta muzika nějakým způsobem zůstala v životě, aby když budou chtít, tak aby ten nástroj nějak základně ovládaly a mohly si hrát, co chtějí.“

7. *Považujete některé aspekty studia na ZUŠ za nedostatečné? Co byste chtěli zlepšit?*

„No já si myslím, že jako v rámci ZUŠky, jako této ZUŠky, tak ty děti mají právě maximum toho, že mi přijde, že si toho ani neváží. Já když jsem chodil do lidušky, tak to nebyla možnost hrát v komorní hře nebo kolektivu, takže takový možnosti já jsem neměl, ale ty holky si myslím, že mají těch možností tolik, že si toho neváží. Co víc si můžou přát, než tohle co mají. Chodí do orchestru, chodí do komořiny, mají mladýho pana učitele, to se jim samozřejmě taky líbí.“

8. *Chcete ještě něco dodat ke zmiňovaným tématům?*

„No já si myslím, že se v rámci téhle hudebky pro ty děti dělá maximum, někdy si myslím, že až moc, že pak to dostanou všechno na talíři a kolikrát si ani neuvědomují, co to všechno obnáší. Dostanou hotový okopírovaný noty, dřív se to muselo přepisovat, ony to takhle dostanou neservírovaný a mají problém se to naučit a je to hrozně jako náročný, co musí všechno dělat...“

Zdroj: Vlastní výzkum.

Příloha č. 17

Úvodní otevřené kódování

*radost / divit se by
reálna pro dítě
hra s souboru
hra s okolními*

4. Co jste očekávala, že se [redacted] naučí, když jste ho přihlašovali do ZUŠ?

● Já jsem si hlavně myslela, aby mohl pokračovat, a aby ho to nějak víc bavilo. Třeba s nějakýma dalšíma dětma. A chtěla jsem, aby ho to bavilo, protože to byl hlavní problém s tím prvním panem učitelem.

reálna pro dítě

5. Jak se Vaše původní představy naplňují?

● Jsou, protože já mám pocit, že to [redacted] baví. I ten klarinet. Je v tom spokojený, minimálně neprotestuje.

O jaké dovednosti a schopnosti je [redacted] obohacený?

*hra s okolními
zoboznamovalim
schopnost postbndat
kudetmi fceře*

● No kromě toho, že se zdokonaluje v tom nástroji, tak si myslím, že se naučil hrát i s dětmi v souboru, že se s nimi dokáže sladit, že je dokáže poslouchat. A snad se teda dokázal naučit nějak lépe číst noty, i když tím si nejsem úplně jistá.

*radost / divit se by
hra s okolními
(vachma)*

6. Co si momentálně přejete, aby si [redacted] ze studia v ZUŠ odnesl?

● Aby ho to i do budoucna bavilo, aby prostě neskončil jen s hraním tady. Aby si zahrál i sám pro sebe, aby ho to prostě bavilo. Aby si třeba i někdy zahrál se mnou 😊

reálna pro dítě

7. Považujete některé aspekty studia na ZUŠ za nedostatečné? Co byste chtěli zlepšit?

● Nad tím jsem nepřemýšlela, já zase nemám v tomhle ohledu takový očekávání. No možná, co bych jako ocenila, je častější zpětná vazba. Protože [redacted] mi nic neřekne, tak jsem na to zvědavá, jak mu to šlo, tak možná to, že z něj pořád něco tahám. Ale na druhou stranu [redacted] by mi taky něco mohl říct 😊, jestli mu to šlo nebo nešlo nebo tak.

8. Chcete ještě něco dodat ke zmiňovaným tématům? B: Asi ne.

2

Zdroj: Vlastní výzkum.

Příloha č. 18

Třídění kódů podle jednotlivých respondentů a otázek

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
3	radost ze hry	hudební teorie	dovednost hry na nástroj	veřejné vystupování	hudební teorie	hudba jako povolání	radost ze hry	sebekázeň	celoživotní koníček	hudba jako povolání	způsob seberealizace
4	hra v orchestru	dějiny hudby	hudba jako relaxace	práce s trémou	seberozvoj	radost ze hry	hra s ostatními (rodina)	samostatná domácí příprava	kultura vystupování	celoživotní koníček	celoživotní koníček
5	kontinuita	hudební povědomí	hrát s ostatními (rodina)	formování hudebního vkusu		dovednost hry na hudební nástroj		hudební teorie	seberealizace	pokračování ve studiu	láska k hudbě
6			způsob seberealizace	dědictví v rodině		splnění přání dítěte		hra z paměti	kulturní povědomí	získání zahraniční zkušenosti	schopnost poslouchat kulturní povědomí
7				hudební teorie				podpora od ZUŠ			
8				hrát s ostatními (rodina)				láska k hudbě			láska k hudbě
9								přátelské vztahy			dovednost hry na hudební nástroj
10								přátelské klima			
11								podpora zájmu dítěte			
12								splnění přání dítěte			
13								láska k hudbě			
14								přátelské klima			
15								kolegialita			
16								veřejné vystupování			
17								práce s trémou			

Zdroj: Vlastní výzkum.

Příloha č. 19

Počty žáků ve studijních zaměřeních dechového oddělení v okrese Tábor
ve školním roce 2019/2020

ZUŠ	Tábor	Sezimovo Ústí	Soběslav
zobcová flétna	32	33	11
klarinet	15	17	3
saxofon	9	7	7
příčná flétna	8	7	7
lesní roh	4	9	0
trubka	8	7	0
trombon	3	3	0
lovecký lesní roh	0	3	0
hoboj	0	0	0
fagot	0	0	0
baskřídlovka	0	0	0
tuba	0	0	0

Zdroj: Neveřejná data KUR Jihočeského kraje.

Příloha č. 20

Třídění kódů po otevřeném a axiálním kódování

	1. prostředí školy	2. aktivity ve škole	3. samostatné aktivity žáka	4. krátkodobé výsledky	5. dlouhodobé výsledky
sociální	kultura vystupování	aktivity v zahraničí	hra s ostatními (rodina)	aktivní životní styl	aktivní životní styl
	nová sociální skupina	hra s ostatními	mezinárodní aktivity	hudební povědomí	celoživotní koníček
	podpora zájmu dítěte	hra v orchestru	rozvoj kulturní tradice	intelektuální volnočasová aktivita	dědictví v rodině
	přátelské klima	hra v souboru	soutěže	nové sociální kontakty	hudba jako povolání
		kulturní povědomí	veřejné vystupování	pestrost aktivit	hudební teorie - součást všeobecného vzdělání
		mimoškolní aktivity	zažít úspěch	pokračování ve studiu	kultura vystupování
		rozvoj kulturní tradice		přátelské vztahy	kulturní povědomí
		schopnost poslouchat		vyváženost aktivit	nové sociální kontakty
		soutěže		získání zahraniční zkušenosti	přátelské vztahy
		veřejné vystupování			rozvoj kulturní tradice
					schopnost poslouchat
					veřejné vystupování
					vyváženost aktivit
					získání zahraniční zkušenosti
psychologická	kolegialita	formování hudebního vkusu	hra z paměti	hudba jako relaxace	hudba jako relaxace
	kontinuita	hra z paměti	kontinuita	láska k hudbě	kontinuita
	láska k dětem	podpora talentů	práce s trémou	pocit výjimečnosti	láska k hudbě
	láska k hudbě	práce s trémou	rozvoj hudebních sklónů	podpora od ZUŠ	radost ze hry
	přátelská atmosféra	rozvoj schopností	rozvoj schopností	radost ze hry	sebekázeň
	splnění přání dítěte	soustavné zdokonalování	samostatná domácí příprava	sebekázeň	seberealizace

	zábava pro dítě	soutěže	soustavné zdokonalování	spokojenost se sebou	seberozvoj
	zažít úspěch		soutěže	zábava pro dítě	soustavné zdokonalování
			zažít úspěch	získání sebevědomí	spokojenost/dobrý pocit
					způsob seberealizace
dovednosti		hra v orchestru	domácí příprava	schopnost transpozice	schopnost poslouchat
		hra v souboru	hra z paměti	získání dovednosti hry na nástroj	dovednost hry na nástroj
		hra z paměti	rozvoj dovednosti hry na nástroj		
		hudební teorie v praxi	vlastní tvorba		
		mezinárodní aktivity	získání dovednosti hry na nástroj		
		příbuzné nástroje			
		rozvoj dovednosti hry na nástroj			
		schopnost poslouchat			
		schopnost transpozice			
		získání dovednosti hry na nástroj			
znalosti		dějiny hudby	domácí příprava	hudební povědomí	hudební teorie - součást všeobecného vzdělání
		hudební teorie	hra z paměti	hudební teorie	hudební teorie
		hudební teorie (noty)	příprava na konzervatoř	hudební teorie (noty)	hudební teorie (noty)
		kulturní povědomí		mezioborové souvislosti	
		mezioborové souvislosti			
		příprava na konzervatoř			

Zdroj: Vlastní výzkum.

Příloha č. 21

Rámcový učební plán pro hudební obor

typ studia	ročníky	minimální hodinová dotace	disponibilní hodinová dotace	individuální výuka (minimum)
přípravné pro I. i II. stupeň	2	2 týdne	dle ŠVP	dle ŠVP
základní I. stupně	7	7	9	1 týdně
základní I. stupně - rozšířené	7	7	13	1 týdně + 4 disponibilní
základní II. stupně	4	nestanoveno	8	dle ŠVP
základní II. stupně - rozšířené	4	nestanoveno	12	8 disponibilních
pro dospělé	4	4 roky	dle ŠVP	dle ŠVP

Zdroj: *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. ISBN 978-80-87000-37-3, s. 32-34.

Příloha č. 22

Třídění kódů do kategorií dle výzkumu - cíle ZUV

sociální	psychologická	znalosti	dovednosti
celoživotní koníček	rozvoj osobnosti	základy vzdělání	základy vzdělání
pokračování ve studiu	motivace ke zlepšování	příprava k přijímacím zkouškám	základní vhled
podpora talentů	motivace k učení	klíčové kompetence	získání dovedností
rozšířená výuka	rozvoj uměleckých sklonů	získání znalostí	příprava k přijímacím zkouškám
navazující studium	soustavné zdokonalování	odbornost	klíčové kompetence
příznivé prostředí	individualizace		odbornost
motivační prostředí	umění jako povolání		
přátelská atmosféra	dobrý pocit		
	kolegialita		
	láska k hudbě		

Zdroj: Vlastní výzkum.

Příloha č. 23

Třídění kódů do kategorií dle výzkumu - klíčové kompetence

sociální	psychologická	znalosti	dovednosti
další generace	hodnotová orientace	dějiny hudby	hra s ostatními
kolegialita	hodnoty	hudební povědomí	hudební teorie v praxi
kulturní člověk	kolegialita	hudební teorie	pravidelné cvičení
péče o kulturní dědictví	kritická reflexe umění	kulturní povědomí	schopnost poslouchat
rozvoj kulturní tradice	láska k umění	mezioborové souvislosti	
spolupráce	odpovědnost	porozumění hudbě	
nová sociální skupina	pracovní návyky	poučený posluchač	
	samostatnost	vhled	
	sebekázeň		
	seberozvoj		
	sebevyjádření		
	součást života		
	soustavné zdokonalování		
	vytrvalost		
	zájem		
	způsob seberealizace		

Zdroj: Vlastní výzkum.

Příloha č. 24

Třídění kódů dle klíčových kompetencí – očekávané výstupy

kulturní	osobnostně sociální	k umělecké komunikaci
formování hudebního vkusu hudební povědomí kritická reflexe kritický posluchač různé styly schopnost poslouchat uplatnění schopností	domácí příprava hra s ostatními hra v orchestru hra v souboru hra z paměti individualizace kolegialita návyky přiměřená obtížnost rozvoj kreativity rozvoj schopností samostatná domácí příprava samostatnost samostatný výběr samostudium seberealizace spolupráce správné návyky technické návyky údržba nástroje využití možností zodpovědnost	aplikace schopností celý rozsah dovednost hry na nástroj držení těla emoční vyjádření formování hudebního vkusu hra podle sluchu hra z paměti hudební teorie hudební teorie (noty) hudební teorie v praxi interpretace jednoduché melodie kvalita tónu něco zahraje různé styly sebevyjádření schopnost transpozice techniky hry vyjádření výraz základy hry získání dovednosti hry na nástroj

Zdroj: Vlastní výzkum.

Příloha č. 25

Třídění kódů do kategorií dle výzkumu – očekávané výstupy

sociální	psychologická	znalosti	dovednosti
aplikace schopností	emoční vyjádření	hudební teorie	celý rozsah
hra s ostatními	formování hudebního vkusu	hudební teorie (noty)	domácí příprava
hra v orchestru	formování hudebního vkusu	interpretace	dovednost hry na nástroj
hra v souboru	hra z paměti	přiměřená obtížnost	držení těla
spolupráce	individualizace	různé styly	hra podle sluchu
uplatnění schopností	interpretace	samostatný výběr	hra v orchestru
využití možností	kolegialita		hra v souboru
zodpovědnost	kritická reflexe		hra z paměti
	návyky		hudební teorie v praxi
	rozvoj kreativity		jednoduché melodie
	samostatná domácí příprava		kvalita tónu
	samostatnost		něco zahraje
	samostudium		rozvoj schopností
	seberealizace		schopnost poslouchat
	sebevyjádření		schopnost transpozice
	vyjádření		správné návyky
	výraz		technické návyky
	zodpovědnost		techniky hry
			údržba nástroje
			základy hry
			získání dovednosti hry na nástroj

Zdroj: Vlastní výzkum

Příloha č. 26

Třídění kódů do kategorií výzkumu – 3. ročník I. stupně

sociální	psychologická	znalosti	dovednosti
aplikace schopností	emoční vyjádření	hudební teorie	držení těla
hra s ostatními	hra z paměti	hudební teorie (noty)	hra podle sluchu
spolupráce	sebevyjádření		hra z paměti
			jednoduché melodie
			něco zahraje
			schopnost poslouchat
			správné návyky
			technické návyky
			základy hry
			získání dovednosti hry na nástroj

Zdroj: Vlastní výzkum.

Příloha č. 27

Třídění kódů do kategorií výzkumu – 7. ročník I. stupně

sociální	psychologická	znalosti	dovednosti
aplikace schopností	individualizace	přiměřená obtížnost	celý rozsah
hra s ostatními	kolegialita	různé styly	domácí příprava
hra v orchestru	samostatná domácí příprava		hra v orchestru
hra v souboru	samostatnost		hra v souboru
využití možností	samostudium		hudební teorie v praxi
	vyjádření		kvalita tónu
			rozvoj schopností
			schopnost transpozice
			technika hry

Zdroj: Vlastní výzkum.

Příloha č. 28

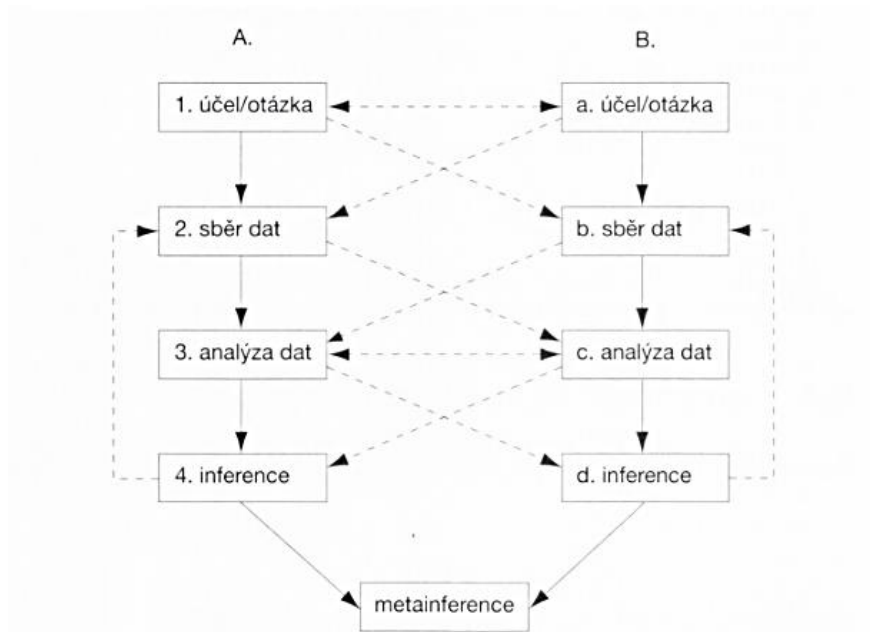
Třídění kódů do kategorií výzkumu – 4. ročník II. stupně

sociální	psychologická	znalosti	dovednosti
hra v souboru	interpretace	hudební teorie	celý rozsah
spolupráce	kolegialita	hudební teorie (noty)	hra v souboru
uplatnění schopností	kritická reflexe	interpretace	hudební teorie v praxi
zodpovědnost	návyky	různé styly	kvalita tónu
	rozvoj kreativity	samostatný výběr	rozvoj schopností
	samostatná domácí příprava		schopnost poslouchat
	samostatnost		techniky hry
	seberealizace		údržba nástroje
	výraz		
zodpovědnost			

Zdroj: Vlastní výzkum.

Příloha č. 29

Plně integrovaný plán smíšeného modelu dle Tashakkori a Teddlie



Zdroj: HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*, s. 302.

Příloha č. 30

Barevné třídění při porovnávání

	A	B	C	D	E
1	5	8	10	11	OV
2	hra v souboru	hudba jako povolání	pocit výjimečnosti	sebekázeň	KK
3	mezioborové souvislosti	láska k hudbě	přátelské klima	domácí příprava	VŮBEC
4		sebekázeň	nová sociální skupina	kolegialita	CÍLE
5		soustavné zdokonalování	sebekázeň	hra s ostatními	
6		domácí příprava	celoživotní koníček	přátelské klima	
7		schopnost poslouchat	schopnost poslouchat	získání sebevědomí	
8			hudba jako povolání	spokojenost	
9			hra v orchestru		
10			hra s ostatními		
11			hudební teorie		
12			sebekázeň		
13			vlastní tvorba		
14			podpora talentů		
15			celoživotní koníček		
16					
17					

Zdroj: Vlastní výzkum

Příloha č. 31

Seznam kódů neodpovídajících RVP ZUV

sociální	psychologická	dovednosti
intelektuální volnočasová aktivita	hudba jako relaxace	příbuzné nástroje
mezinárodní aktivity	pocit výjimečnosti	
mimoškolní aktivita	práce s trémou	
pestrost aktivit	radost ze hry	
soutěže	soutěže	
veřejné vystupování	splnění přání dítěte	
vyváženost aktivit	zábava pro dítě	
zažít úspěch	zažít úspěch	
	získání sebevědomí	

Zdroj: Vlastní výzkum.

Abstrakt

KUBÍNOVÁ, E. Očekávané výstupy žáků dechového oddělení ZUŠ z pohledu RVP a z pohledu rodičů. České Budějovice 2021. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce J. Jarolímová.

Klíčová slova: dechové nástroje, klíčové kompetence, očekávané výstupy, očekávání rodičů, Rámcový vzdělávací program, zájmové vzdělávání, základní umělecká škola

Práce se zabývá očekáváním rodičů žáků dechového oddělení základních uměleckých škol a očekávanými výstupy, které stanovuje Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání. Obě oblasti jsou komparovány s důrazem na to, v čem se liší. První část se věnuje teoretickému základu tématu a klíčovými pojmy, jako základní umělecká škola, Rámcový vzdělávací program, klíčové kompetence, očekávané výstupy a očekávání rodičů. Druhá část představuje výzkum rodiči očekávaných výsledků, který navíc zjišťuje, jaké nedostatky vnímají rodiče žáků ve výuce na ZUŠ. Výzkum se inspiruje v přístupu Jonathana Lilliedahla a Evy Georgii-Hemming a jejich odborném článku *Parental expectations of the Swedish municipal school of arts*. Analyzován je Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání s důrazem na části týkající se cílů, klíčových kompetencí a zejména očekávaných výstupů dechového oddělení. Závěrečná kapitola představuje odlišnosti mezi rodiči očekávanými výstupy a RVP ZUV.

Abstract

Learning outcomes of pupils at wind department of Elementary art school from the perspective of Framework educational programme and the pupils' parents

Key words: Elementary art school, Framework educational programme, key competencies, learning outcomes, leisure education, parental expectations, wind instruments

The thesis deals with the expectations of parents of pupils at wind department of Elementary art school and the learning outcomes set by the Framework Educational Programme for Elementary art education. Author compares the two areas and describes how they differ. The first part deals with the theoretical context of the topic and selected concepts: Elementary art school, Framework educational programme, key competencies, learning outcomes and parental expectations. The second part presents the research of the pupils' results expected by the parents. Gaps and mistakes the parents of pupils see in teaching at Elementary art school are mentioned as well. The research was inspired by the attitude of Jonathan Lilliedahl and Eva Georgii-Hemming and their article *Parental expectations of the Swedish municipal school of arts*. The thesis analyses the Framework Educational Programme for Elementary art education and discusses its parts concerning the goals, key competencies and especially the learning outcomes of the wind department pupils. The final chapter presents differences between parental expectations and the Framework educational programme.