

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav pedagogiky a sociálních studií

Bakalářská práce

Irena Špičková

Motivace adolescentů ke studiu na základní umělecké škole

Olomouc 2015

vedoucí práce: Mgr. Pavla Vyhnálková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a že jsem použila jen uvedené pramenů a literatury.

V Olomouci dne 10. dubna 2015

.....

Děkuji Mgr. Pavle Vyhnákové, Ph.D. za její podněty a cenné rady, které mi jako vedoucí mé bakalářské práce poskytovala při jejím zpracování.

OBSAH

ÚVOD.....	6
1 ADOLESCENCE.....	8
1.1 Vymezení adolescence.....	8
1.2 Charakteristika adolescence.....	9
2 MOTIVACE	12
2.1 Vymezení motivace	12
2.2 Motiv.....	13
2.3 Třídění motivů	15
2.4 Druhy a formy motivů	16
2.4.1 Potřeba	16
2.4.2 Zájem	19
2.4.3 Hodnoty	20
2.4.4 Postoje.....	20
2.5 Motivační systémy.....	21
2.6 Motivace ve výchovně vzdělávacím procesu	22
3 UMĚLECKÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....	24
3.1 Historie a současnost systému uměleckého vzdělávání.....	24
3.2 Umělecké vzdělávání v institucích formálního vzdělávání	26
4 ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....	31
4.1 Historie a současnost základních uměleckých škol	31
4.2 Organizace a struktura vzdělávání v základních uměleckých školách.....	33
4.3 Význam vzdělávání v základních uměleckých školách.....	36
5 ZÁKLADNÍ UMĚLECKÁ ŠKOLA KRNOV	38
5.1 Historie školy.....	38

5.2	Současnost školy	40
5.3	Zaměstnanci školy	41
5.4	Studijní obory školy.....	42
5.4.1	Hudební obor	43
5.4.2	Výtvarný obor	44
5.4.3	Literárně dramatický obor	44
5.4.4	Taneční obor	45
5.5	Absolventi školy	45
6	PRŮZKUMNÉ ŠETŘENÍ	47
6.1	Cíle průzkumu.....	47
6.2	Průzkumné otázky.....	48
6.3	Popis metody.....	48
6.4	Popis průzkumného souboru.....	49
6.5	Průběh průzkumu	49
7	VÝSLEDKY PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	51
7.1	Vyhodnocení položek dotazníku	51
7.2	Vyhodnocení výzkumných otázek	63
7.3	Analýza rozhovoru.....	65
7.4	Shrnutí.....	67
	ZÁVĚR	68
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	69
	POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE	70
	SEZNAM PŘÍLOH.....	74

ÚVOD

Při volbě tématu bakalářské práce mě ovlivnila především skutečnost mého povolání a dosavadní profesní náplň mého života. V základním uměleckém školství působím jako pedagog tanečního oboru již od roku 1993, tedy celých 22 let. Zvolila jsem proto téma mně nejbližší. Za dobu mého pedagogického působení jsem měla možnost být součástí několika změn v systému i obsahu základního uměleckého vzdělávání. Zatím co mí žáci každodenně propotili dres v tanečním sále, já jsem společně s kolegy sledovala, jak základní umělecké školy coby horký brambor, poskakují v dlaních ministerstva školství, které najednou neví, co s ním. Stejně jako všichni ostatní kolegové i já se svého času obávala dočasných tendencí, jež směřovaly k možnosti přesunout základní umělecké školy mezi organizace zájmového vzdělávání nebo tyto školy zrušit úplně. Díky novému školskému zákonu je existence, význam a postavení těchto škol opět jasně vymezen a základní umělecké školy zůstaly i nadále místem, kde se našim dětem dostane kvalitního vzdělání v uměleckém oboru.

Žádné vzdělávání však nemůže fungovat bez odpovídající motivace ke studiu a u základních uměleckých škol, kde je vzdělávání založeno na dobrovolnosti, toto platí dvojnásobně. Za dobu mé pedagogické praxe jsem měla možnost poznat žáky, kteří se ve škole jen mihli, ale také ty, kteří se školou srostli na řady let. Nejenže se stali absolventy školy, ale mnozí dále pokračovali ve své umělecké činnosti v rámci souborů školy jako jejich dlouholetí členové nebo se vydali na vlastní uměleckou dráhu. A právě tyto žáky jsou pro každého pedagoga odměnou za jeho úsilí a trpělivost.

Hlavním cílem bakalářské práce je teoreticky popsat a prostřednictvím průzkumného šetření posoudit motivaci žáků ve věku 14 až 19 let pro pokračování ve studiu v II. stupni základního studia v ZUŠ Krnov.

Dílními cíli bakalářské práce v rovině teoretické je vymezit pojmy adolescence a motivace, charakterizovat strukturu uměleckého vzdělávání se zaměřením na základní umělecké vzdělávání a v neposlední řadě vyzdvihnout význam základních uměleckých škol.

K dosažení dílních teoretických cílů bakalářské práce směřuje teoretická část práce, která obsahuje pět kapitol. První z nich je zaměřena na vymezení základní charakteristiky jedince

adolescenta. Další vysvětluje pojmy motivace, motiv, jeho druhy a formy, motivační systémy. Zbývající tři kapitoly jsou zaměřeny k uměleckému vzdělávání. Jedna z kapitol nám přináší pohled na ukotvení uměleckého vzdělávání v současném vzdělávacím systému, další nám umožní vhled do samotné struktury základního uměleckého vzdělávání jako nedílné součásti uměleckého vzdělávání a poslední z kapitol je zaměřena na Základní uměleckou školu v Krnově jako konkrétního poskytovatele základního uměleckého vzdělávání.

Druhá, praktická část bakalářské práce, směřuje k naplnění cílů práce v rovině empirické. Činí tak prostřednictvím dotazníkového šetření, jeho cílem je zjistit, co žáky Základní umělecké školy v Krnově motivuje k pokračování ve studiu i v II. stupni základního studia. Tedy popsat, co je vede k potřebě v dané aktivitě pokračovat, proč se jí stále věnují. Pro výzkumné šetření byl použit kvantitativní postup. Ke sběru dat byla zvolena metoda dotazování prostřednictvím dotazníku pro žáky II. stupně ZUŠ v Krnově. Výsledky výzkumu by mohly být užitečné a přínosné odborníkům i široké veřejnosti pro případnou argumentaci o nesporné důležitosti a potřebě existence základních uměleckých škol.

1 ADOLESCENCE

V souladu s cílem této bakalářské práce bude naše pozornost směřována především ke konkrétnímu vývojovému stádiu jedince, a to k adolescentovi. V tomto vývojovém období kdy žák, student, adolescent vstupuje do druhé poloviny své vzdělávací cesty, již sice dokáže čerpat z dosavadních životních poznatků, činí svá samostatná rozhodnutí a přijímá za ně zodpovědnost, ale stále ještě potřebuje naši podporu, pochopení a pomocnou ruku.

1.1 Vymezení adolescence

Termín adolescence je odvozen z latinského slova „*adolescere*“ tedy dorůstat, dospívat, mohutnět. Tato vývojová etapa jedince je většinou charakterizována věkem mezi 15 až 20 – 22 lety, vymezuje poslední věkové období předcházející dospělosti.

Pro přesnější vymezení adolescence předkládá Macek tuto základní orientaci: „*Počátek je spojován s plnou reprodukční zralostí, v jejím průběhu se obvykle ukončuje tělesný růst. Pro ukončení adolescence biologická kritéria již takovou váhu nemají – důležitější jsou kritéria psychologická (dosažení osobní autonomie), případně sociologická (role dospělého) a pedagogická (ukončení vzdělávání a získání profesní kvalifikace).*“ (Macek, 2003, s. 9)

Adolescence jako předstupeň dospělosti je obdobím, ve kterém dochází ke komplexní proměně osobnosti v oblasti somatické, psychické i sociální. Vágnerová toto období vymezuje jako dobu *komplexnější psychosociální proměny*. Období, ve kterém především společnost svými konkrétními kulturními a společenskými podmínkami významně ovlivňuje průběh dospívání. (Vágnerová, 2005, s. 321, 324) Naproti tomu u méně rozvinutých společenských seskupení vývojové období dospívání nebývá rozlišováno, jedinec je v určité době pomoci rituálů a stanovených pravidel přijat mezi dospělé.

Adolescence není rozhodně obdobím bezproblémovým. U jedinců pokračuje formování jejich identity, nalézají se však ve specifickém přechodném období. Již nejsou dětmi, ale zatím ještě nejsou ani dospělými. Usilují a dožadují se předností dospělosti, ale na straně druhé odmítají odpovědnost dospělého, jednotvárnost jeho práce a způsobu života. Tento stav je vymezován termínem *psychosociální moratorium*. Kdy se mladiství snaží zpomalit vývoj,

prodlužují si dobu studia, chtějí setrvat v mládí, nedospělosti co nejdéle. Období adolescence zahrnuje hned dva pro jedince významné mezníky sociálního vývoje. Prvním mezníkem je ukončení povinné školní docházky, následné studium na střední a vysoké škole. Tedy jeho ukončení profesní přípravy a následný vstup na trh práce, v lepším případě úspěšný nástup do zaměstnání. Za druhý mezník je označován první pohlavní styk a zahájení aktivního sexuálního života adolescenta. (Čáp, Mareš, 2001, s. 236)

1.2 Charakteristika adolescence

Tělesný vývoj se v adolescenci dokončuje. Výrazný růst postavy se postupně zpomaluje, až se na závěr tohoto období zcela zastaví. Rovněž hmotnost jedince se stabilizuje. Proporcionálně tělo nabývá podoby dospělého člověka. Na konci tohoto období narůstá jedincova spokojenost s vlastním tělem. Výraznější vývoj se projevuje v pohybové oblasti, kdy pohyby adolescentů se stávají opět koordinovanými, harmonickými a ladnými. (Nakonečný, 1997, s. 417) Jedinci jsou na vrcholu své fyzické výkonnosti, mohou dosahovat i špičkových sportovních výkonů. (Štefkovič, Greisinger, 1985, s. 199) Je rovněž ukončen vývoj charakteristických sekundárních pohlavních rozdílů, většina adolescentů zahájila již více či méně pravidelný sexuální život a našla svou mužskou a ženskou identitu. (Nakonečný, 1997, s. 417)

Psychický vývoj adolescenta se vyznačuje vrcholícím rozvojem intelektuálních schopností a velkou intelektuální aktivitou. Nové poznatky však adolescent již jen mechanicky nepřijímá, ale kriticky si je ověřuje a prověřuje, zaujímá k nim vlastní postoje a názory. Jedinec se stává introspektivním, analytickým a sebekritickým. V tomto období se projevuje i stabilizace zájmů, postojů a hodnot. (Nakonečný, 1997, s. 417) Adolescent již plně verbalizuje své motivy. Jeho cíle jsou reálnější a daří se mu jejich kategorizace od nejbližších po nejvzdálenější. (Homola, 1972, s. 280)

Taktéž Čáp a Mareš poukazují na značnou úroveň senzomotorických i intelektových předpokladů, jež umožňují adolescentům dosahovat vysokých výkonů v některých sportovních odvětvích, v zájmových činnostech nebo učebních předmětech. U silně motivovaných činností tito dokážou vyvinout velké úsilí. Na druhé straně se však projevují i jejich málo rozvinuté volní vlastnosti. Například jako nedostatek vytrvalosti v plnění povinností, nedochází-li k rychlému dosažení uspokojení a ocenění. Souhrnně lze vývoj

osobnosti adolescenta na jeho konci označit za relativně dovršený. (Čáp, Mareš, 2001, s. 236 – 237)

Sociální vývoj adolescenta je zaměřen na rozvoj vlastní identity. Toto se projevuje zvýšenou snahou o sebepoznání, uskutečňované v rámci vrstevnické skupiny. Významnou změnou je i aktivní přístup jedince k seberealizaci a jeho uvědomění si možnosti ovládat svůj vlastní život. (Vágnerová, 2005, s. 325) Obdobně charakterizuje vlastní – osobní identitu i Helus, tedy jako vědomí sebe samého, které vychází ze základních, vyhraňujících se životních stanovisek, z tvořících se plánů životní cesty, klíčových vztahů, hodnot a názorů dospívajícího. (Helus, 2004, s. 215)

Sociální vývoj a to především v jeho pozdní fázi se vyznačuje i získáváním nových sociálních rolí spojených s větší prestiží, než jakou měly předchozí role dětské. Vztahy s rodiči se stabilizují a zklidňují, dále se rozvíjejí vztahy s vrstevníky, především v oblasti partnerství. Dosažení plnoletosti v 18 letech přináší adolescentovi nejen příslušná právní vymezení, ale funguje především jako sociální mezník dospělosti. (Vágnerová, 2005, s. 325) Nové sociální situace vyžadují přizpůsobení se, ale i chování se podle příslušných pravidel. V rámci různých sociálních skupin se role adolescentů dále specifikují do profesních, partnerských, do role pracujícího a jiných. (Vágnerová, 2005, s. 348 – 349)

Pro adolescenty je rovněž příznačné vytváření si mravního ideálu osobnosti, tedy jakého si souhrnného obrazu toho, jakým by měl člověk být. Vlastnosti mravního ideálu se pak stávají vzorem a cílem jejich sebevýchovného snažení. (Štefkovič, Greisinger, 1985, s. 202)

V období adolescence ale bohužel též dochází k největšímu ohrožení rozvoje osobnosti. Jestliže jedinec nezvládá problémy a úkoly spojené s jeho vstupováním do dospělosti, utíká do nejrůznějších závislostí (na alkoholu, drogách, sektách), kriminalitě, promiskuitě apod. (Helus, 2004, s. 215) Ke kriminálním nebo psychotickým epizodám mohou dospívající jedince přivést i jejich pochybnosti o vlastní identitě. Významným problémem mladistvých se stává i jejich neschopnost srovnat se s nově přijatými rolemi, mnohdy vnucovanými jejich neúprosnou standardizací. (Fürst, 1997, s. 150)

Mezi adolescenty jsou značné interindividuální rozdíly, jakož i skupinové, typologické rozdíly mezi jedinci vyučenými, uční, studenty středních škol či těmi, jež směřují ke studiu na

vysokých školách. Rozdílnost vychází z jejich sebehodnocení vlastních schopností, z odlišné délky ekonomické závislosti na rodičích a jiných kritérií. (Čáp, Mareš, 2001, s. 237 – 238)

2 MOTIVACE

V této kapitole se budeme zabývat podstatou motivace, vymezíme si základní pojmy a přístupy k jejich třídění. Motivace adolescentů k umělecké činnosti je stěžejní problematikou praktické části této práce, a proto získaný vhled považujeme za velmi žádoucí.

2.1 Vymezení motivace

Motivace lidského chování jsou v popředí pozornosti už od nepaměti. Lidé se vždy snažili objasnit a pochopit jak pohnutky svého chování, tak chování druhých lidí. S vymezením psychologie jako samostatného vědního oboru se stávají motivace jedním ze základních okruhů, jimiž se tato věda zabývá. Již několik generací psychologů se pokouší objasnit čím je vyvoláváno a pozměňováno chování a jednání jedince. (Homola, 1972, s. 6 – 11)

Pojmu motivace však není v psychologii přisuzován zcela jednotný obsah. Nalézáme několik přístupů, uplatňující různé výkladové principy. *Hédonický přístup* sleduje motivace lidského chování především v souvislosti s prožitkem libosti a nelibosti. Tedy s maximalizací libého a vyhýbání se, či úniku nelibého. *Kognitivistický přístup* prezentuje motivace jako výsledek poznávacích procesů, lidské chování je tak formováno na základě získaných poznatků a rozhodnutí. Dalším přístupem k problematice motivace lze spatřovati v uplatňování *homeostatickém a nehomeostatickém principu*, kdy první vychází ze stavu rovnováhy vnitřního prostředí organismu a chování vedoucí k nastolení této rovnováhy. Druhý pak zdůrazňuje potřebu aktivity, tedy tendenci organismu narušit stav rovnováhy. Každý z uvedených přístupů však vychází především z jednostrannosti analýzy lidské motivace, ze zdůraznění určitého aspektu nebo principu na úkor principů ostatních. (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 15 – 16)

Motivaci nelze vidět, je pojmem vyjadřujícím závěry toho, co bylo a je pozorováno. (Nakonečný, 1996, s. 12). Samotný pojem motivace se v psychologii ustaluje až v počátku 20. století, kdy jednu z přesnějších definic podává N. Ach, který vymezuje motivaci jako celek zahrnující vědomé i nevědomé psychonorní faktory, na jejichž základě se uskutečňuje naše chtění a jednání. (Hyhlík, Nakonečný, 1977, s. 92)

„*Motivace (z latinského movere – hýbati, pohybovati) znamená souhrn hybných činitelů v činnostech, v učení a v osobnosti. Přitom, hybným činitelem míníme takové skutečnosti, které jedince podněcují, podporují, nebo naopak tlumí, aby něco konal nebo nekonal.*“ (Čáp, 1980, s. 66) Motivace dodává každé naší činnosti, našemu prožívání a chování jednak energii, jednak směr. Aktivizuje nás a zároveň směřuje. (Čáp, Mareš, 2001, s. 92)

Podle Homoly jsou motivace lidského chování souhrnným označením všech pohnutek, které vedou k chování. (Homola, 1972, s. 11).

Štefkovič vidí motivaci jako proces aktivity člověka vyvolané motivem a končící realizací, upokojením motivu. (Štefkovič, Greisinger, 1985, s. 111)

Nakonečný vymezuje motivaci jako „*proces iniciovaný výchozím motivačním stavem, v jehož obsahu se odráží nějaký deficit ve fyzickém či sociálním bytí jedince a směřující k odstranění tohoto deficitu, které je prožíváno jako určitý druh uspokojení.*“ (Nakonečný, 1996, s. 27)

Z výše uvedených přístupů různých psychologů lze vymezit obecný princip motivace, jež vychází z maximalizace příjemného, minimalizace nepříjemného a zajištění psychické rovnováhy člověka. Obdobný pohled nacházíme i u Nakonečného, podle něhož cíle motivace vycházejí z přeměny stavu nežádoucího ve stav žádoucí. (Nakonečný, 1999, s. 99)

V nejširším slova smyslu lze tedy motivace chápat jako souhrn všech činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka. Motivace je však u každého jedince neobyčejně složitou záležitostí. Jedinec není prakticky nikdy motivován pouze jediným motivem, ale vždy souhrnem několika různých motivů, jež jsou vzájemně propojeny a vzájemně se ovlivňují. (Homola, 1972, s. 12)

2.2 Motiv

Základním vnitřním zdrojem motivace je motiv čili pohnutka. Je charakterizována jako spouštěcí síla, jako tendence jedince, která směřuje k určitému cíli. Motivy jsou vnitřní hybné síly jednání a chování člověka. „*Motivem je to, co je bezprostřední příčinou, pohnutkou činnosti nebo jednání.*“ (Štefkovič, Greisinger, 1985, s. 110)

Homola vymezuje motiv jako „označení určitých vnitřních podmínek, které vzbuzují a udržují aktivitu člověka, a které určují, že se chová určitým způsobem.“ (Homola, 1972, s. 13)

Nakonečný prezentuje motivy jako psychologické příčiny směru a intenzity chování. Kdy motivy vysvětlují, proč má chování člověka určitý směr a probíhá s určitou silou. „*Motivy vystupují jako vnitřní determinanty směru a síly chování.*“ (Nakonečný, 1995, s. 125) Motiv však nemusí vystupovat jen jako aktuální potřeba, ale i jako očekávání uspokojení, které se váže k získání odměny či vyhnutí se trestu (Nakonečný, 1999, s. 98). Motivы tudíž mají i své vlastnosti a to směr, intenzitu, trvání, které spolu organicky souvisí. Silnější motivы jsou vždy trvalejší než ty slabší. (Hyhlík, Nakonečný, 1977, s. 102)

Motiv představuje vše, co podněcuje člověka k aktivitě tělesné nebo psychické, udržuje ho v ní, udává její směr, jež je podněcen cílem činnosti. Vystupuje jako energetizující a dynamizující činitel. Motivы činností vycházející z nitra člověka jsou nazývány *impulsy*, motivы vycházející z prostředí člověka jsou nazývány *incentivy*. Kdy tyto incentivy mohou jak podněcovat, tak tlumit motivovanou činnost (např. při vědomí hrozícího trestu). Lidské motivы lze rovněž hierarchizovat od nejnižších k nejvyšším. Tyto se objevují po spirále, tj. vyšší motivы jsou realizovány po uspokojeních nižších motivů. (Štefkovič, Greisinger, 1985, s. 110 – 111)

Je bezesporu, že lidské motivы představují velmi složité, různě se propojující a kombinující předivo. Konkrétnímu činu často slouží více motivům současně, zde se pak hovoří o vícenásobné determinaci. Můžeme se setkávat s celými řetězci odvozených motivů. Jeden hlavní motiv na sebe nabaluje celou řadu motivů dílčích. (Říčan, 1972, s. 170 – 171). Rozdíly v motivaci vedou k značným rozdílům v lidském jednání. Stejně jednání dvou lidí může být výsledkem zcela rozličných motivů a naopak tentýž motiv může vést k naprosto odlišnému jednání. U téhož jedince může docházet ke změnám v motivaci k určité činnosti v důsledku jeho zrání v průběhu života. Pro každého jedince je charakteristický určitý relativně stálý soubor motivů, obvykle označován za motivační systém osobnosti. Tento motivační systém se u jedince vytváří během celého jeho života a nebývá zcela konzistentní. (Homola, 1972, s. 20 – 21)

Závisí-li úspěch či neúspěch činností lidí z jedné třetiny na jejich schopnostech, lze stejně velký díl připisovat motivaci. (Řičan, 1972, s. 170)

2.3 Třídění motivů

Klasifikace motivů je velmi obtížná, neboť jak uvádí Homola, „jde o terminologickou houštinu.“ (Homola, 1972, s. 18) Rozsáhlé psychologické slovníky uvádějí pod pojmem motivace více jak dvě desítky rozličných termínů.

Motivy jsou v zásadě děleny:

podle jejich vzniku – na primární a sekundární,

podle jejich orientace – na prostředky a cíle,

podle vymezení hodnotového znaménka – na pozitivní, aktivní, negativní a averzivní,

podle stupně vědomí – na vědomé a nevědomé,

další z dělení vychází například z jejich intenzity, trvalosti, nebo rozsahu. (Homola, 1972, s. 18)

K nejběžnějším klasifikacím motivů patří jejich dělení na primární a sekundární, v literatuře též uváděny jako primární a sekundární potřeby, či u některých psychologů s označením primární a sekundární drivy. Primární – vrozené motivy jsou založeny na fyziologických dějích v organismu a jsou vymezovány jako společné pro člověka i vyšší živočichy. Za sekundární – získané jsou pak označovány všechny ostatní motivy. Pohled na tyto sekundární motivy se liší podle jednotlivých přístupů. Například behavioristé vysvětlují jejich vznik podmiňováním, sekundární motiv prezentují jako naučenou odpověď. Zastánci psychoanalýzy vysvětlují vznik sekundárních motivace přenášením katarze a hédonisté prezentují všechny motivy za získané na podkladě emočního posilování. (Homola, 1972, s. 94 – 96)

Obdobné třídění nalézáme i u Hyhlíka, který motivy třídí na genomotivy tj. vrozené a fenomotivy tj. získané. (Hyhlík, Nakonečný, 1977, s. 102) Kdy vrozené motivy jsou určovány dědičností a řadíme k nim všechny biologické a fyziologické potřeby. Motivы získané zastupují potřeby ve vztahu k způsobu života, jako např. potřeba zisku, potřeba podání dobrého výkonu. Dalším klasifikačním pohledem je například dělení motivů na biologické a sociální, kdy za biologické motivy jsou považovány všechny potřeby

organismu většinou vrozeného původu a za sociální motivy jsou považovány potřeby vycházející ze vztahu ke společnosti.

Kromě motivů vědomých, při nichž si člověk své jednání uvědomuje, klasifikujeme i motivy nevědomé, u kterých si člověk není vědom jejich příčin a souvislostí s jeho životem. Tyto nevědomé motivy vyplývají především z vnitřních rozporů, jako jsou potlačené touhy, přání či pudy. Mezi vědomými a nevědomými motivy není dána přesná hranice. (Nakonečný, 1997, s. 103).

2.4 Druhy a formy motivů

Podle Nakonečného je možné rozlišovat formy a druhy motivů. Základním hlediskem pro dělení motivů na druhy je hledisko obsahové, tzn. potřeba jídla je zcela jiný druh motivu než potřeba jistoty a bezpečí. (Nakonečný, 1996, s. 141)

Primárně se využívá toto třídění druhů motivů:

1. biogenní nebo fyziologické – vyjadřují především biologické potřeby (např. potřeba potravy, pohybu, spánku apod.)
2. sociogenní nebo psychogenní – vyjadřují potřeby člověka co by sociální bytosti (např. potřeba výkonu, opory, uznání apod.) (Nakonečný, 1995, s. 125)

Formy motivů jsou vyjadřovány termíny jako potřeby, zájmy, hodnoty a postoje, jež jsou rozlišovány v souvislosti se zaměřením osobnosti. (Nakonečný, 1996, s. 142).

2.4.1 Potřeba

Potřeba je nejčastěji používaným pojmem v teoriích motivace. Potřebou je označován konečný zdroj motivační síly. Hlavním znakem potřeby je nedostatek nebo přesycení. (Homola, 1972, s. 55) V jedné z těchto protilehlých poloh tak potřeba vyjadřuje deficit v biologické či sociální dimenzi bytí. Představuje především stav fyziologického deficitu, tedy stav, při níž je porušena vnitřní fyziologická rovnováha organismu. (Nakonečný, 1995, s. 125) V takovémto stavu u jedince dochází k odchýlení od jeho životního optima. Tento jedincův stav je charakteristický celkovým napětím se záporným emocionálním podbarvením a výběrovou připraveností k činnosti. S uspokojením aktivační působení potřeby vyhasíná.

(Štefkovič, Greisinger, 1985, s. 122) Jak již bylo řečeno, potřeba však nemusí být jen nedostatek něčeho, potřeba může být charakterizována i jako vnitřní stav přebytku.

„Potřeba je vlastnost vymezená závislostí jedince na určitém druhu životních podmínek, projevuje se vyhledáváním těchto podmínek a prožíváním jednak stavu jejich nedostatku, jednak stavu nasycení, popřípadě střídáním těchto stavů.“ (Čáp, 1980, s. 67)

Zaměříme-li se na klasifikaci potřeb, opět se setkáváme se značnou nejednotností. Obecně jsou potřeby děleny na primární a sekundární nebo biogenní a sociogenní, přičemž obojí dělení je možné podřadit dělení potřeby na vrozenou a naučenou. (Hyhlík, Nakonečný, 1977, s. 149)

Primární potřeby jsou vymezeny jako biologické, prvotní a vrozené, vznikly a upevnili se u všech živočišných druhů a v zásadě jsou si podobné. Vznikají při nedostatku nebo přebytku něčeho, jež je zásadní pro život jedince a zachování rodu. Utvářejí se a váží se ke vztahu jedinec – příroda. Na rozdíl od živočichů má uspokojování biologické potřeby u člověka sociální charakter. (Štefkovič, Greisinger, 1985, s. 112 – 114)

Sekundární potřeby vycházejí z interakce jedince se sociálním prostředím, vznikají tedy na základě učení a individuální zkušenosti. S ohledem na značnou škálu sekundárních potřeb se tyto dále dělí na psychické a kulturní. Kdy psychické potřeby jsou označovány jako čistě lidské vznikající na vztahu člověk – člověk a člověk – společnost (např. potřeba sdružování, péče a pomoci, společenské prestiže, tvorby, poznání, lásky a štěstí apod.) Uspokojování psychických potřeb má přímou souvislost se zdravým psychickým vývojem jedince. Kulturní potřeby vznikající ve vztahu člověk – kultura, představují potřeby získané v závislosti na individuálně kulturních podmínkách života jedince (např. potřeba vzdělávat se, číst, žít v kulturním prostředí apod.) Jejich upokojování není pro existenci člověka nezbytné. (Štefkovič, Greisinger, 1985, s. 112 – 114)

Další pohled nám nabízí Nakonečný prostřednictvím Rubinštejnova přístupu využívajícího dělení potřeb na materiální (jídlo) a duchovní (četba). Za nejobsáhlejší je Nakonečným považován přístup Murrayho, který potřeby třídí na viscerogenní (v pohledu nedostatku, nadbytku a vyhnutí) a psychogenní potřeby, dále na pozitivní a negativní (tendence přibližování se a vyhýbání se stimulacím a situacím). Z dalších klasifikací můžeme například uvést dělení vědomých a nevědomých potřeb nebo skrytých a zjevných potřeb. (Nakonečný,

1996, s. 142 – 143) Je zřejmé, že klasifikace potřeb je velmi rozsáhlá a obtížná, neboť jednotlivé potřeby jsou vzájemně spojeny a tak je jejich rozlišování více nebo méně umělé. (Čáp, 1980, s. 69)

Jednou z nejznámějších klasifikací je *hierarchická teorie potřeb* A. H. Maslowa, jež vychází z pohledu potřeby jako podmínky udržení fyzického a duševního zdraví. (Nakonečný, 1995, s. 130) Označením hierarchie je chápáno jako jakési pořadí v prožívané naléhavosti potřeb. Maslow třídí potřeby na vývojově nižší – *nedostatkové* a vývojově vyšší, jež označuje za *potřeby růstu*. Nedostatkové potřeby se projevují v okamžicích tělesné a psychické nerovnováhy, když člověk postrádá něco, co je podmínkou k jeho přežití (potrava, bezpečí). (Nakonečný, 1996, s. 146 – 147) Teprve s uspokojením nižších potřeb, byť relativním, vystupují vývojově vyšší potřeby. Nejvyšší potřebu představuje seberealizace. Na tomto stupni člověk přestává myslet sám na sebe a snadno se nadchne pro tvořivou práci či boj za nějaký nadosobní cíl, ve kterém se realizuje. Vrchol Maslowovy pyramidy tvoří potřeba transcendence, přesahu sebe sama, kdy člověk se vnímá jako součást většího celku – lidstva, přírody, vesmíru. (Říčan, 2009, s. 189 – 190) Pro tento komplex nejvyšších motivů využívá Nakonečný označení *metapotřeby*. K metapotřebám přináležejí rovněž potřeby kognitivní (poznání, porozumění, odhalování tajemství) a estetické (symetrie, struktury, harmonie) Metapotřeby mají daleko nižší naléhavost, ale jejich uspokojení posiluje hodnoty jako lidskost, štěstí a radost. (Nakonečný, 1995, s. 130)

Maslowova pyramida potřeb:

transcendence (spirituální potřeby),
seberealizace (naplnit svůj potenciál, smysluplné cíle),
estetika (krása a harmonie),
poznání (znát, rozumět),
úcta a respekt (sebedůvěra, uznání, prestiže, respekt druhých),
přimknutí (přijetí druhými, přátelství, někam patřit, být milován),
bezpečí (pomoc, ochrana, péče, jistota),
biologické potřeby (hlad, žízeň, spánek, sex, vyměšování). (Říčan, 2009, s. 189)

2.4.2 Zájem

Zájem je získaný motiv. Projevuje se kladným emočním vztahem jedince u určité skutečnosti, nebo druhu činnosti (např. zájem o hudbu, přírodní vědy, sport, apod.) Je spojen se soustředěním pozornosti v příslušném směru zájmu, s realizací činnosti, s uspokojením z ní, jako i s nelibostí při jejím omezování. (Čáp, Mareš, 2001, s. 149)

Zájem je možné definovat jako odvozenou potřebu, která je uspokojována prováděním určité činnosti. Z čehož vyplývá, že u zájmu jde primárně o uspokojení z prováděné činnosti, nikoliv z dosaženého cíle. (Říčan, 1972, s. 194 – 195)

Zájem se projevuje soustředěním pozornosti ve směru předmětu nebo činnosti, poznáním skutečnosti a realizací odpovídající činnosti a následným uspokojením či nelibostí při jejich omezování. (Čáp, 1980, s. 70) Toto vědomé zaměření osobnosti může pak probíhat v různých stupních intenzity, které s ohledem na vzestupnou tendenci vymezujeme pojmy zaujetí, zájem, záliba. (Hyhlík, Nakonečný, 1977, s. 323)

Zájem se projevuje úsilím jedince o aktivní styk s předmětem zájmu, úsilím o jeho maximální poznání a ovládnutí a klidným citovým zabarvením činnosti spojené s tímto předmětem zájmu. Z tohoto vyplývá, že zájem je silným aktivně motivačním činitelem. Přičemž jednou z jeho funkcí je poskytnout jedinci uvolnění, relaxaci, aktivní odpočinek a zábavu. Na utváření zájmů má vliv celá řada rozličných faktorů – pohlaví, věk, vrozené vlohy, schopnosti, výchova, ekonomické a sociální podmínky života, osobní zkušenosti. Zájmy jedince se mohou v průběhu života měnit, tak jak jsou ovlivňovány různými činiteli. (Štefkovič, Greisinger, 1985, s. 135 – 136)

Klasifikace zájmů je velmi nejednotná, jednotlivá její vymezení mnohdy vycházejí z různých hledisek. Vychází-li z daného předmětu zájmu, setkáváme se pak nejčastěji s dělením na zájmy o osoby, zvířata, věci, přírodu, vědu nebo společnost. (Hyhlík, Nakonečný, 1977, s. 323) Jiné pohledy třídění se odvíjí spíše od obsahové stránky činnosti a rozlišují na zájmy estetické, sociální, poznávací, technické, výtvarné, rukodělné, sportovní, materiální, společenské a kulturně – duchovní apod. (Říčan, 1972, s. 195 – 196)

Zájmy představují nejsnadněji ovlivnitelnou část struktury osobnosti. Lze je záměrným působením zesilovat, zeslabovat i vytvářet, mohou být nástrojem pro motivaci ve výchovně vzdělávacím procesu.

2.4.3 Hodnoty

Hodnoty vznikají a vystupují v procesu jedincovy subjektivní hierarchizace, vyjadřují to, co je pro něj dobré, smysluplné, žádoucí, co pro něj má cenu. Nakonečný vymezuje hodnotu „jako subjektivně pojaté dobro: hodnotné je to, co je pro subjekt dobré, z čeho se může těšit, co mu přináší nějaké uspokojení. Hodnoty jsou tedy subjektivně žádoucí či pozitivně významné vlastnosti objektů (věcí, činností, bytostí atd.)“ (Nakonečný, 1995, s. 122)

Jedinec hodnoty získává zkušeností a učením od svých sociálních skupin. Snaží se být konformní se společností, posuzovat cenu něčeho podle standardů skupiny. (Homola, 1972, s. 206) Hodnotová orientace se vytváří v průběhu socializace. Proces utváření hodnot u dětí je významně ovlivňován především rodiči. Dítě od svých rodičů, první autority, hodnoty přebírá. (Nakonečný, 1996, s. 82) Hodnoty se stávají postupně součástí jedincova sebepojetí a ovlivňují jeho postoje. Každý člověk si utváří svůj individuální hierarchický systém hodnot, jež je závislý na jeho zkušenostech a může se měnit. (Nakonečný, 1995, s. 123) Tyto změny přicházejí buď pozvolně, nebo dramaticky – skokem. Takováto změna skokem je většinou důsledkem významné změny v životním stylu jedince, či jako důsledek nečekaných mezních událostí.

Hodnotová orientace jedince může být do jisté míry příbuzná s některými zájmy. Pronikne-li nějaký zájem (např. zájem o umění) celým životním stylem jedince, bude určovat jeho hodnotovou orientaci. Takováto hodnota je pak jedincem přijímána jako norma a má normativní charakter. (Říčan, 1972, s. 198 – 199)

Hodnoty se obvykle dělí na materiální (jídlo, bydlení, zdraví), sociální (láska, přátelství) a duchovní (intelektuální – pravda a poznání, morální – dobro, zlo a mravnost, estetické – krásno). (Nakonečný, 1995, s. 122 – 123)

2.4.4 Postoje

Postoje vyjadřují vztah jedince k hodnotám, vymezují jeho připravenost, dispozici reagovat určitým způsobem ať už kladně nebo záporně na nějaký psychický objekt. Podle Čápa jsou to „specifické získané dispozice zahrnující jak poznání určitého objektu, tak jeho citové hodnocení i odpovídající impuls k jednání.“ (Čáp, 1980, s. 70) Postoje se liší svým stupněm i intenzitou. Jsou naučené, přejaté v rámci socializace, mnohdy společné členům určitých sociálních skupin. (Homola, 1972, s. 198) Postoje mohou upevňovat jedincovo sebevědomí,

přispívat k sebevyjádření a sebeospravedlňování. Postoje s osobním významem jsou odolné vůči změnám. (Nakonečný, 1995, s. 119)

Pro každého jedince je charakteristický individuálním systémem postojů, ve kterém můžeme rozlišovat postoje centrální a okrajové – periferní. Centrální postoje se týkají pro jedince významných objektů, o kterých má informace, zajímá se o ně, nebo k nim má nějaký citový vztah. Periferní postoje jsou pro jedince méně významné. (Homola, 1972, s. 198)

2.5 Motivační systémy

Osobnost každého jedince je charakteristická určitým relativně stálým souborem motivů, který je obvykle vymežován jako motivační systém osobnosti. Tyto soubory motivů rozhodují o výběrovosti jeho chování, o tom jak se bude chovat, s jakým výsledkem bude jednat. Motivační systém je hierarchicky uspořádán, jednotlivé motivy mají rozličnou váhu, jsou významně ovlivněny vztahem k centru jedincovy osobnosti. Systém se utváří v průběhu celého života a není zcela konzistentní. Nacházejí se v něm i rozpory, které se mohou projevat jako značné výkyvy v chování jedince. Systém se v důsledku zkušeností průběžně vyvíjí, pomaleji či rychleji se mění a tím ovlivňuje psychické procesy osobnosti, které zase zpětně působí na něj. (Homola, 1972, s. 20 – 21).

Rozlišujeme primární a sekundární motivační systém. Primární – vrozený motivační systém, vývojově nižší, je tvořen nepodmíněnými reflexy a instinkty, jež jsou spojeny s činností organismu na úrovni základních fyziologických procesů a jsou nezbytné pro zachování organismu. (Nakonečný, 1996, s. 75) U lidí je však většina motivů získaná nebo modifikovaná učením. Což znamená, že jedinec se vlivem určitých druhů zkušeností naučil odpovídat v dané situaci určitým způsobem. Zde však již hovoříme o sekundárním motivačním systému, který je tvořen odvozenými, sekundárními a učením získanými motivy. (Homola, 1972, s. 89, 97). Tuto druhou úroveň motivačního systému Nakonečný vymezuje jako *naučenou (zvykovou a volní) motivaci* (Nakonečný, 1996, s. 80) která je utvořena z naučených tendencí a způsobů chování. Lze jej tedy chápat jako systém zvyků.

„Nejdůležitějším znakem vyvinutého motivačního systému je tzv. volní regulace chování, tj. rozvinuté fungování vůle.“ (Nakonečný, 2003, s. 204) Vůle může být chápána jako vlastnosti jako proces. Volní jednání se projevuje jako aktivní a subjektem kontrolované jednání,

zahrnující jak vnější tak vnitřní kontrolu jednání. Vůle se projevuje na rozdíl od impulzivního jednání jako řízené, rozvážené a adaptabilní jednání, ve kterém se uplatňují naučené zábrany, zvnitřněné morální požadavky a osvědčené sociální techniky a strategie. (Nakonečný, 2003, s. 204) Vůle se stává aktivním projevem jáství, sebepojetí každého jedince. (Nakonečný, 1996, s. 83)

Volní akt je založen na rozhodnutí, které je výsledkem rozhodovacího procesu, jehož součástí je volba cílů a prostředků. Rozhodování představuje spojovací článek mezi motivačními a volními procesy. Je tedy rozdílem mezi pouhým puzením k činu a vědomým jednáním. Rozhodování patří k důležitým funkcím myšlení, představuje proces výběru mezi různými možnostmi, zvažování všech výhod i nevýhod, každé alternativy. Vždy je tedy spojeno s jistotou či nejistotou a s úvahou o vztahu mezi ziskem a ztrátou. Volní akt lze časově strukturovat do jednotlivých fází:

1. vznik pohnutky a psychického napětí,
2. představa prostředků a cílů, jejich posuzování a hodnocení účelů,
3. případný boj motivů,
4. rozhodnutí,
5. jednání.

Svolní akt představuje výsledek složité interakce řady činitelů a je považován za zvláštní, vývojově nejvyšší formu chování. (Nakonečný, 1996, s. 84 – 86)

2.6 Motivace ve výchovně vzdělávacím procesu

S ohledem na cíl této bakalářské práce se jeví jako žádoucí prostudovat i aspekty motivace jedince ve výchovně vzdělávacím procesu. V následujících kapitolách nám tyto poznatky významně pomohou při uvědomování si poslání uceleného systému uměleckého vzdělávání, kdy se pouhý počáteční zájem o umění může přetvořit v celoživotní hodnotu.

Na motivaci ve výchovně vzdělávacím procesu, zle nazírat ze dvou pohledů. První pohled nám prezentuje motivace jako prostředek ke zvyšování efektivity učebních činností žáků, v pohledu druhém je motivace jedním z cílů výchovně vzdělávacího procesu. Toto rozdělení je však považováno za umělé, neboť motivace učební činnosti závisí na úrovni rozvoje motivační sféry osobnosti a naopak. (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 26)

Podle Čápa můžeme zájem o učení chápat jako souhrnné označení žákovy motivace ve vztahu k učení. Kdy tato motivace se jeví jako složitá, zahrnující větší počet rozmanitých potřeb, citů, hodnot, dílčích motivačních momentů projevujících se v kombinacích, které se od sebe liší jak interindividuálně (v rámci porovnávání různých jedinců), tak intraindividuálně (v rámci porovnání různých životních období jednoho jedince). (Čáp, 1980, s. 160)

V motivaci k učení mohou u jednotlivých žáků působit různé dílčí potřeby jako například potřeby poznávací a estetické, potřeba činnosti, společenského styku, potřeba výkonu a společenského uznání, nebo potřeba uskutečňovat v životě nějaký cíl. Motivace v učení lze členit na motivace vnější a vnitřní. Vnitřní motivace zahrnuje motivy spjaté přímo s příslušným předmětem, jako zvědavost a funkční libost, představující radost ze samotného vykonávání dané činnosti. U vnější motivace jde hlavně o motivy zprostředkované zahrnující odměnu, pochvalu, trest, prestiž, donucení apod. Rozdíly mezi vnitřními a vnějšími motivacemi je nutné chápat jako relativní. (Čáp, 1980, s. 160 – 161)

Jsou vymezovány řady činitelů působících na motivace k učení a jsou členěny do několika skupin podle:

1. novosti situace, předmětu nebo činnosti,
2. žákovy činnosti a uspokojení z ní,
3. úspěchu v činnosti,
4. sociálních momentů,
5. souvislosti nového předmětu, činnosti s jeho předchozím zájmem, zkušeností,
6. souvislosti předmětu, činnosti s životními perspektivami. (Čáp, 1980, s. 166)

Učební činnost žáka se může stát důležitým momentem rozvoje jeho motivační sféry. Čáp k tomuto uvádí: „*Může se měnit struktura motivace k učení: žák má nadále zájem o týž předmět, ale v tomto zájmu působí silnější jiné dílčí motivy než dříve, ustupuje význam odměn a dílčích pochval, zato sílí působení specifické zvědavosti i potřeby činnosti a dlouhodobých cílů. Tak také může dojít k přeměně počáteční převážně vnější motivace v motivaci převážně vnitřní.*“ (Čáp, 1980, s. 166)

3 UMĚLECKÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Nahodilost v jakémkoliv jednání člověka obvykle nevede k dosažení kýženého cíle, ale je-li tato činnost systematicky řízena a podporována pomůže člověku vydat se správným směrem. Prostřednictvím následujících dvou kapitol poukážeme na dokonale propracovaný systém uměleckého vzdělávání a základního uměleckého vzdělávání, jež je jeho součástí.

V naší školské vzdělávací soustavě je oblast uměleckého školství zcela specifickým svébytným vzdělávacím fenoménem. V českých zemích má umělecké školství svou tradici a dlouhodobě i vysokou úroveň. Díky své vertikální prostupnosti, zahrnující základní, střední a vysoké umělecké školy. A díky úrovni vzdělávacích programů a kvalitě výstupů patří k nejlepším a nejpropracovanějším systémům na světě. (Talent, 2000, s. 26; Talent, 2008, s. 24)

V současném vzdělávacím systému zastává umělecké vzdělávání hned dvě klíčové funkce. Primárně je využíváno k rozvoji schopností a potenciálu talentovaných jedinců a je směřováno k přípravě expertů, výkonných umělců a mistrů ve svém oboru. Má však rovněž i nezastupitelnou funkci ve všeobecném kulturním rozvoji celé populace s ohledem na sounáležitost k dané společnosti, kultuře, státu, národu. (Průcha, 2009, s. 97)

Umělecké vzdělávání poskytuje člověku prostřednictvím jeho vnímání další rozměr jeho bytí, a to i u pouhého pasivního přístupu. S hrdostí můžeme říci, že dělá člověka lepším v celé řadě aspektů jeho osobnosti. Je téměř vyloučené, že by někdo z nás viděl jak lidé jdoucí z opery, baletu, výstavy či koncertu vážné hudby dělali výtržnosti. Umění nás přirozenou cestou vychovává.

3.1 Historie a současnost systému uměleckého vzdělávání

Již ve starověkém antickém Řecku byla výchova k umění a estetická výchova součástí výchovy. Tyto disciplíny zahrnovaly především výchovu hudbou, zpěvem a tancem. Ve středověké křesťanské Evropě přecházela téměř veškerá výchova k umění pod upnutá křídla církve a ve svých pedagogických souvislostech se na dlouhou dobu stala jen prostředníkem k předávání myšlenkového bohatství bible. Zatím co v kláštrech byli vychovávaní polyfonní zpěváci církevních textů, v řemeslných dílnách předávali staří

uměleční mistři své umění tovaryšům a učňům. S nastupujícím humanizmem přicházely nové požadavky na člověka mnohostranně vzdělaného, tudíž i v umění. Naproti tomu, byly v období klasicizmu obory umění - malířství, poezie i hudba vnímány jako příjemný luxus a výchova k umění se stala především součástí aristokratické společnosti. (Kolláriková, Pupala, 2001, s. 439)

Novodobé tradice českého uměleckého školství se zpočátku utvářely uvnitř školského systému habsburské monarchie. Školská reforma císařovny Marie Terezie přivedla na nižší stupně škol vyučování uměleckých předmětů – kreslení a zpěv. Podporovateli umění z řad šlechty nebo bohatého měšťanstva byly zakládány první specializované umělecké školy. Již na počátku 18. století byly zaznamenávány první snahy u založení umělecké akademie na českém území. V roce 1707 vznikla Stavovská inženýrská škola v Praze, která se v průběhu dalších dvou století přetvořila do současné podoby Fakulty architektury ČVUT (České vysoké učení technické). Podobným postupným přerodem procházela i nejstarší umělecká škola, dnešní AVU (Akademie výtvarného umění), která svou činnost zahájila v roce 1800. Významným krokem pro umělecké školství představovalo roku 1811 založení Pražské konzervatoře, co by první specializované hudební školní instituce v Čechách. Rok 1885 přinesl založení první státní umělecké školy UPŠ (Uměleckoprůmyslové školy) v Praze se zaměřením na umělecké vzdělávání pro oblast užitého umění. Rozvíjely se rovněž lidové umělecké aktivity nižších společenských vrstev. V druhé polovině 19. století byly v hojné míře zakládány na celém českém území pěvecké spolky, hudební školy, ochotnické divadelní spolky. Lze říci, že umělecké školství ve všech svých rovinách významně přispělo k podněcování národního uvědomění a kulturnímu rozvoji na českém území. Po vzniku samostatného Československa se umělecké školství postupně diferencovalo do několika typů škol. Po období nacistické okupace, jež s sebou přinesla uzavření vysokých škol, byla v roce 1945 založena AMU (Akademie múzických umění) v Praze, sdružující hned tři umělecké fakulty – hudební, divadelní, filmovou. Katedra tance zpočátku byla součástí divadelní fakulty a od roku 1960 přešla pod hudební fakultu. V roce 1946 získala vysokoškolský status rovněž VŠUP (Vysoká škola uměleckoprůmyslová) a v roce 1947 vznikla JAMU (Janáčková akademie múzických umění) v Brně. Ve stejném období došlo i k opětovnému rozvoji zájmového uměleckého školství, které vedlo v roce 1961 k ustanovení LŠU (Lidová škola umění) sdružující zájmovou uměleckou činnost v hudebním, výtvarném, literárně-dramatickém, v následujících letech se připojil též obor taneční. Od roku 1990 existovaly tyto

školy se statusem ZUŠ (Základní umělecká škola). Politické revoluční změny roku 1989 umožnily i vznik sféry soukromého školství na úrovni základních, středních i vyšších odborných uměleckých škol. (Průcha, 2001, s. 97 – 98)

3.2 Umělecké vzdělávání v institucích formálního vzdělávání

Umělecké vzdělávání v České republice probíhá na dvou základních úrovních vzdělávání – formální a neformální. Formální vzdělávání je realizováno pod záštitou MŠMT na školách různých typů. Neformální vzdělávání je poskytováno různými typy uměleckých a vzdělávacích institucí, organizacemi a sdruženími. (Medek in Doležalová (ed.), 2011, s. 11) Umělecké vzdělávání je v současném vzdělávacím systému zastoupeno v rozličné míře na všech jeho vzdělávacích stupních, tedy od preprimárního – předškolního vzdělávání až po terciární – vysokoškolské vzdělávání (Školský zákon, Zákon o vysokých školách). Podle míry tohoto zastoupení jsou implementovány – realizovány dva směry uměleckého vzdělávání ve struktuře našeho školství.

První směr zastupují specializované vzdělávací instituce tříступňového systému s profilujícími uměleckými obory:

1. základní umělecké školy
2. konzervatoře a střední umělecké školy
3. akademie a vysoké umělecké školy

Druhý směr je prosazován esteticko-uměleckými výchovnými předměty v rámci všeobecného vzdělávání na všech úrovních. (Průcha, 2001, s. 98 – 99)

Jak již bylo uvedeno, tvoří umělecké vzdělávání specifickou složku celého vzdělávacího systému se zastoupením na všech jeho úrovních formálního vzdělávání. Následující text nám umožní ukázat konkrétní přístupy k umění v rámci obsahů vzdělávacích oblastí jednotlivých stupňů vzdělávacích institucí.

Výše uvedené základní umělecké školy jsou přiřazovány pod neformální vzdělávání, jelikož je jejich význam v této bakalářské práci dominantní, budeme se jim věnovat samostatně v kapitole 4. Nyní chceme jen popsat, v jaké míře funguje umělecké vzdělávání na formální úrovni.

Mateřské školy

V předškolním vzdělávání, které je upravováno dle úplného znění Zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) je umělecké vzdělávání vymezené různými hudebními, pohybovými, výtvarnými, dramatickými činnostmi nebo aktivitami, které jsou konkretizovány v platném kurikulárním dokumentu v rámci vzdělávacích nabídek jednotlivých vzdělávacích oblastí. Na státní úrovni je tímto dokumentem Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2004).

Základní školy

Základní školy realizují I. a II. stupeň základního vzdělání a poskytují základní stupeň vzdělání. Rovněž toto základní vzdělávání upravuje v úplném znění Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). Kurikulárním dokumentem na státní úrovni je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a Standardy pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2013). Umělecké vzdělávání je součástí vzdělávací oblasti Umění a kultura, která zahrnuje vzdělávací obory Hudební výchova a Výtvarná výchova. Tyto jsou v podobě vyučovacích předmětů povinnou součástí rámcových učebních plánů od 1. do 9. ročníku základní školy.

V charakteristice vzdělávací oblasti Umění a kultura se uvádí: „*Vzdělávání v této oblasti přináší umělecké osvojování světa, tj. osvojování s estetickým účinkem. V procesu uměleckého osvojování světa dochází k rozvíjení specifického citění, tvořivosti, vnímavosti jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i k okolnímu světu. Součástí tohoto procesu je hledání a nalézání vazeb mezi druhy umění na základě společných témat, schopnosti vcítit se do kulturních potřeb ostatních lidí a jimi vytvořených hodnot a přistupovat k nim s vědomím osobní účasti.*“ (RVP ZV, 2013, s. 68)

Tentýž Rámcově vzdělávací program rovněž vymezuje vzdělávací obsahy Doplnujících vzdělávacích oborů Dramatická výchova, Filmová/audiovizuální výchova, Taneční a pohybová výchova, které doplňují a rozšiřují vzdělávací obsah uměleckých oborů základního vzdělávání. Uvedené doplňující vzdělávací obory však nejsou povinnou součástí základního vzdělávání. Školy je mohou realizovat jako samostatné, volitelné, nepovinné vyučovací předměty s využitím disponibilních hodin či formou projektu, kurzu apod. (RVP ZV, 2013)

Střední odborné školy

Vzdělávání na středních odborných školách, lyceu a učilištích upravuje stejně jako u předchozích institucí v úplném znění Zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). Kurikulárními dokumenty na státní úrovni jsou Rámcové vzdělávací programy pro obory vzdělání středního odborného vzdělávání. Konkrétně pak pro jednotlivé obory s výučním listem a pro obory s maturitou vymezené soustavou vzdělávání. U oborů vzdělání s kódem 82 Umění a užitné umění vymezené v soustavě oborů vzdělání (Nařízení vlády č. 367/2012 Sb.) je zařazeno odborné vzdělávání přímo v daném uměleckém oboru. U ostatních oborů vzdělání středních škol, lycea a učilišť je vzdělávací oblast Estetické vzdělávání všeobecným základem pro poznání umění a kultury.

V charakteristice vzdělávací oblasti Estetické vzdělávání se uvádí: „*Obecným cílem estetického vzdělávání je utvářet kladný vztah k materiálním a duchovním hodnotám, snažit se přispívat k jejich tvorbě i ochraně.*“ (RVP SOV, 2008)

Gymnázia

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) upravuje rovněž vzdělávání v gymnáziích. Gymnázia realizují úplné střední vzdělávání všeobecného charakteru. Kurikulárním dokumentem na státní úrovni je Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. (RVP G, 2007)

Vzdělávací obsah na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií vymezuje i oblast Umění a kultura, která zahrnuje dva vzdělávací obory a to Hudební a Výtvarný obor. Tyto obory jsou v podobě vyučovacích předmětů povinnou součástí rámcových učebních plánů v 1. a 2. ročníku čtyřletého cyklu, v 6. a 7. ročníku osmiletého cyklu a v 4. a 5. ročníku šestiletého cyklu studia, přičemž si žák volí jako povinný předmět pouze jeden z oborů. Vzdělávací oblast Umění a kultura zahrnuje rovněž integrující téma Umělecká tvorba a komunikace, s obsahem povinným pro všechny žáky, který bývá zakomponován do ostatních vyučovacích předmětů. Školám je ponechána možnost zařadit vyučovací předměty vzdělávací oblasti Umění a kultura i ve vyšších ročnících studia s možností, aby z těchto předmětů mohli žáci v rámci školní části maturity vykonat maturitní zkoušku.

V charakteristice vzdělávací oblasti Umění a kultura se uvádí: „*Vzdělávání v této oblasti kromě hlubšího poznání výtvarného, hudebního a dalších druhů umění vede žáka k reflektování uměleckého procesu v jeho celistvosti a uměleckých oborů v jejich vzájemných vazbách a přesazích.*“ (RVP G, 2007, s. 51)

Gymnázia mohou na úrovni svých ŠVP realizovat i vzdělávací obsahy Doplňujících vzdělávacích oborů jako jsou Výtvarné umění, Hudba, Dramatické umění nebo Film/audiovize. Tyto jsou pak realizovány jako nepovinné předměty, moduly nebo kurz, nebo jsou integrovány do jiných vyučovacích předmětů.

Konzervatoře

Vzdělávání v konzervatoři je upravováno dle úplného znění Zákona č. 561/2004 Sb. o středních školách, kdy specifika vzdělávání v konzervatoři upravuje pátá část Školského zákona. Prováděcím právním předpisem je pro konzervatoře vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění pozdějších předpisů. Kurikulárním dokumentem na státní úrovni je Rámcový vzdělávací program pro jednotlivé obory vzdělání v konzervatoři s kódem 82 Umění a užitné umění.

Konzervatoře poskytují stupeň vzdělání v rámci odborného uměleckého vzdělávání v oborech Hudba, Zpěv, Tanec, Současný tanec, Hudebně dramatické umění. Studium je koncipováno jako šesti a jako osmileté pro obor Tanec. Úspěšným ukončením vzdělávacího programu žák získává střední vzdělání s maturitní zkouškou a vyšší odborné vzdělání v konzervatoři s titulem Dis.

Z výčtu obsahu vzdělávacích oblastí se uměleckého vzdělávání dotýkají hned dvě. Oblast Estetické vzdělávání má přispívat ke kultivaci člověka, vychovávat žáky ke kultivovanému projevu a podílet se na rozvoji jejich duchovního života, pozitivně ovlivnit jeho postoje a jejich životní hodnotové orientace. Oblast odborného vzdělávání zahrnuje okruh teoreticko-praktický. Teoretická část směřuje k získání základní orientace ve vývoji jednotlivých oborů umění v souvislosti s vývojem společnosti a jejím kulturním vývojem. Praktická část, vede žáky dle zaměření k získání základních technických a interpretačních dovedností v rozsahu potřebném pro umělecký obor. (RVP pro obory vzdělání v konzervatoři, 2010)

Vysoké školy

Vzdělávání na vysokých školách upravuje Úplné znění zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (Zákon o vysokých školách). Vysoké školy jsou nejvyšším článkem vzdělávací soustavy české republiky a jsou zároveň vrcholnými centry vzdělanosti, nezávislého poznání a tvůrčí činnosti. Rovněž mají klíčovou úlohu ve vědeckém, kulturním, sociálním a ekonomickém rozvoji naší společnosti. Vysoké školy také organizují i další formy vzdělávání, čímž se významně podílejí na procesu celoživotního vzdělávání.

Vysoké školy s profilujícími uměleckými obory uměleckého vzdělávání zastupují tyto vysoké školy: AMU (Akademie múzických umění) v Praze, AVU (Akademie výtvarných umění) v Praze, VŠUP (Vysoká škola uměleckoprůmyslová) v Praze a JAMU (Janáčkova akademie múzických umění) v Brně. Absolventům uvedených vysokých škol se dle studijního programu uděluje v oblasti umění akademický titul „*bakalář umění*“ (BcA.) nebo „*magistr umění*“ (MgA.). (Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách)

S různými obory uměleckého vzdělávání se setkáváme v rámci akreditovaných studijních programů i na mnohých jiných fakultách z řady vysokých škol jako např. na pedagogických nebo filozofických fakultách.

4 ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Základní umělecké vzdělávání jako součást uměleckého vzdělávání a je možné označit za jeho pomyslný první stupeň. Základní umělecké vzdělávání vymezuje Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) § 109, kde se uvádí: „*Základní umělecké vzdělávání poskytuje základy vzdělání v jednotlivých uměleckých oborech. Základní umělecké vzdělávání se uskutečňuje v základní umělecké škole.*“ (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Základní umělecké školy jsou se svým edukačním obsahem zaměřeným pouze na umělecké vzdělávání zcela specifickými školami českého školství. I když základní umělecké vzdělávání realizované těmito institucemi neposkytuje svým absolventům žádný stupeň vzdělání, jedná se o komplexní, soustavné a dlouhodobé studium poskytující základy vzdělání v jednotlivých uměleckých oborech v souladu s kurikulárním dokumentem, který na státní úrovni tvoří Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání. (RVP ZUV, 2010). Tento rámcově vzdělávací program – RVP ZUV je obsahově propojen se studiem na středních, vyšších odborných a vysokých školách uměleckého zaměření. V současné době jsou základní umělecké školy jako poskytovatelé základního uměleckého vzdělávání součástí systému na sebe navazujícího uměleckého vzdělávání, lze je tedy označit za nejnižším stupněm uměleckých škol. Získané základní umělecké vzdělání není pro žáky žádným privilegiem ani zárukou, přesto právě největší část úspěšně přijatých žáků ke studiu na konzervatořích, středních, vyšších odborných a vysokých školách s uměleckým zaměřením tvoří žáci a absolventi základních uměleckých škol. Získané základní umělecké vzdělání se pro ně stalo potřebnou devizou pro další studium jak v uměleckých, pedagogických, ale i jiných oborech středoškolského a vysokoškolského typu. (Kudrlová in Doležalová (ed.), 2011, s. 70)

4.1 Historie a současnost základních uměleckých škol

Umělecké vzdělávání, především hudební, má v našich zemích dlouholetou tradici sahající až do počátků 17. století. Postupně jsou zakládány městské hudební školy a od 19. století můžeme hovořit o organizovaném hudebním vzdělávání v českých zemích. V době první republiky je síť hudebních škol již velmi rozsáhlá a školám je stanoven i odborný dohled.

Po skončení války v roce 1945 je zaváděn jednotný typ hudebních škol, jež je v šedesátých letech transformován centrálně do Lidových škol umění. V Lidových školách umění postupně vznikají vedle oboru hudebního i obory výtvarný, literárně dramatický a taneční. I když období normalizace v 80. letech poznamenalo Lidové školy umění poklesem mezi školská zařízení, v očích veřejnosti zůstávají děti chodící do „*lidušky*“ nevyřčenou elitou. Rok 1990 přináší novelizaci školského zákona a návrat těchto škol mezi vzdělávací instituce pod staronovým názvem Základní umělecké školy. (Kudrlová in Doležalová (ed.), 2011, s. 70)

Bohužel značná koncepční nejasnost v postavení základních uměleckých škol jak ji veřejnost mohla v posledních deseti letech dvacátého století vnímat, s sebou přinášela i neblahé důsledky. Mnohé „*zušky*“ více či méně balancovaly mezi pojetím skutečné školy a odpoledním hudebním, tanečním či výtvarným kroužkem. Nezřídka se ozývaly i hlasy občanů a politiků, proč finančně podporovat jakousi odnož školství, na které svým zájmem nikterak neparticipují. Školy musely bojovat o své uznání i o způsob financování. (Talent, 2005, 7. roč., s. 20)

Významné změny v obsahu základního uměleckého vzdělávání na základních uměleckých školách přichází s novou koncepcí vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice zakotvené v Zákonu 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). Do vzdělávací soustavy se zavádí nový systém kurikulárních dokumentů. Pro základní umělecké vzdělávání je v roce 2010 vydán Rámcový vzdělávací program pro umělecké obory základního uměleckého vzdělávání (RVP ZUV) a „*zušky*“ si po dlouhém boji o vlastní existenci upevňují pozici vzdělávací instituce zařazené do sítě škol a školských zařízení. Základní umělecké školy jsou tedy komplexně právně vymezeny jak školským zákonem a vyhláškou o základním uměleckém vzdělávání, tak zákonem o pedagogických pracovnících a zákoníkem práce. Od září roku 2012/2013 přecházejí všechny základní umělecké školy na výuku podle ŠVP (Školních vzdělávacích programů).

V současnosti základní umělecké školy jako příspěvkové organizace s právní subjektivitou jsou z 80% financovány státem. Dle zákona o pedagogických pracovnících je i na těchto školách požadována odborná i pedagogická způsobilost a příslušný stupeň vzdělání všech učitelů. Kvalita vzdělávání je zajišťována prostřednictvím vlastního hodnocení školy a externí evaluace. Významnou hodnotou je i široká síť základních uměleckých škol na celém území

České republiky, která dosahuje téměř 500 škol. Pro ostatní evropské země se stal náš systém základního uměleckého vzdělávání v mnoha aspektech příkladný především pro svou propracovanost, funkčnost a schopnost spolupráce s dalšími školami, kulturními institucemi a veřejnou správou. Je považován za modelově dokonalý a vzorný. Struktura tohoto vzdělávání, široká síť základních uměleckých škol a provázanost v systému uměleckého vzdělávání nemá dnes srovnání v evropském ani světovém měřítku. (Kolafa in Doležalová (ed.), 2011, s. 49 – 50)

Statistická tabulka zpracovaná analyticko-statistickým odborem MŠMT *K2.1 ZUŠ celkem – školy, žáci – podle území* nám nabízí pohled na skutečný stav registrovaných základních uměleckých škol a počty žáků v jednotlivých oborech na území České republiky za školní rok 2013/2014. (MŠMT, 2014)

Tabulka č. 1 Statistická ročenka školství 2013/2014 – výkonové ukazatele základní umělecké školy

Území	Školy	Pobočky	Žáci celkem	Žáci TO	Žáci VO	Žáci LDO	Žáci HO
Česká republika	486	905	242837	26981	48568	9452	157839

(MŠMT, 2014)

4.2 Organizace a struktura vzdělávání v základních uměleckých školách

Vyhláška 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání v jednotlivých paragrafech stanovuje pokyny k samotné organizaci, struktuře a průběhu vzdělávání v základní umělecké škole. V ustanovení § 1 Vyhlášky 71/2005 Sb. se uvádí: „*V Základní umělecké škole lze zřízovat obor hudební, taneční, výtvarný a literárně-dramatický.*“ (Vyhláška 71/2005 Sb.)

Základní umělecké vzdělávání se člení podle Zákona č. 561/2004 Sb. § 109 na tyto stupně:

- přípravné studium,
- základní studium I. a II. stupně,
- studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin,
- studium pro dospělé. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Takto nastavený systém vzdělávacích stupňů umožňuje žákovi uskutečnit ucelené vzdělání I. a II. stupně základního uměleckého vzdělávání v časovém souladu se svým primárním a sekundárním vzděláváním (ISCED 1 – ISCED 3). Základní umělecké školy tedy organizují studium jak pro žáky základních tak středních škol.

Přípravné studium může být organizováno nejvýše ve dvou po sobě jdoucích ročnících a je určeno pro žáky od pěti let věku. Pro žáky, kteří nenavštěvovali studium I. stupně je možné organizovat přípravné studium ke vzdělávání v základním studiu II. stupně v délce jednoho roku. (Vyhláška 71/2005 Sb.) Obsah vzdělávání v přípravném studiu vychází především z poznávání, ověřování a rozvíjení předpokladů žáků a jejich zájmu o umělecké vzdělávání. V průběhu tohoto vzdělávání je kladen důraz na systematický rozvoj elementárních návyků a dovedností důležitých pro další umělecký vývoj žáků. (RVP ZUV, 2010, s. 11)

I. stupeň základního studia je organizován v délce čtyři až sedm ročníků a je určen pro žáky od sedmi let věku. Přesný počet ročníků základního studia I. stupně v jednotlivých uměleckých oborech konkrétně stanovuje Rámcově vzdělávací program. (Vyhláška 71/2005 Sb.) Vzdělávání v tomto stupni je zaměřeno primárně na rozvíjení individuálních dispozic žáků. Postupné vzdělávání připravuje žáky na jejich umělecké aktivity spíše neprofesionální rázu v daném uměleckém oboru, ale také na další vzdělávání ve středních školách uměleckého nebo pedagogického zaměření a na konzervatořích. (RVP ZUV, 2010, s. 11)

II. stupeň základního studia je organizován v délce tři nebo čtyři ročníků a je určen pro žáky od čtrnácti let věku. Rovněž pro tento stupeň studia počet ročníků v jednotlivých uměleckých oborech stanovuje Rámcově vzdělávací program. (Vyhláška 71/2005 Sb.) Vzdělávání v tomto stupni studia je orientováno především na praktické uplatňování získaných dovedností a k dalšímu hlubšímu rozvoji žákova zájmu. Žákovi je umožněn jeho další osobnostní růst v rámci umělecké činnosti s ohledem na jeho specifické potřeby a je odpovídajícím způsobem inspirován k dalšímu studiu. (RVP ZUV, 2010, s. 11)

Studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin je určeno pro mimořádně nadané žáky s vynikajícími vzdělávacími výsledky v obou stupních základního studia. (Vyhláška 71/2005 Sb.) Nadaným žákům umožňuje rozsáhlejší, hlubší a obsahově náročnější studium, směřující především k přípravě k dalšímu studiu ve středních, vyšších odborných nebo i vysokých

školách uměleckého nebo pedagogického typu, případně je směřuje k výběru povolání. (RVP ZUV, 2010, s. 11)

Studium pro dospělé může být organizováno maximálně ve čtyřech ročnících. Délka studia se odvíjí od individuálních schopností konkrétního jedince a není omezeno žádnou věkovou hranicí. (Vyhláška 71/2005 Sb.) Studium umožňuje dospělým jedincům jejich další rozvoj v uměleckých oblastech v souladu s koncepcí dalšího vzdělávání v metodicky fundovaném prostředí. (RVP ZUV, 2010, s. 12)

Vzdělávání v jednotlivých uměleckých oborech je organizováno v individuální, skupinové a kolektivní výuce. Bližší specifikace výuky vymezuje pro jednotlivé umělecké obory Rámcově vzdělávací program – RVP ZUV.

Vyhláška 71/2005 Sb. v § 2 stanovuje kritéria pro přijímání uchazečů ke studiu. K přípravnému studiu jsou přijímáni uchazeči, kteří prokáží odpovídající předpoklady ke vzdělávání. Do základního studia I. a II. stupně a studia pro dospělé jsou uchazeči přijímáni na základě úspěšně vykonané talentové zkoušky a doporučení přijímací komise stanovené ředitelem školy. (Vyhláška 71/2005 Sb.)

Výše uvedená vyhláška rovněž vymezuje kritéria hodnocení vzdělávání. Žáci jsou v průběhu studia hodnoceni buď klasifikací, nebo slovně. Do dalšího ročníku žák postupuje, je-li na konci druhého pololetí ohodnocen minimálně stupněm *prospěl* a vykonal-li úspěšně postupovou zkoušku. U nehudebních oborů tuto postupovou zkoušku může nahradit, vystoupení, výstava nebo taneční vystoupení. Základní studium I. a II. stupně, studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin i studium pro dospělé je ukončeno vykonáním závěrečné zkoušky, která může být nahrazena absolventským vystoupením, nebo vystavením výtvarných prací. (Vyhláška 71/2005 Sb.)

V souladu s § 8 Vyhlášky 71/2005 Sb. *Úplata za vzdělávání ve školách zřizovaných státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí* je realizováno vzdělávání v základní umělecké škole za úplatu. Tato by měla být ze strany zákonných zástupců a studentů taková, aby se její výše nestala pro někoho překážkou ve vzdělání. (Kolafa in Doležalová (ed.), 2011, s. 50)

4.3 Význam vzdělávání v základních uměleckých školách

Jeden z hlavních významů vzdělávání v základní umělecké škole nacházíme již v samotných charakteristikách, definicích těchto škol. Bílá kniha uvádí: „*ZUŠ poskytují všem zájemcům, kteří projeví potřebné předpoklady, základy uměleckého vzdělání v oboru hudebním, tanečním, výtvarném a literárně-dramatickém. Jsou nejširší platformou pro vyhledávání a růst uměleckých talentů. Nejnadanější z nich jsou připravováni k dalšímu odbornému studiu v konzervatořích, ve středních, vyšších odborných a vysokých školách s uměleckým a pedagogickým zaměřením.*“ (Bílá kniha, 2001, s. 55)

Rovněž Pávková vymezuje základní uměleckou školu jako místo poskytující uplatnění dětem, mládeži i dospělým s vyhraněnými zájmy a schopnostmi v esteticko-výchovné oblasti. Charakterizuje ji také jako instituci připravující žáky k dalšímu studiu na středních a vysokých školách s uměleckým zaměřením. (Pávková, 2002). Obdobnou charakteristiku nalézáme i v Průchově Pedagogickém slovníku, která uvádí, že základní umělecká škola jako školské zařízení poskytuje základy vzdělání v uměleckých oborech a připravuje pro další středoškolské studium. (Průcha, 2009, s. 380)

Základní umělecké školy mohou být jednou z cest k rozvoji zájmu, k obohacení života jedince o umělecký rozměr vnímání, k rozvoji jeho osobnosti, jeho hodnot a postojů. Dávají mu poznat, co znamená vlastní píle a zasloužený úspěch. Mohou jedince profesně formovat a všestranně kultivovat. (Kudrlová in Doležalová (ed.), 2011, s. 71)

Význam konkrétně formuluje i vymezení Školského zákona: „*Základní umělecká škola připravuje také pro vzdělávání ve středních školách uměleckého zaměření a v konzervatořích, popřípadě pro studium na vysokých školách s uměleckým nebo pedagogickým zaměřením.*“ (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Z uvedených charakteristik jasně vyplývá zcela pragmatický význam základní umělecké školy v ohledu na její postavení v provázaném vzdělávacím systému. Uvedení autoři jsou si vědomi, že tyto školy jsou nepostradatelnými základními stavebními kameny pro vzdělávání v řadě odborných středních a vysokých škol.

Žáci hudebního a literárně-dramatického oboru své získané vědomosti a dovednosti využívají nejčastěji při studiu na středních pedagogických školách, gymnáziu a

konzervatořích. Žáci výtvarného oboru zúročují své výtvarné vzdělání na středních uměleckoprůmyslových a průmyslových školách, ve všech středoškolských oborech Umění a užité umění. Žáci oboru tanečního využívají svůj potenciál rovněž pro studium na středních pedagogických školách, ale hlavně na konzervatořích. Mnozí získané základní umělecké vzdělání využívají i na úrovni vysokoškolského vzdělávání.

Jen obtížně bychom hledali základní uměleckou školu, která by za dobu své existence neměla žádného studenta – absolventa, jež by využil své znalosti na úrovni středoškolského studia. Právě naopak každá škola se o své studenty připravující se k přijímací talentové zkoušce na některou z uvedených středních nebo vysokých škol skutečně zodpovědně stará. Pedagogové takového studenta připravují jak na úrovni teoretické, tak především na úrovni praktické – interpretační. Nežádá tito studenti, byť jsou úspěšně přijati, pokračují paralelně ve studiu i v II. stupni základního studia v ZUŠ. Důvodem jsou nejčastěji již velmi silné vazby ke kolektivu, pedagogovi a studiu vůbec.

Jednotlivé základní umělecké školy si obvykle vedou své interní záznamy o četnosti úspěšně přijatých studentů na úrovni středních a vysokých uměleckých škol. Pro tyto počty však neexistuje žádné neměnné univerzum, naopak, velmi významně je ovlivňuje například dostupnost středních a vysokých uměleckých škol v regionech, kolísavá uplatnitelnost absolventů na trhu práce, jako i vlny popularity studia uměleckých oborů. A v neposlední řadě i četnost talentovaných studentů. Přesto si troufneme říci, že bez základních uměleckých škol by zmiňovaný třístupňový systém (kapitola 3.2) uměleckého vzdělávání fungoval jen velmi obtížně.

5 ZÁKLADNÍ UMĚLECKÁ ŠKOLA KRNOV

Základní umělecká škola v Krnově je jednou ze čtyř škol tohoto typu v okrese Bruntál. Od jejího založení se na půdě školy vystřídaly již čtyři generace Krnovanů a ani v současné přetechnizované době počet zájemců o studiu nijak neklesá. Spíše naopak, za posledních pět let mohlo být ke studiu přijato jen asi 45% ze všech přihlášených dětí, studentů a dospělých. Je tedy zjevné, že široká veřejnost považuje získání základního uměleckého vzdělání v některém z uměleckých oborů za důležitou a nedílnou součást všeobecného vzdělání pro své dítě či pro sebe. Pro mnohé žáky je studiu v základní umělecké škole prvním schůdkem na jejich začínající umělecké dráze, nebo se stává potřebným a žádaným atributem pro další středoškolské a vysokoškolské studium. Krnovská škola si dlouhodobě drží značné renomé, žáci dosahují vynikajících uměleckých úspěchů na nejvyšších úrovních tuzemských i zahraničních soutěží. Mnozí z absolventů jsou úspěšně přijímáni ke studiu na konzervatořích, na středních odborných uměleckých školách a pedagogických školách.

5.1 Historie školy

První důkazy o jakékoliv hudební aktivitě na Krnovsku z období středověku jsou především nepřímého charakteru, představují je dochované dobové hudební nástroje nebo vyobrazení těchto nástrojů či hudebníků. Například na pečetním znaku města Krnova z roku 1311 jsou vyobrazeny tři lovecké lesní rohy. K dalším dokladům o hudebním životě v tomto městě v dobách dávno minulých patří i vyobrazení hudebníků na reliéfech zámecké zdi kolem arkád na zámeckém nádvoří. (Hrček)

Téměř veškerá hudba před 20. stoletím na Krnovsku byla německá, důvodem tohoto byla značná převaha původního německého osídlení. První nepřímá zmínka o hudební škole v městě Krnově, tehdy německém Jägerndorfu, pochází z 60 let 19. století. Zde je uvedeno, že obecní výbor 13. prosince 1867 zakázal řediteli hudební školy Ernstu Melzerovi novoroční koledování a jako odškodnění mu byl zvýšen roční plat o 50 zlatých. V následujících letech ve městě postupně vznikaly i další hudební školy, například hudební ústav Rudolfa Sperlicha, Franze Heina a pobočka opavské hudební školy pánů Grandeho a Keitela. Na začátku 30. let dvacátého století, tedy v době I. republiky, byl jejich počet patrně nejvyšší, kdy v Krnově existovalo nejméně 7 hudebních škol. Kromě tradice hudebních škol se v Krnově dlouhodobě

udržovala i tradice několika pěveckých sdružení a nejméně dvou amatérských orchestrů. (Almanach ZUŠ Krnov, 2006, s. 6 – 11)

Bohatý hudební život v Krnově je ukončen s koncem II. světové války a s následným odsunem německého obyvatelstva. S příchodem nových osídlenců v poválečných měsících, převážně Čechů, začala nová éra hudby na Krnovsku. První měsíce po osvobození byly převratné i krušné, není tedy divu, že další ucelené záznamy o hudebním životě zdejších obyvatel nalézáme až v kronice Smetanova městského ústavu hudby a zpěvu v Krnově. Její první záznamy se datují rokem 1948 a vzpomíná se na vznik školy roku 1946.

Ve školní kronice se píše: *„Po skončené válce r. 1945, kdy po vysídlení občanů německé národnosti naplňuje se prostor města Krnova a jeho okolí nově příchozími s rodinami, tedy i s dětmi, vyvstává brzy vedle materiálního upokojení potřeba v oblasti duchovní – v oblasti vzdělání. Brzo se izoluje snaha z celé této sféry do oblasti hudební. Nebylo zde učitelů hudby ani žádného hudebního učiliště, a tak dochází k potřebě zřídit ústav pro vzdělávání dětí v oboru hudby jako součásti všeobecného vzdělání. Tímto zakládajícím úkolem byl pověřen první vedoucí nově zřízeného ústavu (Smetanův ústav hudby v Krnově) Alois Škrabal, varhaník a klavírista s příslušnou aprobačí pro tyto nástroje.“* (Školní kronika 1948 – 1987)

Nové škole byla přidělena budova textilní továrny Ignatze Paulera a syn. Byla to dvoupatrová budova stará několik století, kdy druhé patro sloužilo jako dílna. Při následné stavební úpravě v roce 1946 stavitelem panem Hubíkem, byla dle jeho návrhu přebudována a tuto podobu si zachovala dodnes (příloha 1). Přidělením budovy a několika hudebních nástrojů bylo umožněno počáteční stádium vyučování v hudebním oboru. Dne 1. září 1946 bylo zahájeno vyučování na jmenovaném ústavě se třemi učiteli klavíru. Ve školním roce 1948/49 bylo ve škole již 8 učitelů, z nichž 2 vyučovali hře na housle. Učilo se jen klasickým nástrojům, tedy houslím a klavíru. Učitelský sbor vznikal postupným začleňováním dalších učitelských sil různé nástrojové odbornosti. (Almanach ZUŠ Krnov, 2006, s. 6 – 11)

V průběhu dalších let se počet členů sboru ustálil mezi 13 – 15 učiteli (příloha 1). Škola se časem rozrostla o několik poboček, a to v Městě Albrechticích, v Lichnově, v Jindřichově, v Osoblaze a ve Zlatých Horách. Mnohé z nich se časem osamostatnily, nebo opět zanikly. Ve vedení školy se vystřídali ředitelé 1946 – 1948 Alois Škrabal, 1948 – 1958 František Šram, 1958 – 1990 Karel Dospiva, 1990 – 1992 Ivo Unčovský a 1992 – 2011 PhDr. Jiřina

Fulneková. Od roku 2011 je ředitelem školy Mgr. Kamil Trávníček. (Almanach ZUŠ Krnov, 2006, s. 6 – 9; 44 – 47)

Důležité mezníky ve vývoji školy:

- rok 1948 nabytí platnosti zákona o jednotném státním bezplatném školství,
- rok 1951 hudební školy převzaty lidovou správou a staly se školami veřejnými,
- rok 1958 stanovena jednotná desetiletá organizační struktura s jednoročným přípravným oddělením a devítiletou školou, jsou vydány jednotné učební plány a osnovy, zkušební a klasifikační řád pro učitele apod. Základní hudební školy jsou postaveny na úroveň ostatních typů škol,
- rok 1960 je vydán nový školský zákon, který zajišťoval novou soustavu a organizaci hudebního školství, 1961 vznikají Lidové školy umění,
- rok 1961 založení Dechového orchestru mladých Krnov, dochází k výraznému rozšíření spektra vyučovacích nástrojů dechových,
- rok 1965 otevření výtvarného oboru,
- rok 1977 otevření literárně – dramatického oboru,
- rok 1987 škola získala od města druhou budovu na Revoluční ul. 18,
- rok 1993 otevření tanečního oboru,
- rok 1997 obě budovy školy postihla stoletá povodeň, voda zalila sklepy i přízemí. (Almanach ZUŠ Krnov, 2006, s. 6 – 11, Školní kronika 1948 – 1987, 1987 – 2001)

5.2 Současnost školy

Základní umělecká škola Krnov má v současné době zastoupeny všechny čtyři umělecké obory – hudební, výtvarný, taneční a literárně dramatický. Cílová kapacita školy je 600 žáků. Naplněnost žáky je v posledních letech stabilní cca 94 %. Normativ školy určený zřizovatelem, tedy Krajským úřadem Moravskoslezského kraje je 560 žáků. (Výroční zpráva o činnosti školy 2012/2013 ZUŠ Krnov, s. 4)

Hlavní budova školy se nachází na Hlavní náměstí 9, tedy v původní budově školy. Sídli zde ředitelství školy, ekonomický úsek, klavírní, smyčcové, kytarové, akordeonové, pěvecké a varhanní oddělení a v suterénu oddělení bicích nástrojů. V budově se též nachází klasická třída pro výuku hudební nauky. V druhé budově školy na ulici Revoluční č. 18 (příloha 1) jsou vyučovány dechové nástroje a přípravné studium hudebního oboru. Dále se zde nacházejí třídy všech nehudebních oborů – výtvarného, tanečního a literárně dramatického. V této budově rovněž zkouší Dechový orchestr mladých. Obě budovy školy jsou majetkem města a škole jsou pronajaty za symbolické nájemné. Zub času je ale neúprosný, a tak současný stav obou staveb je velmi špatný. Město zvažuje možnost přestěhování školy do jiných prostor. Přesto škola svým vybavením umožňuje kvalitní vzdělávání žáků ve všech vyučovaných oborech, bezplatně zapůjčuje začínajícím žákům hudební nástroje. Počet kvalitních nástrojů je každoročně rozšiřován dalšími nákupy. Škola převážnou část materiálně – technického vybavení hudebního oboru i ostatních nehudebních oborů zajišťuje z vlastních zdrojů, tedy z úhrady školného. (ŠVP ZUŠ Krnov, 2014, s. 7 – 9)

Prezentace výsledků žákovských prací a studijních výsledků zajišťuje škola jak ve vlastních prostorách školy – koncertní sál, tak v reprezentativních prostorách města – Síně svatého Ducha, Městské divadlo, výstavní síň ve Flemmichově vile formou koncertů, výstav, oborových představení, vystoupení a třídních předehrávek. Veřejnost je pravidelně informována o akcích školy na internetových stránkách školy. Záznamy z významných koncertů školy jsou distribuovány na audio a video datových nosičích. Žáci pravidelně reprezentují školu na všech úrovních soutěží, na přehlídkách, festivalech a dalších akcích, pořádaných jinými subjekty v České republice i v zahraničí. Při škole pracují dvě občanská sdružení – Spolek rodičů a přátel Dechového orchestru mladých Krnov a Spolek rodičů a přátel školy při Základní umělecké škole Krnov. (Výroční zpráva o činnosti školy 2012/2013 ZUŠ Krnov, s. 13 – 16)

5.3 Zaměstnanci školy

Pedagogický sbor Základní umělecké školy v Krnově je od roku 2007 v 97% kvalifikovaný k přímé pedagogické práci. Věkový průměr sboru je 42 let. S ohledem na stupeň feminizace se pedagogický sbor pyšní téměř 50% zastoupením mužů (příloha 1). Personální složení sboru se za posledních 5 let pohybuje v rozmezí 20 až 22 interních

pedagogů a 6 až 9 externích pedagogů včetně důchodců a studentů. Řada pedagogů je i aktivními umělci, jsou členy Slezského divadla v Opavě, divadla Antonína Dvořáka v Ostravě, nebo jiných komorních či uměleckých uskupení. Provoz školy zabezpečují 3 nepedagogičtí pracovníci – účetní, mzdová účetní, a školník. (Výroční zpráva o činnosti školy 2012/2013 ZUŠ Krnov, s. 8 – 10)

Tabulka č. 2 Statistika poměru zaměstnanců v letech 2010 – 2014

	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
Interní zaměstnanci	19	22	24	22
Externí zaměstnanci	8	8	8	9
Nepedagogičtí pracovníci	4	4	3	3
Celkem zaměstnanci	31	34	35	34

(Výroční zpráva o činnosti školy 2010/2011, 2011/2012, 2012/2013, 2013/2014 ZUŠ Krnov)

5.4 Studijní obory školy

Jak již bylo uvedeno výše, jsou ve škole zastoupeny všechny čtyři umělecké obory. Není nikterak ojedinělým případem, kdy některé děti studují současně ve více oborech najednou. Při škole funguje řada uměleckých souborů. Hudební soubory zastupuje Dechový orchestr mladých, dixielandový soubor Jazzsle, cimbálová muzika Cviliňa, pěvecké sbory Voice, Voices, smyčcový soubor Notička, kytarové uskupení Free Boys, flétnový kvartet Čtyřflet, Klarinetové sexteto, Žest'ový kvintet. V nehudebních oborech jsou to taneční soubor Naboso a dramatický soubor. Členy jednotlivých souborů jsou jednak starší žáci I. stupně tj. 5. – 7. ročník a především žáci II. stupně základního studia. V mnohých souborech působí i bývalí žáci školy. (ŠVP ZUŠ Krnov, 2014, s. 197 – 222)

V letošním školním roce 2014/2015 studuje:

Hudební obor	331 žáků,
Výtvarný obor	117 žáků,
Taneční obor	52 žáků,
Literárně dramatický obor	60 žáků. (Klasifikace – výkaz N24a – 01)

Z celkového počtu 560 žáků školy:

navštěvuje I. stupeň studia ve všech oborech 483 žáků,

navštěvuje II. stupeň studia ve všech oborech 76 žáků,

z tohoto počtu je pak 55 žáků zároveň studenty některé ze středních škol a zbytek tvoří žáci devátých tříd základních škol. (Klasifikace – výkaz N24a – 01)

Výrazně nižší počet žáků ve II. stupni studia je jednak odrazem interpretační kvality žáků a jednak důsledkem vlastního rozhodnutí žáků ve studiu pokračovat. Žáci ve věku 14 let kdy nastupují do studia II. stupně, jsou již v převážné většině schopni sami zvážit, jaký přínos toto studium pro ně má. Do jaké míry mohou poznatky využít ve svém středoškolském studiu nebo v budoucí profesi. Pro mnohé se stal zvolený umělecký směr již nedílnou životní hodnotou a ve studiu pokračují i z důvodu přetrvávajícího zájmu. Právě tyto skutečnosti, pohnutky a motivy pro studium v II. stupni základního studia jsou cíle zájmu této bakalářské práce a budou zjišťovány v průzkumném šetření praktické části.

5.4.1 Hudební obor

Hudební obor poskytuje žákům základní vzdělávání ve hře na hudební nástroj a zpěvu. Žáci si mohou vybrat z nabídky 25 hudebních nástrojů, které jsou na škole vyučovány. Za nástroje smyčcové a strunné drnkací: housle, violoncello, kontrabas, kytara a baskytara. Za klávesové nástroje: klavír, akordeon, varhany a elektrické klávesové nástroje. Nástroje dechové dřevěné nabízí k výběru flétnu příčnou i zobcovou, klarinet, saxofon, hoboj i fagot. Z žesťových nástrojů: trubka, tenor, tuba F – B, pozoun, baskřídlovka a lesní roh. Dále je to hra na bicí a cimbál. Zpěv je vyučován jak sólový tak sborový. V rámci dalších předmětů jsou žáci vyučováni komorní hře, souborové hře a hudební nauce. (ŠVP ZUŠ Krnov, 2014, s. 15 – 18)

Přípravné studium, do něhož jsou děti ve věku 6 let přijímáni, vede k celkovému rozvoji hudebnosti po všech stránkách. Zahrnuje výchovu hlasovou, pohybovou, rytmickou, instrumentálně – improvizální činnosti i nutné minimum elementární hudební teorie. Vyučovací hodinu tak tvoří zpěv, hra na Orffovy nástroje, pohybové hry, rytmická cvičení, intonační cvičení, říkadla a lidové písně, jednoduché kruhové tance, seznámení s hudebními nástroji. Jednotlivé ročníky studia obou vzdělávacích stupňů žáci ukončují komisionální

zkouškou nebo v případě ukončení daného stupně vzdělávání veřejným absolventským koncertem. (ŠVP ZUŠ Krnov, 2014, s. 15 – 18)

Jak již bylo uvedeno v předchozí kapitole, jsou talentovaní žáci připravováni ke zkouškám k dalšímu studiu na konzervatořích a hudebních gymnáziích, pro budoucí amatérskou i profesionální praxi. Mnozí své hudební vzdělání uplatní i při studiu na středních a vysokých školách pedagogického i jiného uměleckého zaměření.

5.4.2 Výtvarný obor

Vzdělávání v tomto oboru poskytuje žákům základy výtvarného vzdělání. Rozvíjí žákovo výtvarné vnímání, myšlení a vyjadřování, estetické cítění i tvořivost, ale též nabízí jeho relaxaci a uvolnění. Výuka vede žáka jak k racionálnímu vnímání světa, tak i k vnímání citovému a estetickému. Vzdělávací obsah zahrnuje praktické činnosti a poznatky teorie umění, které se navzájem citlivě prolínají. Je uplatňována metoda projektové výuky – jsou vytvářeny výtvarné řady, projekty, jednotlivé práce jsou spojovány jednotícím ústředním tématem. Předměty vzdělávání tvoří: plošná tvorba, prostorová tvorba a výtvarná kultura. Žáci oboru svou tvůrčí práci prezentují pravidelně na oborové výstavě. (ŠVP ZUŠ Krnov, 2014, s. 224 – 235)

Absolventi oboru své další středoškolské a vysokoškolské studiu směřují k výtvarnému umění, užitému umění, architektuře, restaurátorství, nebo některému z oborů pedagogiky.

5.4.3 Literárně dramatický obor

V rámci vzdělávání v literárně dramatickém oboru žáci rozvíjí své pohybové i mluvní schopnost, učí se vést dialog, pracovat s představitostí i s partnerem ve hře. Učí se přípravě a realizaci divadelního tvaru, recitačních pásem, individuálnímu sólovému přednesu. Výuka čerpá prvky ze všech druhů umění: Literatura – práce s literaturou a slovem, dramatizace, přednes a slovesnost. Drama – vstupování do rolí, vytváření postav. Hudba – prolíná všechna pohybová cvičení, dotváří ucelenost představení. Výtvarno – kostýmy, scénografie a výprava. Tanec – uvolní tělesného napětí, pohyb jako nedílná součást představení. Ročníkové práce jednotlivých skupin kolektivní výuky jsou jednorůčně veřejně prezentovány rodičům a veřejnosti. (ŠVP ZUŠ Krnov, 2014, s. 252 – 262)

Absolventi oboru se úspěšně uplatňují ve všech oblastech lidské činnosti, kde je kladen důraz na komunikační předpoklady – film, divadlo, umění, školství, sociální sféra, veřejnoprávní činnost.

5.4.4 Taneční obor

V průběhu přípravného studia prochází žáci všeobecnou taneční a rytmickou přípravou. V jednotlivých ročnících obou stupňů vzdělávání jsou systematicky vyučováni základům klasické taneční techniky včetně mezinárodního francouzského názvosloví, základům lidového tance, technikám současného tance a taneční tvorbě směřující především k rozvíjení pohybové fantazie a taneční tvořivosti žáka – výrazovému scénickému tanci. Žáci rovněž získávají potřebné základní vzdělání v tanečních technikách, dějinách baletu a hudby, v hudební nauce. Své ročníkové práce – choreografie prezentují všichni žáci v rámci celovečerního tanečního večera pro rodiče a veřejnost. (ŠVP ZUŠ Krnov, 2014, s. 237 – 250)

Talentovaní žáci mohou ve studiu pokračovat na některé z tanečních konzervatoří nebo v rámci vysokoškolského studia v oborech uměleckého či pedagogického směru se zaměřením na tanec. Mohou se také uplatnit v nejrůznějších profesionálních, ale i jiných uměleckých souborech a tanečních seskupeních jako vzdělání taneční amatéři.

5.5 Absolventi školy

Za téměř 70 let existence Základní umělecké školy v Krnově úspěšně ukončilo studium absolutoriem v I. nebo II. stupni oboru hudebním, výtvarném, tanečním a literárně dramatickém bezmála 2000 žáků. Pro mnohé žáky bylo dosažení absolutoria jen splněním si studijních povinností. Jiné absolventy studium dlouhodobě ovlivnilo a v dalším civilním životě přispělo k vybudování trvalého vztahu k danému uměleckému směru, kterému se nadále věnovali například jako umělci amatéři, nebo jako zapálení posluchači či diváci. Mnozí absolventi však umění propadli zcela a svůj talent se rozhodli dále rozvíjet studiem na středních a vysokých školách uměleckých nebo pedagogických směrů, stali se profesionály ve svém oboru.

Od roku 1961 jsou v záznamech školy vedeny údaje o významných absolventech hudebního oboru, kteří ve studiu pokračovali na některé z konzervatoří nebo vysoké škole uměleckého směru. Zdroje bohužel neuvádějí, kteří absolventi hudebního oboru využili své

vzdělání při dalším studiu na středních a vysokých školách pedagogického směru. Informace o absolventech ostatních oborů, tedy výtvarného, tanečního a literárně dramatického oboru shromažďují jednotliví pedagogové a jak sami připouštějí, ne vždy jsou tyto seznamy zcela kompletní.

Z dostupných zdrojů školy (příloha 2) bylo zjištěno, že největší počet absolventů přijatých ke studiu na konzervatoři nebo jiné umělecké škole je v oboru hudebním. V letech 1963 – 1969 to bylo celkem 10 absolventů, v letech 1970 – 1979 to bylo celkem 11 absolventů, v období 1980 – 1989 pouze 6 absolventů, v letech 1990 – 1999 pak 14 absolventů a od roku 2000 do dnešních dnů je to 16 absolventů. Z konzervatoří převládala především Janáčkova konzervatoř v Ostravě. (Almanach ZUŠ Krnov, 2006, s. 48 – 58; Školní kronika 1948 – 1986, 1987 – 2001, 2001 – 2007, 2007 – 2014)

V oboru výtvarném se největší počet absolventů uplatnil ve studiu na Středních umělecko-průmyslových školách v Opavě a Ostravě a v rámci vysokoškolského studia VV (výtvarné výchovy) na několika Pedagogických fakultách. Od roku 1977 dodnes je to minimálně 12 absolventů. (zdroj: rozhovor s pedagogy VO Ivanou Steiningerovou, Ladislavem Steiningerem)

V oboru tanečním za dobu své existence od roku 1993 využily své získané vzdělání 3 studentky a nastoupily ke studiu na Konzervatoř v Praze a Ostravě.

V průběhu let 1989 – 2011 se rozhodlo 11 absolventů literárně-dramatického oboru pokračovat ve svém studiu na JAMU, DAMU a jiných vysokých školách především v oboru dramatika a herectví. (zdroj: rozhovor s pedagogem LDO Markétou Juroškovou Bezručovou)

Nelze opomenout, že z výše uvedených počtů absolventů se deset z nich do Základní umělecké školy v Krnově vrátilo jako současní pedagogové.

6 PRŮZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Praktická část obsahuje výsledky průzkumného šetření, které bylo zaměřeno na zjištění motivace středoškolské mládeže ke studiu v II. stupni základního studia v Základní umělecké škole v Krnově. K zaměření právě k motivaci adolescentům nás vedlo především poznání, že námi prostudované průzkumy s obdobnou problematikou se zaměřovaly v převážné většině jen na žáky mladší, tedy primárního a nižšího sekundárního vzdělávání. Zjišťovaly nejčastěji jen prvotní motivaci, nadání nebo případný vliv rodičů vedoucí k rozhodnutí zahájit studium v základní umělecké škole.

6.1 Cíle průzkumu

Hlavním cílem průzkumu je zjistit, co žáky Základní umělecké školy v Krnově motivuje k pokračování ve studiu i v II. stupni základního studia. Tedy popsat, z jakých důvodů se adolescenti ve věku 14 až 19 let rozhodli pokračovat ve studiu ve zvoleném uměleckém oboru.

Dílčí cíle průzkumu jsou:

1. Zjistit, jaká byla prvotní motivace žáků při rozhodování o zahájení studia v ZUŠ.
2. Vyhodnotit, které skutečnosti z nabízené škály nejvíce charakterizují současné motivy žáků k pokračování ve studiu v ZUŠ.
3. Poodhalit, do jaké míry přispívá umělecká činnost některého člena rodiny k posílení rozhodnutí žáků zahájit studium a pokračovat v něm.
4. Rozpoznat míru zájmu rodičů o aktivity svých adolescentů v ZUŠ.
5. Ověřit vliv studia některého oboru v ZUŠ na rozhodování žáků při volbě střední nebo vysoké školy.
6. Popsat, jestli a v jaké míře žáci získané vědomosti a dovednosti ze ZUŠ využívají i ve studiu na své střední škole.
7. Zjistit, kdo se z žáků hodlá věnovat svému studovanému oboru umění i jako své životní profesi.

6.2 Průzkumné otázky

K naplnění cílů průzkumného šetření dojde prostřednictvím zodpovězení následujících výzkumných otázek:

1. Kdo, nebo co žáky do základní umělecké školy přivedlo? Jaký byl prvotní motiv, důvod, proč začali navštěvovat základní uměleckou školu?
2. Co žáky vede k tomu, aby ve studiu dále pokračovali, proč se rozhodli stát žáky II. stupně ZUŠ?
3. Zda, kdo a jak se věnuje v rodinách žáků nějaké umělecké činnosti?
4. Do jaké míry a jakou formou se zajímají rodiče žáků o jejich studium v ZUŠ?
5. Jak ovlivnilo studium v ZUŠ rozhodování žáků při volbě jejich studia na úrovni střední nebo vysoké školy?
6. V jaké míře využívají žáci získané umělecké vědomosti a dovednosti v rámci jejich všeobecného nebo odborného vzdělávání na základní, střední škole?
7. Uvažují žáci o umělecké životní profesi?

6.3 Popis metody

V souvislosti s metodologií výzkumu v pedagogice se nejčastěji setkáváme s metodami kvantitativního výzkumu. Hlavním znakem kvantitativního výzkumu je pouze objektivní a co možná nejpřesnější zkoumání reality. Mezi hlavní metody jsou řazeny: experiment, dotazník, pozorování a rozhovor. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 140) Chráska v souvislosti s kvantitativně orientovaným pedagogickým výzkumem hovoří o vědeckém výzkumu, který lze vymezit jako záměrnou a systematickou činnost, při které se prostřednictvím empirických metod zkoumají, ověřují, testují hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy. (Cháska, 2007, s. 12)

Jako nejvhodnější pro získání dat od většího počtu žáků/respondentů byla v našem šetření vybrána metoda *dotazník*. Dotazník jako nejfrekventovanější metoda je vymezován jako způsob písemného kladení otázek s účelem získávání písemných odpovědí. Dotazník tvoří soustava předem pečlivě připravených a formulovaných otázek s promyšleným seřazením. (Chráska, 2007, s. 163)

Rovněž obsah našeho dotazníku byl koncipován tak, aby odpovídal hlavnímu i dílčím cílům práce a umožnil co nejkonkrétnější zodpovězení výzkumných otázek. V dotazníku byly využity uzavřené (strukturované), otevřené (nestrukturované), i polootevřené otázky. Obsah dotazníku tvoří celkem 12 otázek – položek. Jednotlivé otázky byly zaměřeny na zjištění základních informací o respondentovi a k zodpovězení vytyčených výzkumných otázek. Dotazník je součástí příloh (příloha 3).

Výhodou tohoto typu výzkumného nástroje je, že umožňuje poměrně rychlé shromáždění potřebných dat od velkého počtu respondentů. Jeho nevýhodou je, že nemusí být vždy zcela objektivní. Dotazníky je možné distribuovat osobně, což může být při velkém počtu respondentů téměř nemožné nebo se k jejich šíření využívá internetová forma distribuce či pošta. Vhodně sestavený obsah dotazníku ovlivňuje jejich validitu, tedy zjišťování toho, co má být skutečně zjištěno a reliabilitu, tedy schopnost zachytit spolehlivě a přesně zkoumané jevy. (Chráška, 2007, s. 171)

Pro hlubší vhled do položek zjišťujících postoje a motivaci byla jako doplňující využita u jednoho respondenta i metoda rozhovoru. Přepis rozhovoru je součástí příloh (příloha 4).

6.4 Popis průzkumného souboru

Do souboru byli zařazeni všichni žáci II. stupně základního studia Základní umělecké školy v Krnově. Jelikož žáky prvních ročníků II. stupně studia jsou v převážné většině žáci devátých tříd základních škol, bylo nejprve zvažováno, mají-li být do průzkumu zařazeni. O jejich zařazení rozhodla hlavně skutečnost, že se v současné době rozhodují o svém dalším středoškolském studiu a otázky dotazníku jsou tak cíleny i na ně. Dotazováno bylo celkem 76 respondentů.

6.5 Průběh průzkumu

Před započítáním distribuce, byl dotazník předložen malému vzorku v počtu pěti respondentů. Při vyplňování dotazníku byly všem respondentům pokyny srozumitelné a neprojevil se žádné nedostatky. Proto byl dotazník s pomocí pedagogů ze ZUŠ Krnov osobně distribuován všem žákům II. stupně. V převážné většině žáci dotazník vyplnili v rámci své výuky, čímž se docílilo velmi vysoké návratnosti. Z celkového počtu 67 dotazníků se jich

navrátilo 62. Dotazníky byly správně vyplněny. Pouze jeden dotazník musel být vyřazen, neboť byl vyplněn sice žákem školy, ale dospělým 24 – letým žákem, navštěvujícím vzdělávání dospělých.

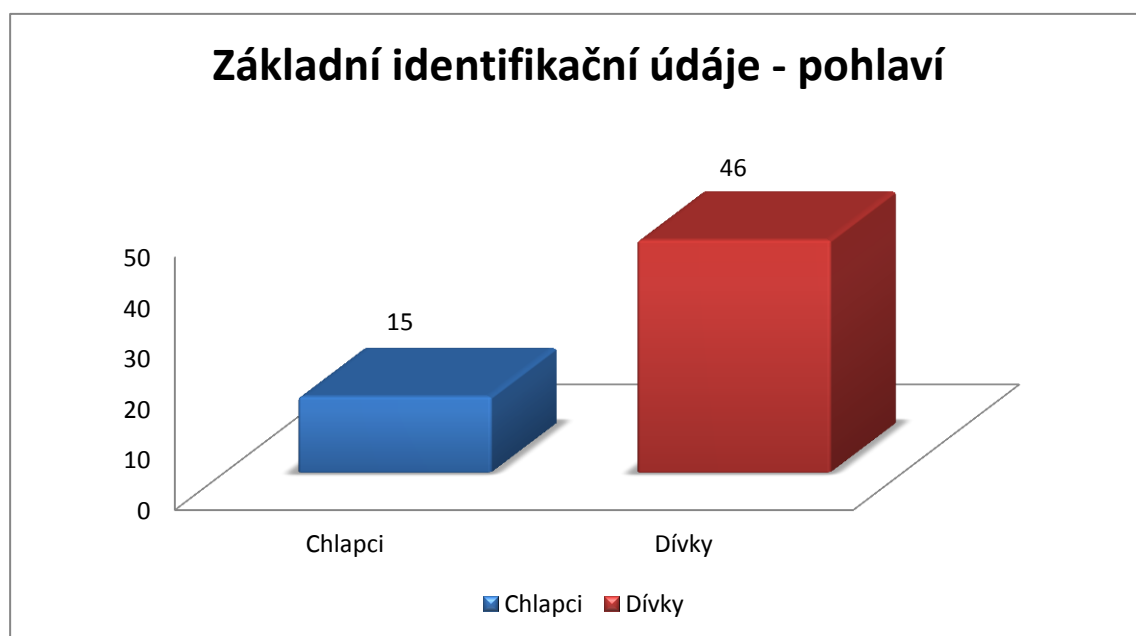
7 VÝSLEDKY PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V poslední kapitole této práce vyhodnotíme získaná data z dotazníků. Na základě zjištěných informací následně zodpovíme na položené průzkumné otázky a provedeme závěrečné shrnutí a zhodnocení. Pro přehlednost bude využíváno grafické i písemné vyhodnocení jednotlivých položek dotazníku. Pro jednotlivé položky bude využito srovnání mezi dívkami a chlapci, s ohledem na vyhodnocení podle četnosti výskytu zvolené odpovědi.

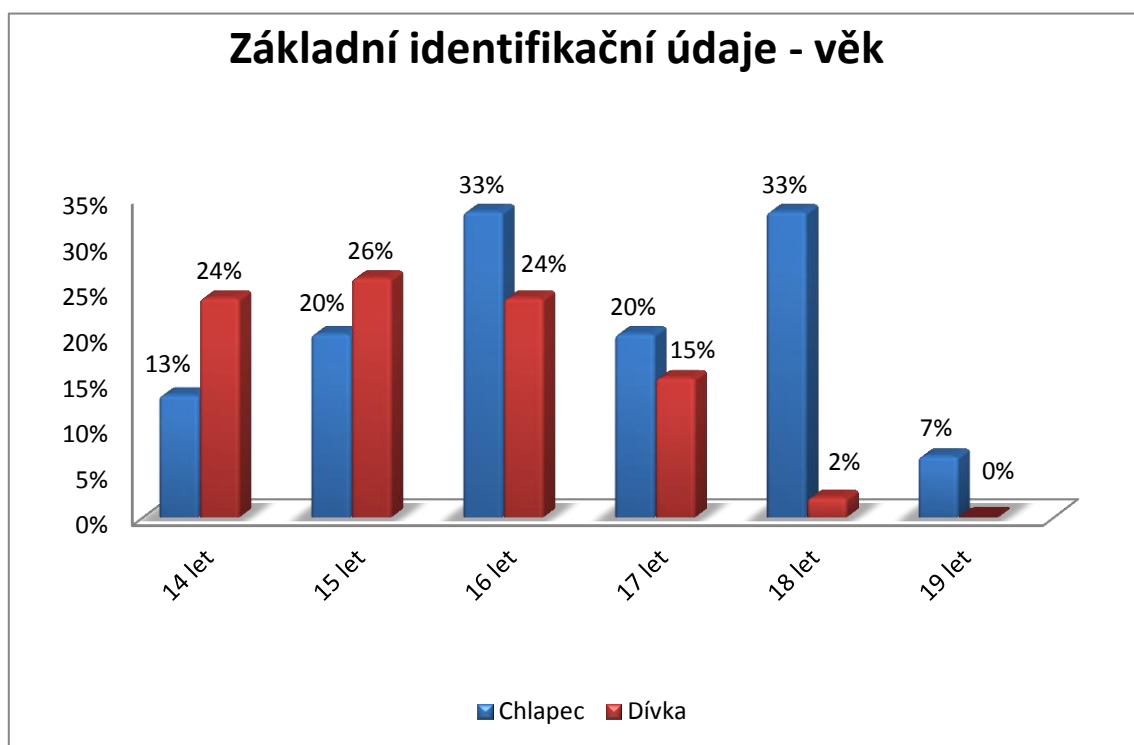
7.1 Vyhodnocení položek dotazníku

Prostřednictvím položky č. 1 dotazníku jsme chtěli získat informace o základních identifikačních údajích respondentů: věk a pohlaví. Žáci uvedli údaj o svém věku a z nabízených možností chlapec/dívka dle pokynu zakroužkovali odpovídající možnost.

Graf č. 1



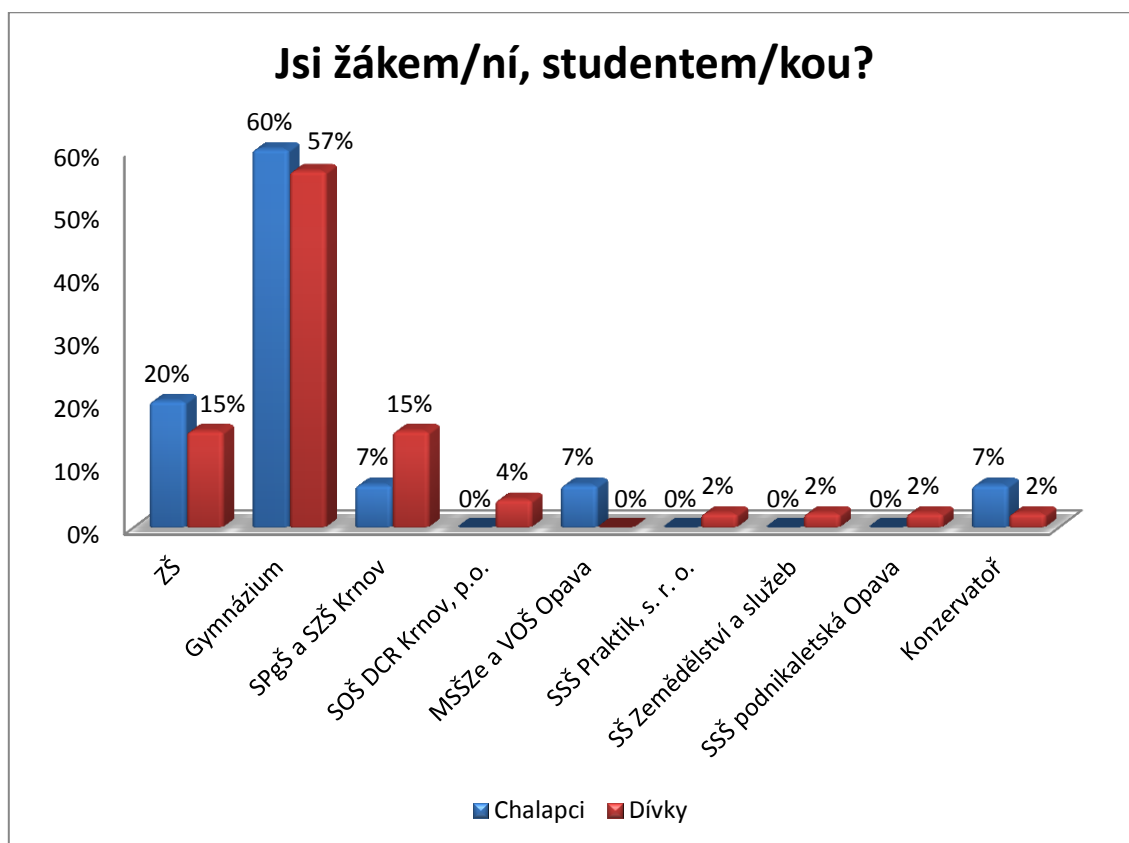
Graf č. 2



Z grafu č. 1 vyplývá, že z celkového počtu 61 respondentů se průzkumu zúčastnilo 46 dívek a 15 chlapců. Graf č. 2 poskytuje náhled na zastoupení dívek a chlapců v jednotlivých věkových kategoriích. S ohledem na procentuální součet jsou nejsilněji v průzkumu zastoupeni respondenti ve věku 16 let. V dílčím pohledu na obě skupiny, jsou u chlapců nejvíce zastoupeni žáci 16 a 18 letí a u dívek jsou to žáčky ve věku 15, 14 a 16 let.

V rámci otázky dotazníku č. 2 jsme žáky žádali o označení školy, kterou právě studují. U nabídky střední škola, střední odborné učiliště a střední umělecká škola bylo využito polootevřených odpovědí, aby respondent mohl tuto školu specifikovat. Pokud nebyla žádná z nabízených možností vhodná, mohl respondent využít prázdné místo pro odpověď a název své školy vepsat. Chtěli jsme získat přehled, v jaké škole žáci studují, a zároveň je-li patrná převaha u některé z nich.

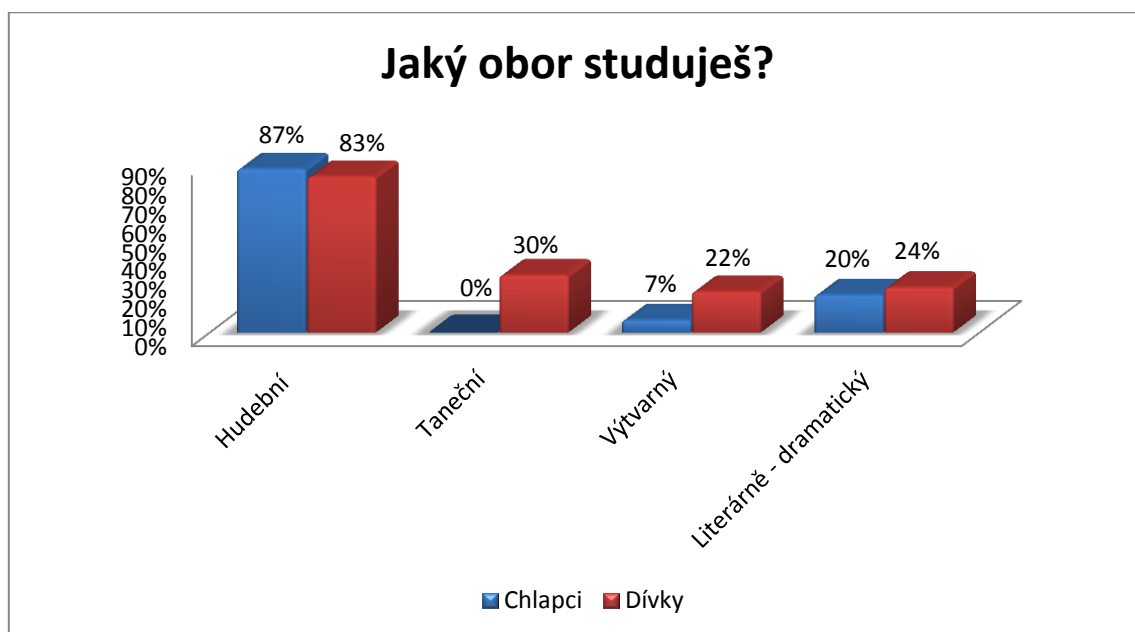
Graf č. 3



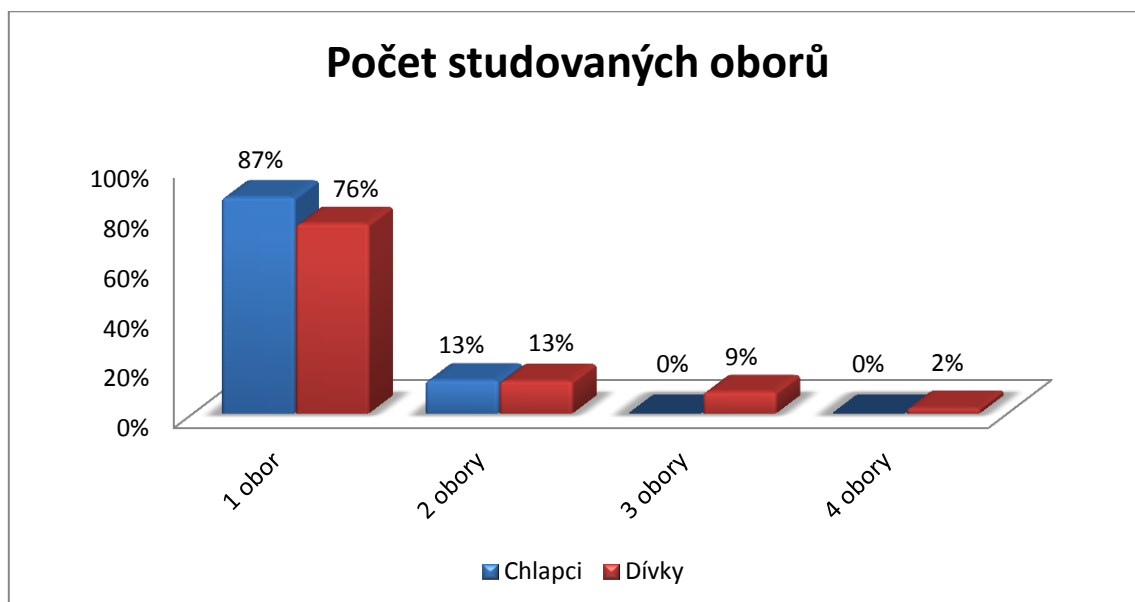
Výsledky grafu č. 3 jednoznačně ukazují převahu studentů gymnázia a rovněž větší počet studentů studujících na střední pedagogické škole. Žáci obou těchto škol si pravděpodobně uvědomují potřebu všeobecného rozhledu ať už pro své případné další studium nebo pro život. Nezanedbatelný je i počet žáků studujících na základní škole, kteří se právě v těchto dnech rozhodují o svém budoucím středoškolském studiu.

V otázce dotazníku č. 3 měli žáci uvést, jaký umělecký obor navštěvují. Pokud navštěvují více oborů současně, mohli vybrat více možností. Nabídku tvořily všechny čtyři umělecké obory školy. Získané odpovědi nám měli poskytnout náhled na zastoupení žáků v jednotlivých oborech.

Graf č. 4



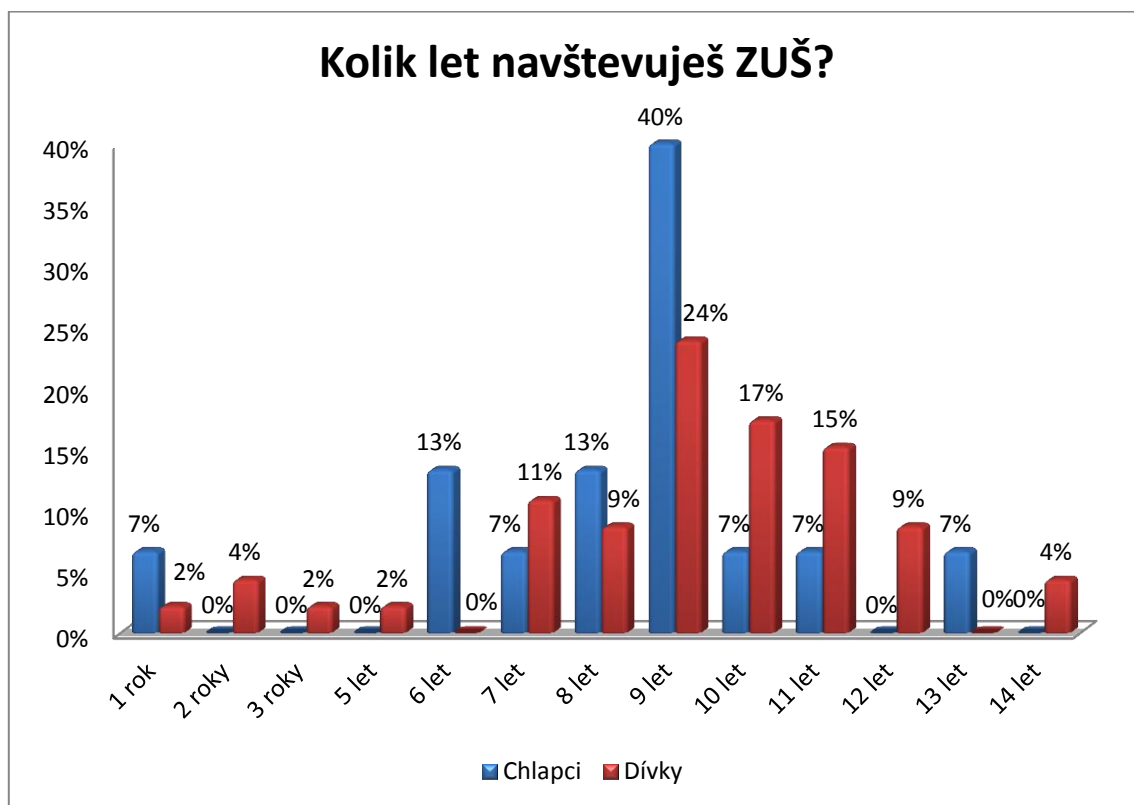
Graf č. 5



U této otázky jsme přistoupili ke dvěma způsobům vyhodnocení. Graf č. 4 nám poskytl náhled na zastoupení studujících žáků v konkrétních oborech. Nejvíce je preferováno studium v oboru hudebním. Ostatní obory jsou zastoupeny v téměř stejném poměru. Z grafu č. 5 vyčteme, že dívky i chlapci nejčastěji studují pouze jeden z uměleckých oborů. Více oborů souběžně studují především žáci talentovaní ve více uměleckých směrech. Jejich počet je sice nízký, ale v praxi se s tímto setkáváme.

Otevřená otázka č. 4 zjišťovala délku dosavadního studia žáků. Požadovali jsme uvedení celkového počtu roků, kdy jsou respondenti žáky školy. Výsledky nám měly posloužit k zjištění průměrné délky studia žáků.

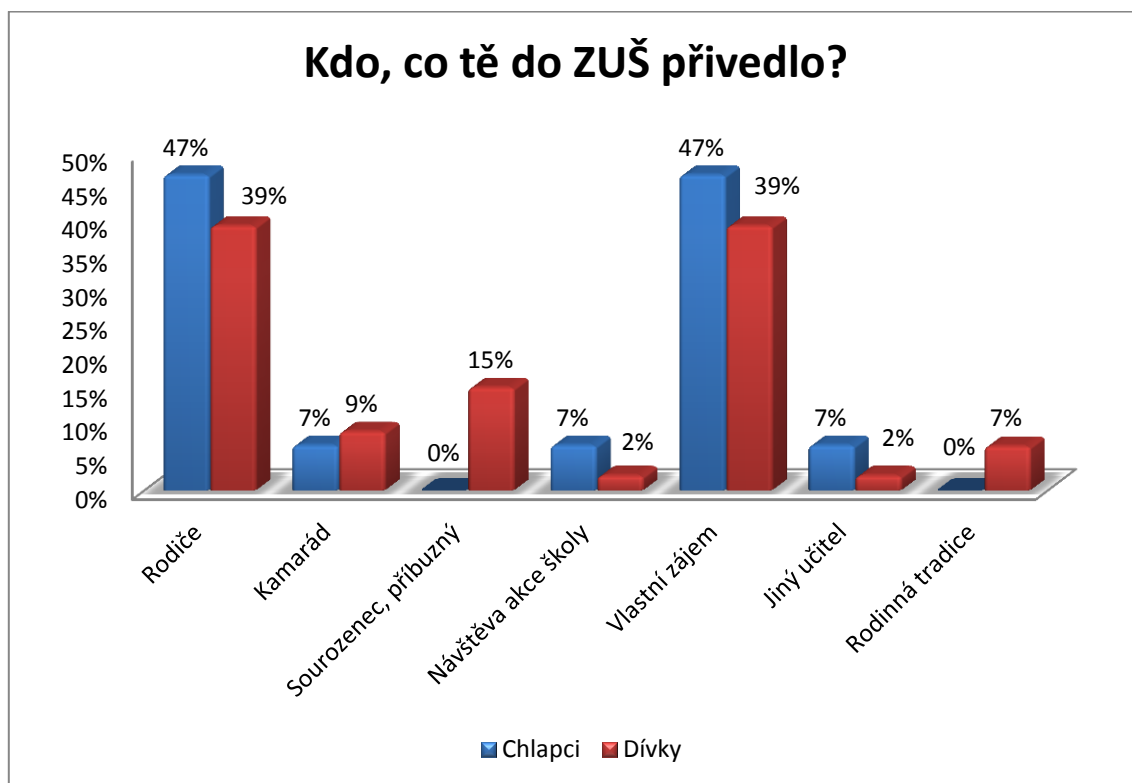
Graf č. 6



Ze získaných odpovědí bylo zjištěno, že průměrně dochází žáci do studia v ZUŠ 8,78 let. Průměru odpovídá i údaj v grafu č. 6, který jak u dívek tak chlapců vyznačuje největší počet respondentů s délkou studia 9 let. Vzhledem k maximální délce studia v obou stupních základního studia, která v souhrnu činí 11 let, je zde možné hovořit již o tvořícím se dlouhodobém vztahu k umění.

Rovněž otevřená byla otázka č. 5, která nám měla přinést vhled na prvotní motiv. Tedy co, nebo kdo žáky ke studiu přivedl. Žáci museli zapátrat ve své paměti a svou odpověď vepsat do připravené otevřené otázky. Získaný přehled nám měl ukázat četnost konkrétního motivu.

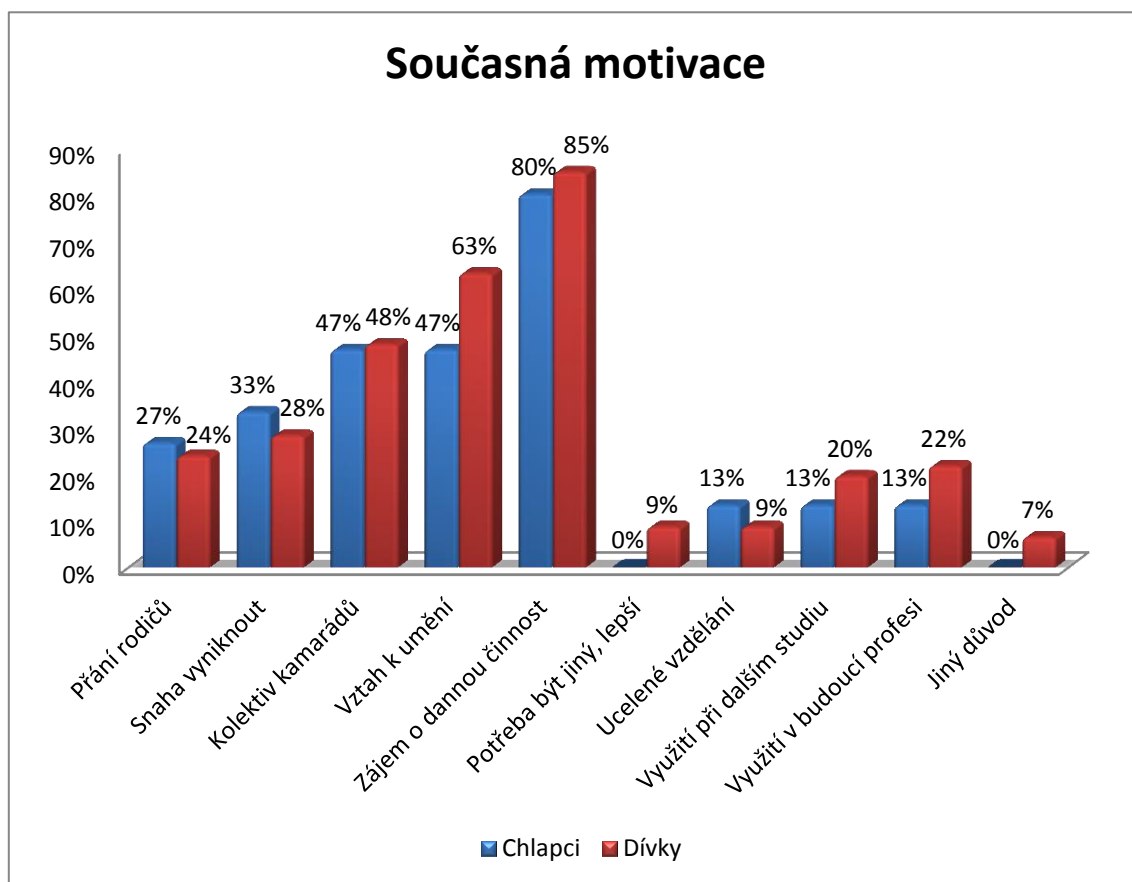
Graf č. 7



Díky otevřené odpovědi jsme získali opravdu řadu zajímavých pohledů na důvod proč začít studovat umění. Jedním z velmi originálních byl i tento: „*Libil se mi jeden kluk, co do dramaťáku chodil, a tak jsem začala taky.*“ Jednotlivé motivy byly roztrženy do položek uvedených v grafu č. 7. Ze získaných údajů jednoznačně vyplývá, že vliv rodičů a vlastní zájem dítěte jdou ruku v ruce a jsou prokazatelně nejsilnějším prvotním motivem pro zahájení studia.

Prostřednictvím otázky č. 6 jsme zjišťovali důvod přetrvávajícího zájmu respondentů – adolescentů o studium i v II. stupni základního studia. Z nabízených možností žáci volili ty, které nejvíce charakterizovaly jejich současnou motivaci. V této položce byla ponechána i možnost připsat vlastní odpověď k údaji jiný důvod. Otázka nám měla poskytnout náhled na zastoupení současných motivů a zjistit jaký je jejich posun od motivu prvotního, který byl zjišťován předchozí otázkou č. 5.

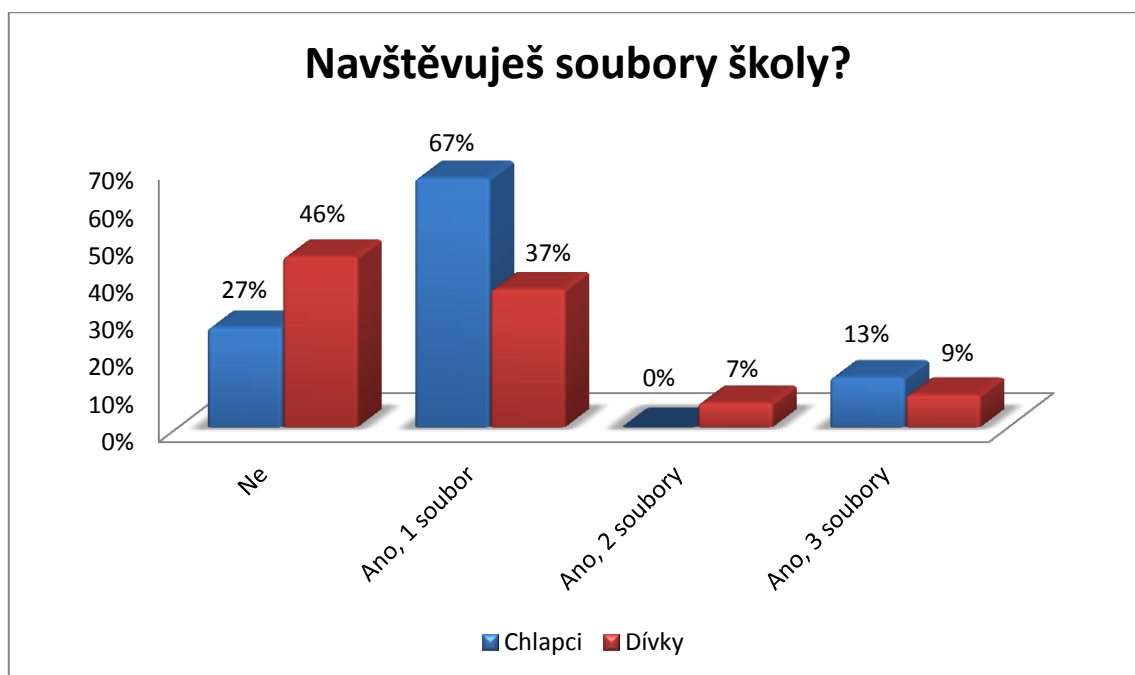
Graf č. 8



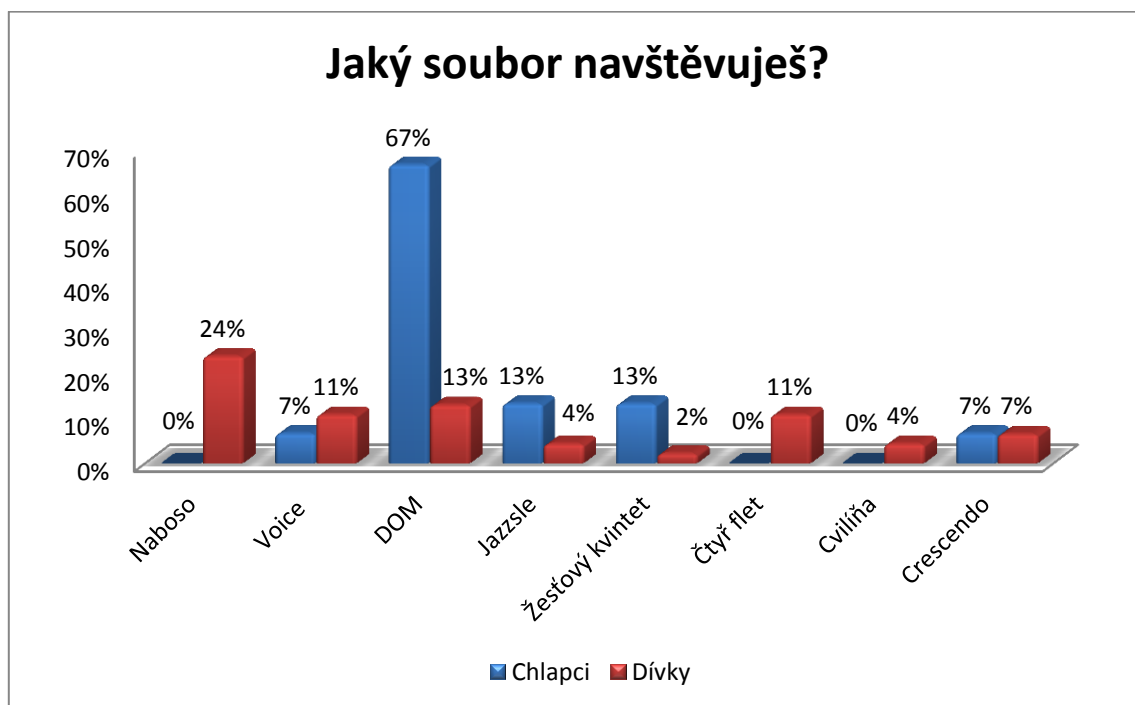
Z grafu č. 8 je patrné, že k nejsilnějším motivacím pro další studium patří především dlouhodobý zájem o danou činnost, již vytvořený vztah k umění a kolektiv kamarádů. Vliv rodičů sice stále přetrvává, ale je již výrazně nižší oproti zjištění z předchozího grafu č. 7. V nezanedbatelné míře se projevuje i potřeba žáků vyniknout v dané činnosti. Rovněž můžeme sledovat vliv uvědomování si využitelnosti studia v ZUŠ pro potřeby jejich studia na úrovni střední a vysoké školy a budoucí profese. U položky jiný důvod bylo respondenty uvedeno např. „zaplnění volného času“ nebo „únik z normálního světa“.

Otázka č. 7 se zajímala o aktivity žáků nad rámec jejich výuky, tedy o jejich účast v uměleckých souborech školy. Chtěli jsme se dovědět, v jaké míře využívají žáci možnost prezentace svých dovedností v rámci dalších aktivit školy.

Graf č. 9



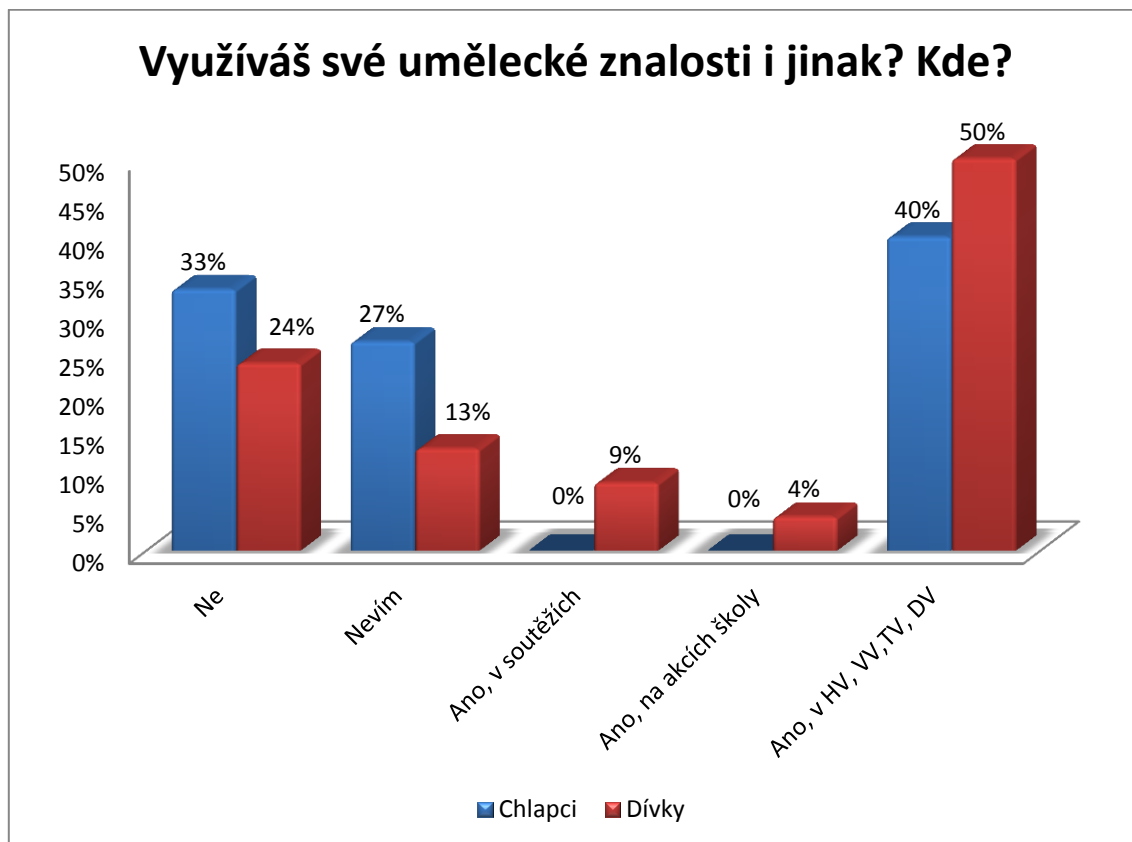
Graf č. 10



U této otázky jsme opět přistoupili k dvojímu vyhodnocení. Graf č. 9 nám ukazuje jednak míru pozitivního zájmu o činnost v některém ze souborů a taktéž skutečnost, že řada žáků pracuje ve více souborech současně. Další pohled prostřednictvím grafu č. 10 nám naznačuje, že u dívek převažuje taneční soubor Naboso a u chlapců Dechový orchestr mladých (DOM).

Prostřednictvím otázky č. 8 jsme se respondentů dotazovali, jestli získané umělecké vědomosti a dovednosti využívají v rámci všeobecného nebo odborného vzdělávání ve své škole. Naším záměrem bylo zjistit, jestli si žáci uvědomují využitelnost nabytých poznatků, proto jsme ponechali u položky ano polootevřenou odpověď.

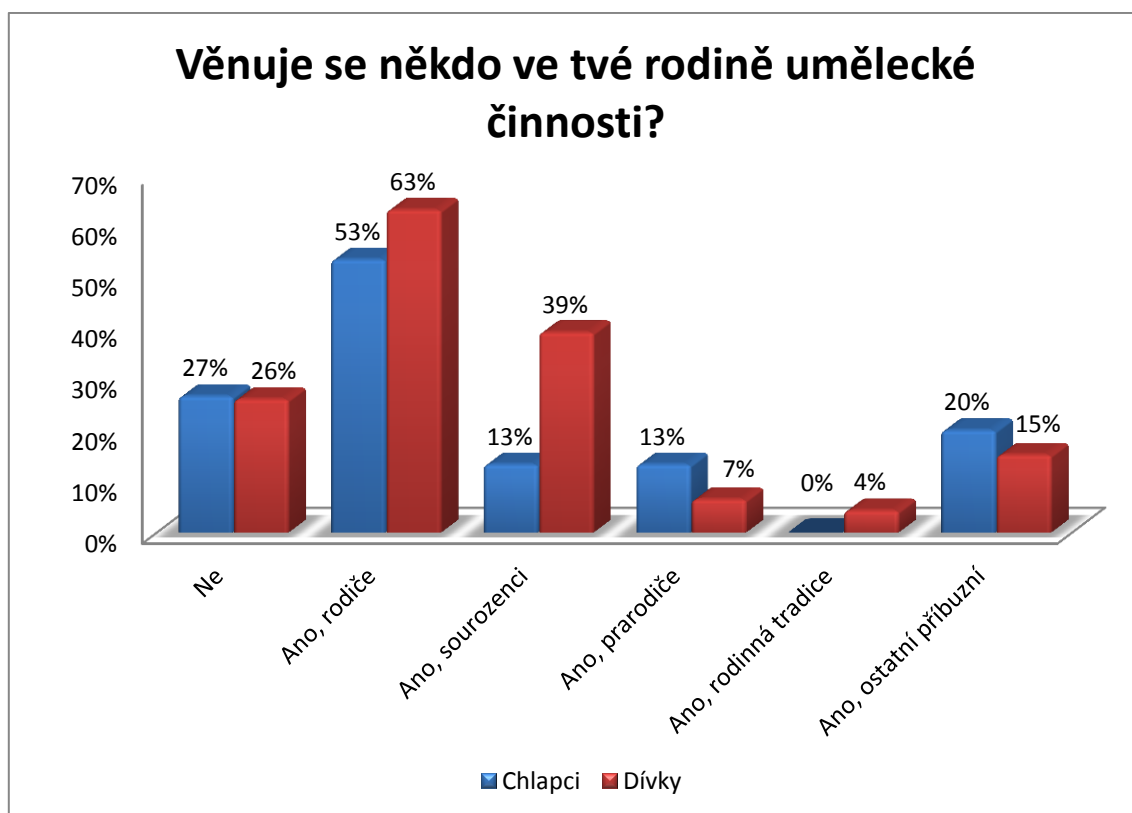
Graf č. 11



Náš předpoklad o využívání získaných poznatků potvrdil i výsledek grafu č. 11, ze kterého jasně vyplývá, že 63 % z celkového počtu respondentů své umělecké vědomosti a dovednosti dokáže zúročit i ve svém ostatním vzdělávání, především pak v předmětech hudební, výtvarná, tělesná a dramatická výchova (HV, VV, TV, DV).

Otázka dotazníku č. 9 nám měla poskytnout informace o vztahu k umění v rodinách respondentů. Pro odpověď na náš dotaz, jestli se někdo z rodiny věnuje kterékoliv umělecké činnosti, mohli respondenti využít možnosti uvést kdo z rodiny to je, a o jakou uměleckou činnost se jedná. Chtěli jsme se dovědět, jestli může mít umělecká činnost rodinných příslušníků motivující vliv i pro respondenty.

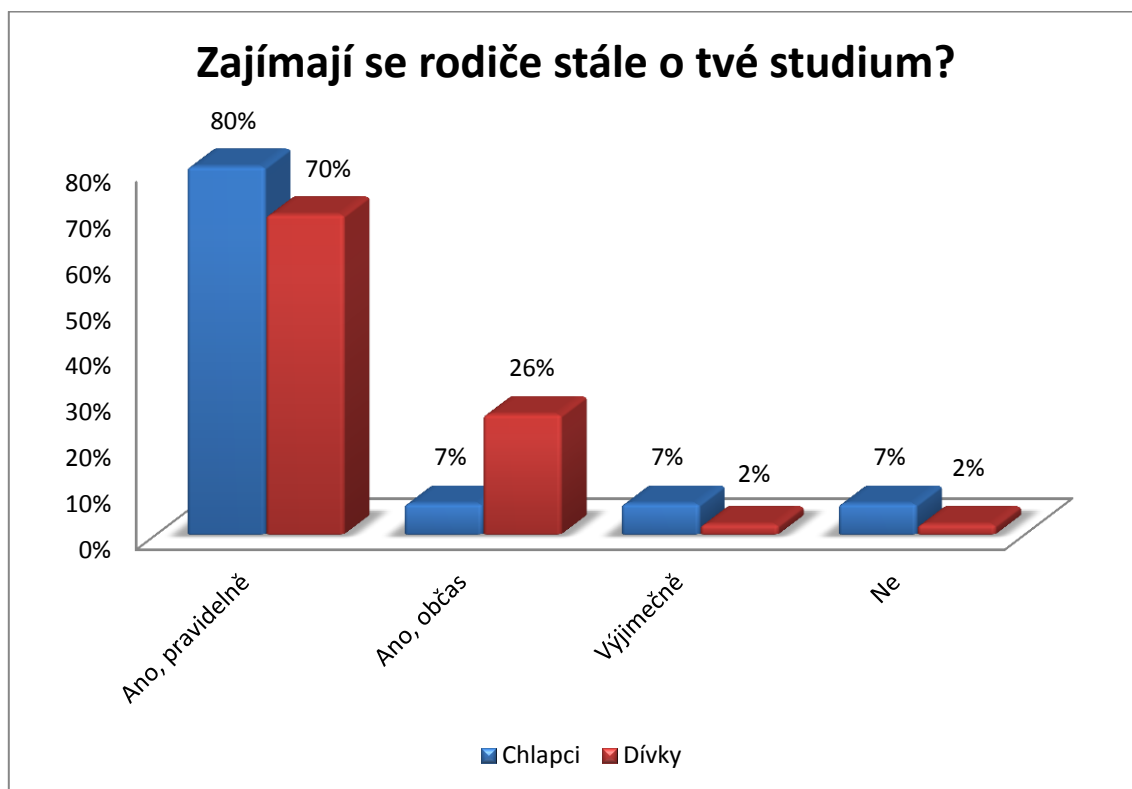
Graf č. 12



Graf č. 12 nám ukazuje, že u převážné většiny žáků je prokazatelně největší vztah a zájem o uměleckou činnost v rámci nejbližší rodiny, konkrétně rodičů a sourozenců. Nezanedbatelná je i míra zájmu v rámci širší rodiny. Je patrné, že vidí-li žáci přetrvávající zájem o umění ve svém nejbližším okolí, budou více motivováni i oni sami.

V rámci otázky č. 10 jsme zjišťovali, zda se rodiče zajímají o průběh studia svého dítěte, v jaké míře navštěvují akce, na kterých se jejich adolescent veřejně prezentuje. Zajímalo nás, jestli zájem rodičů žáků, jež studují v ZUŠ již několik let, i nadále přetrvává.

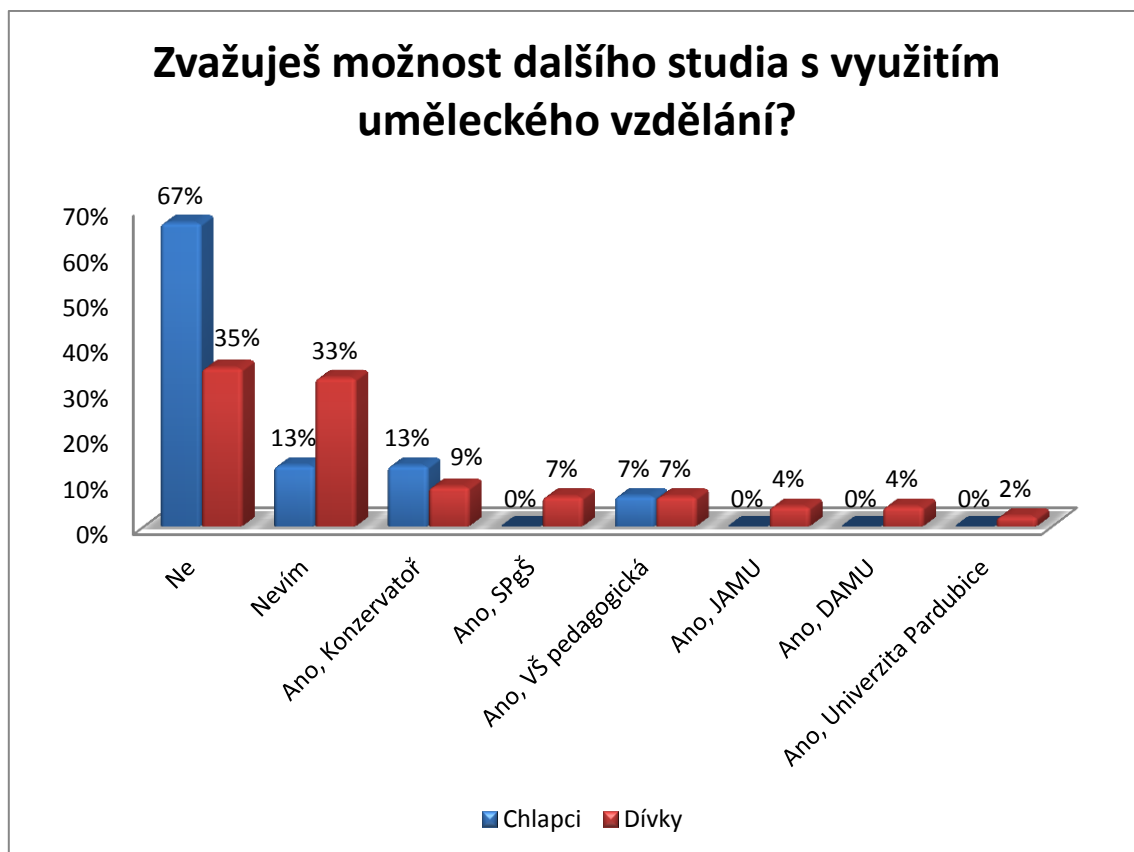
Graf č. 13



Jak nám ukazují výsledky grafu č. 13 je zájem rodičů opravdu velký, což je jednoznačně pozitivní výsledek jak pro žáky, tak i pro nás pedagogy. Tento jasně ukazuje na skutečnost, že si rodiče uvědomují svůj velký vliv na hodnocení svého dítěte, jeho soustavnou podporu a uznání v dané činnosti.

V otázce č. 11 se žáci měli zamyslet, jestli zvažují možnost pokračovat ve studiu na některé umělecké nebo pedagogické střední škole, vysoké škole, nebo konzervatoři. Záměrně byly žákům nabídnuty školy těchto směrů, neboť právě na těchto školách je žádoucí využití získaných uměleckých vědomostí a dovedností. Tato otázka nám rovněž posloužila k ověření a podpoře zjišťovaných současných motivací z otázky č. 6.

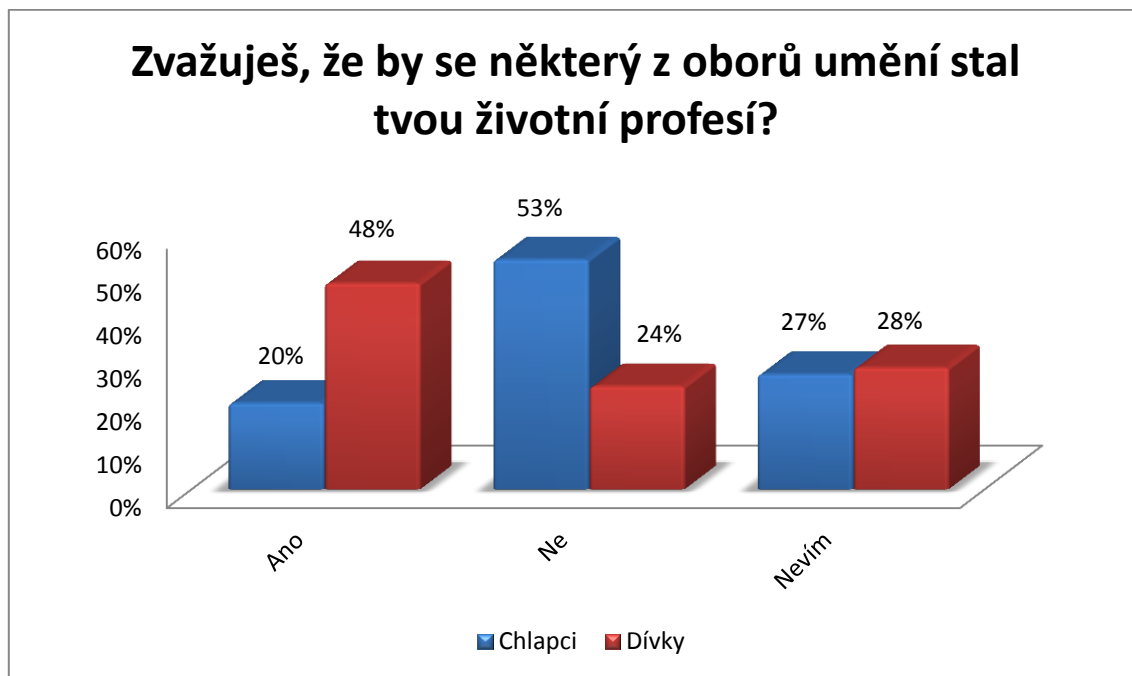
Graf č. 14



Vyhodnocení tohoto grafu č. 14 nám přineslo jasné poznání, že téměř polovina respondentů o studiu na zmiňovaných typech škol vůbec neuvažuje. Jak jsme předpokládali, výsledek nám též prokázal, že přibližně stejné procento respondentů, jako u grafu č. 8, je rozhodnuto v nějaké míře využít získaných uměleckých znalostí i v rámci dalšího studia. Řada z nich s naprosto jasnou představou uvedla, o jakou školu by se mělo jednat.

Poslední otázka dotazníku č. 12 byla uzavřená a měla zjistit, jestli žáci zvažují, že by se některý obor umění stal i jejich životní profesí. Zajímalo nás, jestli respondenti vzhledem ke svému věku již dokážou vyhodnotit, že by jejich přetrvávající zájem a profese mohly být tímtéž.

Graf č. 15



Díky hodnotám z grafu č. 15 můžeme usuzovat, že přibližně dvě třetiny respondentů již mají konkrétnější představu o svém budoucím povolání. Je pro nás pozitivním zjištěním, že značná část z nich hodlá svou profesi zaměřit právě k umění.

7.2 Vyhodnocení výzkumných otázek

Kdo, nebo co žáky do základní umělecké školy přivedlo? Jaký byl prvotní motiv, důvod, proč začali navštěvovat základní uměleckou školu?

Největší vliv na rozhodování o zahájení studia mají rodiče a vlastní zájem dítěte. V ideálním stavu jde o vzájemné propojení obou motivů, kdy rodiče ve správný čas podpoří počínající zájem dítěte o umělecké činnosti. Nezanedbatelný podíl má i inspirace kamarádem, nebo příslušníkem blízké rodiny, který se umělecké činnosti již věnuje a může se stát pro jedince vzorem.

Co žáky vede k tomu, aby ve studiu dále pokračovali, proč se rozhodli stát žákem II. stupně ZUŠ?

Je bezesporu, že v průběhu času se motivace k zvolené činnosti, má-li se dále vyvíjet, musí měnit. Vliv rodičů u adolescentů ztrácí svou intenzitu, naopak daleko více se projevují motivace vycházející z osobnosti samotných jedinců. U většiny z nich se jejich přetrvávající zájem a vytvořený vztah k umění pomalu přetváří v trvalou hodnotu. Motivujícím pro mnohé se stává i jejich vlastní snaha vyniknout ve zvolené činnosti. Rovněž si v daleko ve větší míře uvědomují možnosti využití nabytých zkušeností pro své další studium, svůj profesní život. Velmi silným motivem pro pokračování ve studiu je i potřeba a vědomí sounáležitosti ke skupině vrstevníků stejného zájmu.

Zda, kdo a jak se věnuje v rodině žáků nějaké umělecké činnosti?

Tak, jako se za dávných časů dědilo řemeslo z otce na syna, nalzáme podobnost i v uměleckých činnostech. V rodinách, kde rodiče hrají na hudební nástroj, zpívají, malují nebo tančí je pravděpodobné, že i děti zdědí toto nadání nebo si alespoň vytvoří trvalý vztah k umění. V mnohých případech jde již o rodinnou tradici, kdy se stejné umělecké činnosti věnují nejen děti a rodiče, ale i prarodiče a širší příbuzenstvo. Nejčastěji se jak u dívek, tak chlapců setkáváme se skutečností, že právě rodiče a sourozenci se věnují nějaké umělecké činnosti.

Do jaké míry a jakou formou se zajímají rodiče žáků o jejich studium v ZUŠ?

Téměř naprostá většina rodičů se i po několika letech studia svého dítěte v ZUŠ stále intenzivně zajímá o jeho současný průběh a výsledky. Rodiče pravidelně navštěvují akce, kde se jejich adolescent prezentuje. Jejich projevený zájem a uznání se tak stává silným motivem k dalšímu pokračování v činnosti.

Jak ovlivnilo studium v ZUŠ rozhodování žáků při volbě jejich studia na úrovni střední nebo vysoké školy?

Dle našeho očekávání se alespoň u třetiny studentů II. stupně prokázala spojitost mezi současným studiem v ZUŠ a jejich volbou dalšího vzdělávání na středoškolské nebo vysokoškolské úrovni. Získané poznatky v daném uměleckém oboru hodlají zcela vědomě využít ke zvolené odborné profilaci nejvíce v rámci pedagogických a uměleckých škol. Zde

by jistě bylo na místě i zkoumání, jestli ve studiu v ZUŠ respondenti nepokračují právě z důvodu potřeby vyplývající z již studované střední nebo vysoké školy.

V jaké míře využívají žáci získané umělecké vědomosti a dovednosti v rámci jejich všeobecného, nebo odborného vzdělávání na základní, střední škole?

Aniž by si to mnozí respondenti uvědomovali, využívají získané umělecké vědomosti a dovednosti nejčastěji v rámci svého základního nebo středoškolského studia nejvíce u předmětů jednotlivých výchov, jako jsou výtvarná výchova, hudební výchova, tělesná výchova a dramatická výchova. Jak sami respondenti připouští, daleko snadněji se orientují v prováděných činnostech v těchto předmětech, což i kladně ovlivňuje jejich hodnocení učitelem předmětu. Někteří se z vlastní iniciativy rovněž podílejí na různých akcích a soutěžích v rámci své školy.

Uvažují žáci o umělecké životní profesi?

Rozhodování o budoucí profesi je pro adolescenta velmi obtížné, proto se nezdá stává, že po absolvování zvoleného studia se stejně jedinec vydá zcela jiným profesním směrem. Přesto téměř třetina respondentů zvažuje možnost vydat se na své budoucí životní cestě právě k profesi činného umělce. Jejich zájem o zvolenou uměleckou činnost pomalu přerůstá v životní poslání obohatit naši kulturu.

7.3 Analýza rozhovoru

Přestože jsme prostřednictvím dotazníků získali dostatečně ucelené informace, které nám umožnily zodpovědět na výzkumné otázky, rozhodli jsme se využít pro hlubší vhled do položek zjišťujících postoje a motivace adolescentů i metodu rozhovoru. Pro rozhovor byla vybrána studentka II. stupně základního studia Základní umělecké školy v Krnově, která v současné době navštěvuje výuku ve třech uměleckých oborech a to hudebním, výtvarném a tanečním. Rozhovor se slečnou Zdislavou proběhl v prostoru tanečního sálu, tedy v místě pro ni důvěrně známém. Průběh polostrukturovaného rozhovoru se nesl v duchu přátelské a otevřené atmosféry. Slečna Zdislava odpovídala na tři připravené otázky a čtyři následující, které spontánně vyplynuly ze získaných informací v průběhu rozhovoru. Rozhovor byl nahrán na tablet a následně přepsán do textové podoby, přičemž byla ponechána hovorová podoba jazyka.

Na první připravenou otázku od kolika let je žákem školy a který obor začala studovat jako první, respondentka uvedla, že ke studiu v oboru hudebním a výtvarném byla přivedena rodiči jak na základě svého i jejich zájmu ve věku šesti let. Rozhodnutí studovat i obor taneční vzešlo z vlivu kamarádky až ve věku puberty.

Druhá připravené otázka zjišťovala, jestli při svém rozhodování o pokračování ve studiu i ve II. stupni měla o svých důvodech jasnou představu, a zda si uvědomovala nějakou souvislost mezi tímto rozhodnutím a středoškolským studiem. Respondentka připustila malé pochybnosti, jestli ve studiu na hudební nástroj pokračovat, především z důvodu časové zátěže a nutnosti soustavné přípravy. Tyto pochybnosti byly potlačeny potřebou sounáležitosti se spolužáky v tělesech hudebního oboru. Studium v ostatních studovaných oborech vnímala jako přirozené pokračování rozvoje přetrvávajícího zájmu. Zároveň však respondentka uvedla, že zvažovala i možnost využití potenciálu získaného uměleckého vzdělání na úrovni středního uměleckého nebo pedagogického studia, pro které je toto vítaným nebo žádoucím předpokladem.

Další otázka směřovala k zjištění záměru dalšího studia po ukončení střední školy a případné využitelnosti uměleckého vzdělání v něm. Dotazovaná uvedla své rozhodnutí o studiu konkrétní vysoké školy se zaměřením na výtvarné umění, tedy restaurování nástěnných maleb, fresek a sgrafit.

S ohledem na zjištěnou skutečnost jsme další otázkou chtěli zjistit, zda si dívka uvědomuje, kdy se zrodil tento její zájem o výtvarné umění. Dívka připouští silný vliv rodičů, kteří ji jednak v aktivitě dlouhodobě podporují a také s ohledem na hodnocení jejich dosahovaných výsledků.

Zajímalo nás rovněž, jestli se musí s ohledem na záměr dalšího studia věnovat v současné době výtvarnému oboru nějak více. Respondentka uvedla, že jednak využívá možnost konzultací na uvedené vysoké škole a také využívá možnost soukromého vzdělávání i u jiného profesionála.

Rovněž nás zajímalo, jestli i v budoucnu bude respondentka využívat v nějaké míře své ostatní získané umělecké dovednosti. K tomuto uvedla, že určitě hodlá setrvat jako hráčka orchestru, případné další aktivity budou odvislé od náročnosti vysokoškolského studia. Rovněž připouští možnost podporování uměleckého vzdělání pro své vlastní děti.

Poslední otázka směřovala k pohledu dívky na to, jak vnímá celé své studium v ZUŠ s ohledem na úsilí a věnovaný čas. Zde jednoznačně uvádí, že studiu pro ni představuje zisk hodnoty, za kterou je velmi vděčná.

7.4 Shrnutí

Výsledky průzkumu nám ukázaly, že s věkem žáků se zákonitě mění a vyvíjí i jejich motivace pro studium ve zvoleném uměleckém oboru. Nesporně prvotní vliv pro zahájení studia náleží především rodičům, obzvláště je-li podpořen vlastními uměleckými aktivitami rodičů, sourozenců nebo blízké rodiny. U adolescentů, žáků II. stupně přání rodičů již ustupuje do pozadí a v daleko větší míře se projevují vlivy i ostatních motivů. Do popředí se dostávají takové motivy jako např. sounáležitost se skupinou vrstevníků stejného zájmu. Někteří jedinci rovněž pociťují svou potřebu vyniknout, být v něčem lepší, dokonalejší než ostatní vrstevníci, nebo vnímají význam uceleného vzdělání a možnosti využitelnosti získaných poznatků v reálném životě. Počínající zájem o uměleckou činnost u mnohých již přerůstá v trvalou potřebu, hodnotu se svým opodstatněným významem pro tvořící se studijní a profesní dráhu jedince. Čímž se nám naplňuje jeden z významných důvodů existence základních uměleckých škol, jejichž úkolem je umožnit kvalitní přípravu žáků pro další středoškolské studium a uměleckou dráhu.

ZÁVĚR

Má bakalářská práce mě velmi obohatila o mnohé nové poznatky z oblasti vývojové psychologie a psychologie osobnosti, pokusila jsem se proniknout do spleťtých zákoutí adolescence a především lidské motivace. Nové rozhledy mi poskytly i poznatky z oblastí fungování systému vzdělávání, kde jsem se snažila poukázat na provázanost, systémovost, konzistentnost a účelnost uměleckého vzdělávání jako celku, ale především na propracovanou strukturu, cíle a obsahy základního uměleckého vzdělávání zastoupené Základní uměleckou školou v Krnově.

Při zpracovávání uvedených oblastí, které tvořily jednotlivé kapitoly teoretické části, jsem měla možnost pracovat s poznatky a pohledy významných odborníků. Překvapující pro mne ale bylo zjištění, že kromě platné právní legislativy se primárně problematice, existenci, struktuře nebo kulturnímu přínosu základní umělecké školy jako vzdělávací instituci věnuje jen minimum odborné literatury. Základní umělecké školy jako vzdělávací instituce jsou bezesporu pro své žáky erudovaným prostředím, které umožňují rozvoj žákova uměleckého potenciálu, zájmu i případné potřeby ke studiu. Jistě by si zasloužily větší zájem z řad odborníků, což by přispělo k vyzdvížení jejich nezastupitelného a nepostradatelného místa v systému uměleckého vzdělávání.

Cílem mé práce bylo proniknout, teoreticky popsat a prostřednictvím průzkumného šetření zjistit motivace adolescentů pro pokračování ve studiu v II. stupni základního studia v ZUŠ Krnov. Motivace jako nejdůležitější činitel adolescentova jednání se neustále vyvíjí, přetváří a je silně ovlivňován řadou vnitřních i vnějších jevů. Díky poznatkům a zjištěním, které vplynuly z průzkumné části, jsem si uvědomila, jak široké spektrum motivů může naše adolescentní žáky vést k rozhodnutí dále se věnovat zvolenému oboru umění i bez ohledu na to, stanou-li se věhlasným pianistou, primabalerínou nebo akademickým malířem. Největší hodnotou se stává jejich vlastní potřeba obohatit sebe sama o další rozměr poznání, o krásu umění. A my pedagogové, ruku v ruce s rodiči, jejich vzory, jim musíme tou největší měrou pomáhat najít správný směr a ponechat již na nich v jaké míře, ať ve studiu nebo v životní profesi své umělecké vědomosti a dovednosti zúročí.

Zůstane-li v povědomí každého mého žáka alespoň nepatrný vztah k jakémukoliv umění, je to právě to nejdůležitější, oč já, jako pedagog tolik usiluji.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

AMU	Akademie múzických umění
AVU	Akademie výtvarných umění
ČJ	Český jazyk
ČVUT	České vysoké učení technické
DAMU	Divadelní akademie múzických umění
DOM	Dechový orchestr mladých
HO	Hudební obor
JAMU	Janáčkova akademie múzických umění
JKGO	Janáčkova konzervatoř a gymnázium Ostrava
LDO	Literárně dramatický obor
MSŠZe a VOŠ	Masarykova střední škola zemědělství a vyšší odborná škola
PHV	Přípravná hudební výchova
SOŠ DCR	Střední odborná škola dopravy a cestovního ruchu
SPgŠ	Střední pedagogická škola
SPŠ	Střední průmyslová škola
SŠ	Střední škola
SSŠ	Soukromá střední škola
SUPŠ	Střední uměleckoprůmyslová škola
SUŠ	Střední umělecké školství
SZŠ	Střední zdravotnická škola
TO	Taneční obor
UP	Univerzita Palackého
UPŠ	Uměleckoprůmyslová škola
VO	Výtvarný obor
VV	Výtvarná výchova
ZUŠ	Základní umělecká škola

POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE

BEŠŤÁK, Jindřich. Úvaha o základním uměleckém vzdělávání. *Talent*. 2005, roč. 7, č. 5, s. 19 – 21. ISSN 1212-3676.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

FULNEKOVÁ, J., I. STEININGEROVÁ a L. STEININGER. *Almanach 60. výročí založení školy*. Krnov: Retis, s.r.o. 2006.

FÜRST, Maria. *Psychologie. Včetně vývojové psychologie a teorie výchovy*. Přeložil Jiří Horák. Olomouc: Votobia, 1997. ISBN 80-7198-199-0.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-00.

HOMOLA, Miroslav. *Motivace lidského chování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977.

HRABAL, V. ml., F. MAN a I. PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.

HYHLÍK, František a Milan NÁKONEČNÝ. *Malá encyklopedie současné psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

MAJEROVÁ, Dagmar. Mezinárodní konference. *Talent*. 2008, roč. 11, č. 10, s. 24. ISSN 1212-3676.

MACEK, Petr. *Adolescence. Druhé, upravené vydání*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.

Memorandum představitelů asociací základních, středních a vyšších uměleckých škol. *Talent*, 2000, roč. 2, č. 2, s. 26. ISSN 1212-3676.

NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.

NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0525-0.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.

NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0993-0.

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

PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.

PRŮCHA, Jan. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-73-67-546-2.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník – 6. aktualizované a rozšířené vydání*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3.

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

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie. 3., doplněné a upravené vydání*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-560-8.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie. Příručka pro studenty. 2. doplněné vydání*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-406-9.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti*. Praha: Orbis, 1975.

SPOUSTA, Vladimír. *Krása umění a výchova*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1196-3.

ŠTEFKOVIČ, Jozef a Jaroslav GREISINGER. *Psychologie. Učebnice pro zdravotnické školy*. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1985.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha. Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

Internetové zdroje:

Novela nařízení vlády o soustavě oborů vzdělání. [online] in Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2014-10-23]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-narizeni-vlady-o-soustave-oboru-vzdelani>

Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online] in Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2014-09-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcove-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>

Rámcově vzdělávací programy konzervatoře. [online] in Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2014-10-22]. Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/celkove_konz.htm

Rámcově vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání. [online] in Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2014-10-21]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy/rvp-os>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a Standardy pro základní vzdělávání. [online] in Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2014-09-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

Statistické ročenky školství výkonoví ukazatelé. [online] in Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, odbor analyticko-statistický. [cit. 2014-11-04]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

Školní vzdělávací program. [online] in Základní umělecká škola Krnov [cit. 2014-09-24].
Dostupné z: <http://www.zuskrnov.cz/dokumenty/svp-zus-krnov/>

Vyhláška č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání. [online] in Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 2014-11-05]. Dostupné z:
<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-71-2005-sb-1>

Výroční zpráva o činnosti školy. [online] in Základní umělecká škola Krnov [cit. 2014-09-24].
Dostupné z: <http://www.zuskrnov.cz/dokumenty/vyrocní-zpravy/>

Zákon č. 111/1998 Sb., vysokých školách. [online] in Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 2014-09-30]. Dostupné z:<http://www.msmt.cz/vyzkum-a-vyvoj/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokychskolach?highlightWords=z%C3%A1kon+vysok%C3%BDch+%C5%A1kol%C3%A1ch>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online] in Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 2014-09-30]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

Nepublikované zdroje:

HRČEK, Richard. *Hudebně historický vývoj Krnova.* [osobní materiály a prameny].

KLASIFIKACE – HB + NET. Výkaz 26a – 01 – 1. pololetí 2014/2015. [interní program ZUŠ Krnov].

KOLÁČKOVÁ, Hana. Zaměstnanci ZUŠ Krnov. 2010 [fotografie].

Školní kronika 1948/49 – 1986/87.

Školní kronika 1987/88 – 2000/01.

Školní kronika 2001/02 – 2006/07.

Školní kronika 2007/08 – 2013/14.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1	Fotografie
Příloha 2	Významní absolventi ZUŠ Krnov
Příloha 3	Dotazník
Příloha 4	Rozhovor

Fotografie

č. 1 Budova Základní umělecké školy Krnov, Hlavní náměstí 9 (str. 39)



(Zdroj: vlastní)

č. 2 Budova Základní umělecké školy Krnov, Revoluční ulice 18 (str. 41)



(Zdroj: vlastní)

č. 3 Pedagogický sbor v roce 1958/1959 (str. 39)



(Almanach ZUŠ Krnov, 2006)

č. 4 Větší část kolektivu zaměstnanců v roce 2010 (str. 41)



(Koláčková, 2010)

Významní absolventi ZUŠ Krnov (str. 46)

<i>Jméno</i>	<i>Nástroj/obor</i>	<i>Absolutorium</i>	<i>Další studium</i>
Pelišková Dana	klavír	1963	Konzervatoř Ostrava – kytara
Burešová Alena	klavír	1964	nyní Prof.PhDr.CsC. UP Olomouc
Šmíd František	klavír	1965	Konzervatoř Brno – tuba
Peter Vladimír	klarinet	1965	Vojenská hudební škola Roudnice
Crha Jiří	housle	1966	Konzervatoř Kroměříž, Ostrava
Máčelová Ivana	klavír	1967	Konzervatoř Praha – tanec
Hlosta Václav	housle	1967	Konzervatoř Kroměříž
Unčovský Ivo	klavír	1968	Konzervatoř Ostrava, Brno – <i>nyní pedagog, zástupce ředitele ZUŠ Krnov</i>
Belojanis Joanidis	akordeon	1968	Konzervatoř Ostrava
Kubesová Irena	klavír, klarinet	1969	Konzervatoř Ostrava
Bajgar Jindřich	klavír	1970	Konzervatoř Praha
Vachala Josef	klavír	1970	Konzervatoř Kroměříž
Řezáč František	housle	1970	Konzervatoř Ostrava
Očadlíková Zlatuška	klarinet	1970	Konzervatoř Praha – varhany
Hovjacká Zdeňka	akordeon	1971	Konzervatoř Ostrava
Burešová Jana	housle	1971	Konzervatoř Ostrava
Tlach Luděk	klavír	1973	Konzervatoř Ostrava – lesní roh – <i>nyní pedagog ZUŠ, umělecký vedoucí DOM Krnov</i>
Chytil Stanislav	lesní roh	1973	Konzervatoř Ostrava
Pšenčíková Jana	klavír	1973	Konzervatoř Ostrava
Gřundělová Jana	klavír	1977	Konzervatoř Ostrava
Sokoláková Dana	kytara	1979	Konzervatoř Ostrava
Sovadinová Ludmila	housle	1982	Konzervatoř Ostrava – viola, JAMU Brno
Krygel Jaromír	housle, baskřídlovka	1987	Konzervatoř Ostrava – viola, JAMU Brno – dirigování
Tisančín Martin	baskřídlovka	1987	Konzervatoř Ostrava – trombón, JAMU Brno
Baran Jakub	fagot	1988	Konzervatoř Ostrava, JAMU Brno – <i>nyní pedagog ZUŠ Krnov</i>
Hradilová Dagmar	euforium	1988	Konzervatoř Ostrava – trombón
Sicilský David	tuba	1989	Konzervatoř Ostrava
Beneš Oldřich	kytara	1990	Konzervatoř Ostrava, VŠ v Německu
Luger Ladislav	tuba	1990	Vojenská hudební škola Roudnice
Vidličková Kateřina	příčná flétna	1991	Konzervatoř Pardubice – <i>nyní pedagog ZUŠ Krnov</i>
Antošová Eliška	klavír	1992	Konzervatoř Pardubice
Frieslová Ludmila	klavír	1993	Konzervatoř Ostrava

Soukupová Lada	klavír	1993	Institut pro umělecká studia Ostrava – zpěv
Klement Jiří	klarinet	1993	Konzervatoř Ostrava, JAMU Brno
Pavlík Rostislav	tuba	1994	Konzervatoř Ostrava
Damec Tomáš	akordeon	1995	Konzervatoř Ostrava
Martiník Libor	trubka	1995	Konzervatoř Ostrava
Jaššová Margita	akordeon	1997	Konzervatoř Žilina – zpěv
Šmírák Petr	tuba	1997	Konzervatoř Brno, JAMU Brno – muzikálové herectví
Horáková Lucie	fagot	1998	Konzervatoř Ostrava, AMU Praha
Strnadová Denisa	klavír	1999	Konzervatoř Ostrava – <i>nyní pedagog ZUŠ Krnov</i>
Kovalčíková Hana	klavír, akordeon	2001	Konzervatoř Ostrava
Polková Jana	klavír	2002	Církevní konzervatoř Opava – <i>nyní pedagog ZUŠ Krnov</i>
Unčovská Lada	akordeon	2002	Konzervatoř Ostrava
Valenta Jakub	trubka	2002	Vojenská hudební škola Roudnice – hoboj
Mička Tomáš	violoncello	2003	Konzervatoř Ostrava, Institut pro umělecká studia Ostrava – sborníkovství – <i>nyní pedagog ZUŠ Krnov</i>
Šmírák Václav	lesní roh	2004	Konzervatoř Brno
Procházka Jan	trubka	2004	Konzervatoř Ostrava, Kroměříž
Klímová Barbora	violoncello	2006	Konzervatoř Ostrava
Hercig Matěj	trubka	2006	Konzervatoř Ostrava
Zdrálková Ivana	eufonium	2006	Konzervatoř Ostrava – trombón – <i>nyní pedagog ZUŠ Krnov</i>
Lasák Adam	tuba, kontrabas	2007	Hudební gymnázium Praha
Hudecová Petra	lesní roh	2007	Konzervatoř Brno, JAMU Brno
Steininger Matěj	lesní roh	2010	Konzervatoř Ostrava
Juříková Tereza	violoncello	2010	Konzervatoř Ostrava
Špičáková Natálie	klavír	2011	Hudební gymnázium Praha
Harazimová Anežka	lesní roh	2012	Církevní konzervatoř Opava
<i>(Almanach ZUŠ Krnov, 2006, s. 48 – 58; Školní kronika 1948 – 1986, 1987 – 2001, 2001 – 2007, 2007 – 2014)</i>			
Kociánová Lenka	tanec	2001	Taneční centrum Praha – konzervatoř o.p.s., UP Olomouc – fyzioterapie
Kochová Iveta	tanec	2001	Taneční centrum Praha – konzervatoř o.p.s.
Bodzašová Aneta	tanec	2002	Konzervatoř Ostrava, UP Olomouc – učitelství ČJ, Společenské vědy

(zdroj: vlastní)

Severinová Petra	dramatika	1989	SPgŠ Krnov, JAMU Brno – dramatická výchova, divadelní režie
Bezručová Markéta	dramatika	1994	SPgŠ Krnov, Lidová konzervatoř Ostrava, DAMU Praha – dramatická výchova – <i>nyní pedagog ZUŠ Krnov</i>
Jana Bernášková	dramatika	1995	Konzervatoř Ostrava – hudebně dramatický obor
Lenka Slepíčková	dramatika	1999	Masarykova univerzita Brno – sociologie
Cimerák Milan	dramatika	2001	Konzervatoř Ostrava – hudebně dramatický obor, Masarykova univerzita Brno – divadelní vědy
Irena Kočendová	dramatika	2003	SPgŠ Krnov, MU Brno – učitelství pro 1. stupeň
Adéla Petřeková	dramatika	2004	Gymnázium Krnov, DAMU Praha – obor činohra
Matěj Mužík	dramatika	2006	SPgŠ Krnov – pedagogické lyceu – specializace dramatická výchova, JAMU Brno – dramatická výchova
Radka Dalová	dramatika	2006	SPgŠ Krnov – pedagogické lyceu – specializace dramatická výchova, JAMU Brno – dramatická výchova
Jan Plecháč	dramatika	2009	SPgŠ Krnov – pedagogické lyceu – specializace dramatická výchova, Slezská univerzita Opava – audiovizuální tvorba
Šárka Ničová	dramatika	2011	UP Olomouc – speciální pedagogika a dramaterapie

(zdroj: rozhovor s pedagogem LDO Markétou Juroškovou Bezručovou)

Malovaný Drahomír	výtvarný obor	1977	Pedagogická fakulta Ostrava – VV
Steininger Ladislav	výtvarný obor	1978	SPgŠ Krnov, Pedagogická fakulta Ostrava – ČJ, VV – <i>nyní pedagog ZUŠ Krnov</i>
Najbrtová Lenka	výtvarný obor	2001	SUPŠ Ostrava
Ondrušková Anna	výtvarný obor	2002	SUPŠ Ostrava, Masarykova univerzita Brno – zahradní architektura
Hádělová Dominika	výtvarný obor	2003	Anglické gymnázium Olomouc, Univerzita v Londýně – grafika

Moslerová Alexandra	výtvarný obor	2004	SUPŠ Ostrava, Pedagogická fakulta Ostrava – VV
Gottvald Jakub	výtvarný obor	2005	umělecké kovářství
Indruch Denis	výtvarný obor	2007	SUPŠ Ostrava
Reidlová Liběna	výtvarný obor	2007	SUPŠ Ostrava
Petrůjová Zuzana	výtvarný obor	2008	SUPŠ Ostrava
Sedlmayerová Ester	výtvarný obor	2010	SPŠ Krnov – uměleckořemeslné zpracování textilu
Boček Matěj	výtvarný obor	2012	SUPŠ Opava

(zdroj: rozhovor s pedagogy VO Ivanou Steiningerovou, Ladislavem Steiningerem)

Dotazník pro žáky II. stupně ZUŠ v Krnově

Jmenuji se Irena Špičková a jsem studentkou 3. ročníku bakalářského studia učitelství praktického vyučování a odborného výcviku Pedagogické fakulty Palackého univerzity v Olomouci. Chtěla bych tě požádat o spolupráci a vyplnění tohoto dotazníku, který bude sloužit jako podklad pro vypracování praktické části mé bakalářské práce. Prosím tě o zamyšlení nad otázkami tak, aby se tvé odpovědi co nejvíce přiblížily skutečnosti. Své odpovědi zakroužkuj nebo doplň. Cílem dotazníku je zjistit, jaká je tvoje současná motivace pro studium II. stupně v ZUŠ Krnov. Dotazníky jsou anonymní a nebudou použity k žádným jiným účelům. Děkuji za tvůj čas.

1. Základní identifikační údaje.

Věk:

Pohlaví: chlapec dívka (zakroužkuj)

2. Jsi žákem/ní, studentem/kou:

Základní školy

Gymnázia

Střední školy, jaké

Středního odborného učiliště, jakého.....

Konzervatoře, obor

Střední umělecké školy, jaké

Jiné školy, jaké

3. Jaký obor/obory v Základní umělecké škole Krnov studuješ?

Hudební

Taneční

Výtvarný

Literárně-dramatický

4. Kolik let navštěvuješ základní uměleckou školu?

.....

5. Kdo, nebo co tě do základní umělecké školy přivedlo? Popiš prvotní motiv, důvod svého rozhodnutí.

.....
.....

6. Co tě vede k tomu, že ve studiu stále pokračuješ, proč si se rozhodl/a stát žákem/ní II. stupně ZUŠ? V případě potřeby můžeš pro svou odpověď využít/vybrat i více možností z nabízených odpovědí, nebo uvést svůj důvod.

Přání rodičů

Snaha, vyniknout ve zvoleném oboru

Kolektiv kamarádů stejného zájmu

Vytvořený vztah k umění

Zájem o danou činnost

Potřeba být v něčem jiný, lepší než spolužáci

Potřeba mít ucelené umělecké vzdělání

Využití studia v ZUŠ pro vzdělávání na SŠ nebo VŠ

Využití studia ve své budoucí profesi

Jiný důvod, jaký.....

7. Pracuješ, hraješ, tančíš v některém ze souborů školy?

Ne

Ano, v jakém.....

8. Využíváš svých získaných uměleckých vědomostí a dovedností při svém všeobecném, nebo odborném vzdělávání na své základní, střední škole?

Ne

Ano, jak.....

Nevím

9. Věnuje se někdo ve tvé rodině nějaké umělecké činnosti – hraje na hudební nástroj, tančí, zpívá, kreslí a maluje, hraje ochotnické divadlo či jiné?

Ne

Ano, jedná se o.....

10. Zajímají se rodiče stále o tvé studium v ZUŠ – navštěvují tvé vystoupení, koncerty, výstavy, předehrávky?

Ano, pravidelně

Ano, občas

Výjimečně

Ne

11. Pokud jsi žákem/ní ZŠ, zvažuješ možnost studovat některou uměleckou nebo pedagogickou SŠ nebo konzervatoř? Pokud jsi studentem/kou SŠ, zvažuješ možnost studovat uměleckou, pedagogickou VŠ nebo Múzickou akademii?

Ne

Nevím

Ano, jakou

12. Zvažoval/a jsi, že by se některý z oborů umění stal tvou životní profesí?

Ne

Ano

Nevím

Přepis rozhovoru se slečnou Zdislavou

Od kolika let jsi žákem školy, a který obor jsi začala studovat jako první?

„Do zušky jsem přišla v šesti letech do PHV (přípravná hudební výchova) na flétnu a taky mě mamka přihlásila do výtvarného oboru, což jsem moc chtěla. No a do tanečního mě přivedla ve dvanácti kamarádka a tak jsem tu.“

Když ses rozhodovala, jestli budeš ve studiu pokračovat i ve II. stupni, měla jsi o svých důvodech jasnou představu a mělo to nějakou souvislost s tvým středoškolským studiem?

„Ve flétně jsem váhala hlavně kvůli cvičení, ale nakonec jsem si řekla, že to dodělám. Taky kvůli holkám ve Čtyřletu a orchestru. U ostatních oborů to bylo automatické, tam jsem měla jasno. No, jestli tam byla souvislost, asi ne. Z nižšího gymnasia jsem šla na vyšší. Je pravda, že jsem chtěla přejít na pajdák, protože jsem chtěla být učitelka a chvíli jsem uvažovala i nad konzervatoří, ale to jsem pak dala k ledu. Na pajdák jsem nakonec nešla kvůli kamarádkám z gymnasia.“

Chceš ještě dále studovat po ukončení střední školy a využiješ v tomto studiu nějak získané umělecké vzdělání?

„Doufám, že ano, pokud se dostanu /smích/. Asi před dvěma lety jsem byla na brigádě u restaurátora pana Štýlbra tady v krnovském kostele, tak jsem se rozhodla, že by mě to asi zajímalo a že bych v tom chtěla pokračovat dál. Takže se hlásím na vysokou školu do Litomyšle, restaurování nástěnných maleb a fresek a sgrafita.“

Kdy myslíš, že se zrodil tento tvůj zájem o výtvarné umění?

„Výtvarka mě vždycky strašně bavila a chodím tam ráda. A taky je to postojem rodičů, kteří mě k tomu pořád vedli, vlastně taťka mě nakopnul k tomu, abych na tu brigádu šla, protože se mu líbilo, jaké výsledky jsem ve výtvarce měla.“

Věnuješ se zvolenému výtvarnému oboru v poslední době nějak více?

„Začala jsem jezdit navíc i soukromě do Opavy, do výtvarného oboru k paní učitelce Talzarové, která přímo připravuje na vysoké školy. Jezdím taky na konzultace na tu vysokou školu, kde mi bylo právě doporučeno, abych začala chodit i k jinému vyučujícímu, protože moje paní učitelka už mě neposune dál.“

Co tvé hraní na příčnou flétnu, jak to vidíš dál?

„Rozhodně budu chodit dál do orchestru, v tom mám jasno. Samozřejmě bych chtěla vést svoje děti hudebně, budu je tlačit do hudebky. Pokud by byl v Litomyšli nějaký sbor, chtěla bych tam chodit tak, jako chodím tady. Ale víc hudebně asi ne, protože ta škola, jak jsem slyšela, je hodně náročná, prý budu furt v ateliéru.“

Myslíš, že tě ta intenzivní práce v hudebním, výtvarném nebo tady v tanečním oboru okradla o něco jiného?

„Myslím, že ne, že mě spíše někam posunula dál a o něco mě obohatila. Když se podívám na mé spolužačky nebo spolužáky, kteří třeba takovou výchovu neměli, tak mi přijde, že jsou o něco ochuzeni, o jaké si to kulturní vzdělání. Protože já jsem za to vděčná.“

Zdislávko, moc ti děkuji za tvůj čas a přeji hodně štěstí u talentových zkoušek.

„Děkuji“

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Irena Špičková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Pavla Vyhnálková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Motivace adolescentů ke studiu na základní umělecké škole
Název v angličtině:	Motivation of Adolescents to Study at Primary Art School
Anotace práce:	<p>Cílem mé bakalářské práce bylo zaměřit se na adolescentní žáky a jejich motivace ke studiu v základní umělecké škole. Teoretickou část dělím do pěti kapitol, ve kterých charakterizuji vývojové stádium adolescence, motivy a motivace. Popisuji fungující strukturu uměleckého vzdělávání včetně základního uměleckého vzdělávání jako jeho nedílnou součást a charakterizuji význam, obsah a postavení základní umělecké školy jako primární instituce poskytující toto vzdělávání. V praktické části prostřednictvím dotazníkové metody zjišťuji motivace adolescentních žáků pro přetrvávající zájem o studium v II. stupni základního studia v základní umělecké škole.</p>
Klíčová slova:	adolescent, motiv, motivace, umělecké vzdělávání, základní umělecké vzdělávání, základní umělecká škola, umělecký obor
Anotace v angličtině:	<p>The aim of this bachelor thesis is to focus on adolescent students and their motivation to study at primary art school. The theoretical part is subdivided into five chapters in which I characterize the developmental stage of adolescence, motives and motivations. I describe the functioning structure of art education including primary art education as its integral part and I characterize the meaning, content and status of primary art school as a primary institution providing such education. Using a questionnaire method in practical part of the thesis I'm surveying the motivations of adolescent students for a persistent interest in studying in the 2nd level of basic study at a primary art school.</p>

Klíčová slova angličtině:	adolescent, motive, motivation, art education, primary art education, primary art school, art subject
Přílohy vázané v práci:	4 přílohy
Rozsah práce:	74 stran
Jazyk práce:	čeština