

Vliv základních uměleckých škol na rozvoj sociální inteligence jedince

Petr Navrátil

Bakalářská práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Institut mezioborových studií Brno
akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Petr NAVRÁTIL**
Osobní číslo: **H108200**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Vliv základních uměleckých škol na rozvoj sociální inteligence jedince**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno dle pokynů obsažených v materiálu IMS "Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách" (IMS 2009). Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím bakalářské práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na zhodnocení a popis změn sociální inteligence jedince působením činnosti v základních uměleckých školách,
- na hledání odpovědi na otázku, jak ovlivňují volnočasové aktivity sociální inteligenci jedince,
- na vznik a vývoj uměleckých škol v českých zemích.

Součástí práce bude drobný sociologický výzkum zaměřený na zjištění vztahu absolvování základní umělecké školy a sociální inteligence jedince.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

Havlík, R., Koča, J. Sociologie výchovy a školy. Praha: Portál, 2002

Kraus, B. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008

Kraus, B. Sociální aspekty výchovy. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999

Pávková, J. a kol. Pedagogika volného času. Praha: Portál, 2002

Sociologický časopis

Časopis Talent

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.

Katedra sociální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

16. března 2012

Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2013

V Brně dne 16. března 2012


prof. PhDr. Pavel Múhlpachr, Ph.D.
vedoucí ústavu




PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Petr Navrátil

.....
Jméno, příjmení studenta

V Praze 26. 4. 2013


.....
Podpis

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tématem této bakalářské práce je posouzení vlivu základního uměleckého školství na rozvoj sociální inteligence jedince. V teoretické části je na problematiku nahlíženo zejména prostřednictvím poznatků z oboru pedagogiky, sociologie a psychologie. Navazující praktická část formou dotazníkového šetření zkoumá konkrétní dopady působení na žáky a zkušenosti absolventů ZUŠ.

Klíčová slova: Sociální inteligence, emoce, socializační činitelé, Základní umělecká škola, sociální interakce.

ABSTRACT

This bachelor work has been dedicated to assessment of the influence of elementary artistic education on development of social intelligence of an individual. Its theoretical part has been taking advantage particularly of pedagogic, sociology and psychology. The consequent practical part in the form of a questionnaire research has been searching concrete impact on pupils and experience of Elementary Artistic School grads.

Keywords: Social intelligence, emotions, socialization elements, Elementary Artistic School, social interaction.

Opravdu upřímně děkuji všem, kteří mne při psaní této práce podporovali, pomáhali a měli se mnou trpělivost.

Konkrétně děkuji za laskavé vedení panu doc. PhDr. M. Jůzlovi PhD., své drahé rodině a paní Mgr. A. Čapkové, ředitelce Soukromé VOŠ umění a reklamy za umožnění dotazníkového výzkumu.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

V Praze 10. 4. 2013

Petr Navrátil

OBSAH

OBSAH	8
Úvod	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 Psychologické aspekty	13
1.1 Sociální inteligence.....	14
1.2 Emoční inteligence.....	15
1.3 Empatie	17
1.4 Sociální dovednosti.....	18
2 Sociologické souvislosti	20
2.1 Činitelé.....	21
2.1.1 Rodina.....	21
2.1.2 Volný čas	22
2.1.3 Vrstevnické skupiny.....	23
3 Základní umělecké školy	25
3.1 Historie	25
3.2 Současnost	27
3.3 Činnost v Základních uměleckých školách.....	28
3.3.1 Hudební obor	28
3.3.2 Výtvarný obor	28
3.3.3 Taneční obor	29
3.3.4 Literárně-dramatický obor	29
3.4 Doporučení pro rozvoj sociální inteligence v ZUŠ.....	29
3.4.1 Obecné požadavky	29
3.4.2 Příklady z praxe	30
3.4.3 Specifické požadavky	33
II PRAKTICKÁ ČÁST	36
4 Metodologie výzkumu	37
5 Výzkumný vzorek	39
6 Vymezení výzkumu	41

7	Stanovení okruhů výzkumných problémů	42
8	Vyhodnocení výzkumných problémů	45
9	ZÁVĚR.....	55
	Seznam použité literatury	57
	Příloha P1	59

ÚVOD

Lidský život se skládá z nepřehledného množství podnětů, z různých životních etap, z nichž každá obsahuje něco jedinečného, nového a neopakovatelného. Tyto životní fáze na člověka působí, ovlivňují a obohacují jej pozitivně nebo negativně – některé mají ráz klidný, jiné působí více či méně „krizově“. Přírozeností každého člověka je maximální snaha o prožití života s co možná nejmenším počtem nepříjemných období. Jsme neskutčně silně přitahováni vším, co nám pobyt na zemi usnadní, zlepší a zpříjemní.

Pro prožití spokojeného a plnohodnotného života v lidské společnosti je třeba se neustále učit rozmanitým dovednostem spočívajících v jednání s lidmi, prohlubování komunikace a chápání symbolů, nezbyvá než intenzivně a neustále pracovat na dovednostech vedoucích k bezkonfliktnímu soužití. Proces začlenění jedince do společnosti nazýváme socializací, která probíhá nepřetržitě po celý lidský život a odehrává se v konkrétním prostředí. Na každého jedince působí mnoho rozličných vlivů, je utvářen ostatními lidmi i okolním prostředím. Kulturní prostředí v širším pojetí je možné považovat za systém očekávání společnosti po určitých formách jednání a chování. V užším pojetí představuje kultura výtvořiny vzniklé působením lidské činnosti a předávané k dispozici dalším pokolením ve formě tzv. kulturního dědictví. Kulturu jako takovou lze poměrně přesně definovat jako soubor činností a ověřených norem či zkušeností, které nám zanechali naši předkové a nově nastupující generace si je musí zvnitřnit pro své začlenění do společnosti. Při nelehké cestě jedince k požadovaným způsobům jednání dokáže právě kulturní prostředí a jeho výtvořiny tuto anabázi značně usnadnit. Ač to může znít zvláště až vzletně, od raného dětství jsme účastníky předávání kulturního dědictví v podobě písní, říkadla a pohádek. Dostatek podnětných impulsů a jejich kvalita umožňuje rozvoj komunikačních prostředků, formuje názory a postoje, utváří budoucí jednání a chování neustále se vyvíjejícího se člověka.

Většinu lidí nedostačuje pouhé pasivní přijímání, rádi se sami aktivně účastníme dění kolem nás tvůrčím způsobem. Od prvotních linek pastelkou, od jednoduchých písniček přes básně v době dospívání až po novátorské postupy v zaměstnání se snažíme vytvořit určitou stopu, něco, co tu po nás zůstane.

Tato práce si klade za hlavní cíl popis a výklad vlivu Základních uměleckých škol na rozvoj sociální inteligence jedinců. Z výše uvedeného vyplývá, že socializace ve své

důležitosti pro život člověka hraje velmi podstatnou roli a její důležitost v současné době stále roste. V celém socializačním procesu je estetická stránka a využití praktických uměleckých činností nedílnou součástí výchovy a vzdělávání.

Druhým cílem práce je zhodnocení vlivu organizovaných volnočasových aktivit provozovaných v systému základního uměleckého školství na získávání sociálních dovedností, jejich prohlubování a soustavné posilování i smysluplné využití v každodenní praxi. Ve své práci se také zmíním i o dalších socializačních činitelích jako je rodina, škola nebo vrstevnické skupiny. I tyto složky jsou nedílnou součástí socializačního procesu a s tématem velmi úzce souvisí.

Ve výzkumné části se pokusím prostřednictvím dotazníku potvrdit (nebo též nepotvrdit či vyvrátit) vztah mezi absolvováním ZUŠ a rozvojem sociální inteligence jedince, posílením sociálních dovedností, zlepšením komunikačních schopností a jejich praktickém využívání.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY

Člověk jako jedinec nepůsobí jen samostatně, je bytostí společenskou. Jako taková se rodí do určitého sociálního a kulturního prostředí, v něm žije a setkává se s celou řadou vlivů a činitelů, formujících jeho psychiku. V průběhu času a vývojových stádií jednotlivce je vliv těchto činitelů různě silný a zásadní. Po narození hraje nejdůležitější a nejsilnější roli rodina. Ta uvádí dítě po narození do kulturního prostředí rodinnou výchovou (nebo též primární socializací) jako konkrétním druhem sociálního učení. Pro formování osobnosti má nejdůležitější vliv období prvních tří let života dítěte, kdy se pod vlivem rané sociální zkušenosti utváří tzv. bazální osobnost jedince.

Po celou dobu lidského života je chování jedince formováno socio-kulturními vlivy a postupem času nabývají na důležitosti další socializační činitelé (školní kolektivy, vstevnické skupiny, zájmové spolky, církve, sportovní oddíly atd.). Socio-kulturní vlivy stále více modifikují vrozené psychické dispozice individua (genotyp), zpřístupňují jeho vrozeným tendencím nový obsah, nové formy a další, pro dané socio-kulturní prostředí specifické a funkční adaptivní tendence (Nakonečný, 2003, str. 189).

Dítě po narození řeší základní a prozaické úkoly. Na základě praktických zkušeností a poznatků zjišťuje, jak se dorozumívá s okolím, kde a jak uspokojit své základní potřeby, navazuje vztah zejména se svou matkou, jak věci v jeho bezprostřední blízkosti „fungují“. Zpravidla na počátku druhého roku života však dochází k intenzivnímu rozvoji řeči a tím i k prohlubování představivosti a komunikace. Začíná pojmenovávat nejen věci okolo sebe, postupně rozumí i slovům slyšeným a je schopno i zjednodušeného imaginárního myšlení. Postupem času a díky získaným zkušenostem je předškolní dítě schopno vnímat jeho věku přiměřené umělecké výtvořky. Samozřejmostí je obsahová jednoduchost, pochopitelnost a věku přiměřená srozumitelnost. Zároveň se pro dítě otevírá nepředstavitelně široké pole působnosti v podobě vlastní tvorby. S neskutečným zápalem se vrhá do zpěvu, kreslení, tance, rádo recituje, vnímá ilustrace v knihách a následně je popisuje nebo samo zkouší namalovat. Považují potřebu po uměleckém vyjádření a estetickém zážitku za přirozenou součást podstaty člověka projevující se již ve velmi raném věku.

Vedle výše zmíněných základních pojmů, které napomáhají nahlédnout do psychologické problematiky vývoje jedince, jeho utváření postojů, hledání místa ve společnosti, správného fungování v ní a v konečném důsledku (při správném využití všech dostupných

možností a vhodném působení) vedoucích k lepšímu a spokojenějšímu životu je třeba blíže a podrobněji popsat pojmy sociální a emoční inteligence, empatie a sociální dovednosti.

1.1 Sociální inteligence

Pojem sociální inteligence je předmětem zkoumání oboru sociální psychologie. Toto odvětví psychologie se snaží pojmout především vliv sociálního faktoru na psychiku člověka. Zabývá se začleňováním jedinců do mezilidských vztahů, ovlivňováním chování a prožívání, jakož i druhými lidmi či skupinami a institucemi.

Pojem sociální inteligence je poměrně nově užíván a je autory popisován rozdílně. Setkáme se s definicemi, které nám umožní plné pochopení pojmu nejlépe při jejich vzájemné kombinaci.

E. L. Thorndike (v roce 1920) vydělil sociální inteligenci od obecné inteligence a popsal ji prvotně jako schopnost moudrého jednání a chování v interpersonálních vztazích. Jeho definice logicky vycházela z předpokladu, že lidé s velmi vysoce rozvinutou úrovní obecné inteligence nutně nemusí mít také stejně silně rozvinutou inteligenci sociální. (in Nakonečný, 2003, str. 104).

M. Argyle při další práci na rozvoji konceptu sociální inteligence jako klíčové otázky interpersonálních vztahů užil termínu „sociální obratnost“ a poukázal na jeho spojitost s motorickými obratnostmi a schopnostmi (hra na klavír, řízení automobilu apod.), neboť je tu řada souvislostí se sociálním chováním. Sociálně obratný (nebo inteligentní) jedinec dokáže lépe navazovat kontakty, vést rozhovory, udržovat přirozeně průběh interakce, přesvědčovat, „měnit emocionální stav druhých“ (tj. např. vtípkovat, ale také eliminovat projevy nedůvěry apod.) a dokonce „do určité míry měnit osobnost druhého“ (výchova dětí, psychoterapie). Dovede zkrátka na základě výstižné psychologické analýzy vzniklé situace zahrnující i vnímaný obraz druhého člověka, partnera probíhající interakce, použít psychologicky přiměřené a vhodné techniky, aby dosáhl svých záměrů (in Nakonečný, 2003, str. 105)

Dle Vízďala (2010, str. 129) je sociální inteligenci možné charakterizovat jako soustavu schopností projevující se v citlivé a bezproblémové orientaci v mezilidských vztazích a v porozumění k chování a jednání jiných lidí, resp. v pochopení jejich reakce, motivace i emočním projevům, a také v dovednosti adekvátně na ně reagovat tak, aby bylo dosaženo

požadovaného účinku. Velmi zjednodušeně je možné říci, že se jedná o schopnost jednat s ostatními lidmi, orientovat se v mezilidských vztazích, umět se vcítit do chování a prožívání druhých a vhodně reagovat na vzniklé situace v mezilidské interakci.

Pojem lze shrnout jako schopnost správně jednat s lidmi a tvořivě vyřešit mezilidské konflikty. Je charakteristický a zahrnuje vlastnosti, jako jsou empatie, zběhlost v mezilidské komunikaci a citlivost pro interpersonální vztahy. Největší význam má pro ty, kteří se při výkonu své profese zabývají jednáním s druhými lidmi (sociální pracovníci, učitelé, marketingoví specialisté, personalisté, psychologové, psychiatři atd.). Velmi vysokou úroveň sociální inteligence označujeme jako tzv. sociální takt. (Hartl, Hartlová, 2000, str. 235).

Sociální inteligence nesouvisí přímo s inteligencí měřitelnou inteligenčním kvocienem. Je u každého jedince jinak rozvinutá a má různé projevy. Dá se předpokládat, že její míra bude zcela pochopitelně podstatně odlišná u řidiče nákladního automobilu než u lékaře působícího na dětském oddělení špičkové kliniky.

Sociální inteligence není jedinci vrozená. Z výše uvedeného je však zřejmá důležitost tohoto pojmu, její zásadní vliv na lidský život a fungování jedince ve společnosti. V každodenním kontaktu s okolím, v komunikaci s lidmi a následným uvědoměním si souvislostí plynoucích ze sociální interakce dochází k sociálnímu učení. Vhodným působením, citlivou výchovou a předkládáním nejvhodnějších vzorů a modelů chování je možné sociální inteligenci rozvíjet a posilovat. Je to nejen vhodné, ale i žádoucí. Pro jednodušší pochopení okolí, bezproblémové začlenění se do společnosti a šťastnější život v ní.

1.2 Emoční inteligence

Z potřeby od sebe vzájemně odlišit inteligenci všeobecně známou a testy měřitelnou v podobě inteligenčního kvocientu (IQ) užívanou k řešení rozličných teoretických problémů a k myšlení od inteligence přímo související s co největší úspěšností jedince ve společnosti a jeho schopností pozitivně prožívat život, byl zaveden v sedmdesátých letech dvacátého století hnutím humanistické psychologie pojem emoční inteligence.

První model emoční inteligence byl navržen J. D. Mayerem a P. Saloveyem (1993) (F. Vízdal, 2010 str. 130) a obsahoval v sobě pět základních schopností, které tvoří jádro obsahu definice emoční inteligence:

- Schopnost citlivě a správně vnímat a poznávat vlastní emoce a na základě tohoto poznávání adekvátně reagovat nebo své jednání úspěšně předvídat.
- Schopnost usměrňovat, resp. zvládat a regulovat své vlastní emoce tak, aby člověka nadbytečně nevyčerpávaly.
- Schopnost aktivizovat kladné emoce posilující sebemotivaci jedince k žádoucí činnosti, resp. k dosažení vytčeného záměru.
- Schopnost empatie, to znamená schopnost vžít se (vcítit se) do prožívání, pocitů, případně do způsobu uvažování jiných lidí, což vede k lepšímu porozumění jejich jednání.
- Rozvinutá schopnost navázat a po té udržovat mezilidský vztah na základě porozumění toho, co se v něm děje, resp. na základě citlivé vnímavosti k emočnímu vyladění druhých lidí, s nimiž se setkáváme.

Ačkoliv doposud není pojem emoční inteligence definován zcela jednotně, je možné jej poměrně přesně popsat jako míru radostného prožívání života na jedné straně, ale i jako míru, do jaké jedinec zvládá nastalé každodenní problémy. G. J. Feist a F. Barron ho definují jako osobní moudrost. Jiní psychologové usuzují, že posuzované vlastnosti lze celkem vhodně shrnout pod pojmem citová vyzrálost. Vyplývá z toho předpoklad, že ten, kdo umí správně poznat a uplatnit své vlastní city, vcítit se a vžít do způsobu myšlení druhých lidí, prochází svým životem mnohem snáze. (Hartl, Hartlová, 2000, str. 234).

Emoční inteligenci lze měřit tzv. emočním kvocientem (EQ). Její význam pro úspěšnost jedince ve zvládnutí sociální interakce a zkvalitnění lidského života vyzdvihl ve své knize *Emoční inteligence* D. Coleman. Kritické hlasy však uvádí, že Coleman pouze použil poznatky a výzkumy jiných badatelů na poli emoční inteligence a shrnul je do populární a čtivé formy, srozumitelné široké veřejnosti. Nedokážu posoudit, nakolik je jeho přínos problematice zásadní a kolik pravdy se nachází v tvrzení jeho oponentů. Rozhodně však za zpřístupnění pojmu širokému okruhu čtenářů mu jistě nelze upřít nemalou část zásluh o zvětšení zájmu a další zamýšlení se nad podstatou a potřebností emocí v životě společnosti

Provázanost obou výše uvedených pojmů je velmi značná a dá se říct, že sociální inteligence bez emoční (a naopak) by nebyla úplná. Je zřejmé, že dochází k vzájemnému

překrývání obou definic, neuvážené záměně či neustálému nahrazování jednoho pojmu druhým. Domnívám se však, že toto necitlivé užívání a překrývání není vhodné. Pokládám emoční inteligenci za jednu ze složek širšího souboru, kterým je inteligence sociální. Oba pojmy spolu velmi úzce souvisí, není však možné je považovat za totožné. H. Gardner (1999) ve své práci týkající se multidimenzionální inteligence člení oba pojmy takto – emoční (intrapersonální) inteligenci jako schopnost porozumět sám sobě a svým emocím, sociální (interpersonální) inteligenci jako schopnost porozumět zaznamenaným reakcím, emocím a motivacím druhých lidí a dovednost přiměřeně na ně reagovat (samozřejmě s využitím seberegulace).

Sociální inteligence ovlivňuje velmi podstatně život každého jedince, napomáhá ke zdárnému zvládnutí životních situací a určuje úspěšnost člověka v lidské společnosti. Její soustavné a systematické rozvíjení vede ke zkvalitnění lidského života, radostnějšímu prožívání a úspěšnějšímu začlenění lidské osobnosti do společnosti. Nezbytné je zejména posilování sociálních kompetencí (způsobilostí), které ovlivňují sociální obratnost jedince v jednání s druhými lidmi. Ta vede k větší úspěšnosti při jednání s okolím, jeho pochopením, ovlivňováním či řízením. V naší současné společnosti její význam enormně vzrostl a získal na důležitosti.

K prvotnímu rozvoji sociální inteligence dochází v raném dětství v nukleární rodině. Ta má na její utváření zásadní a určující vliv. Jelikož je však sociální učení neustálý a celoživotní proces, který probíhá v každém věku, jsem jednoznačně přesvědčen, že vliv školy, volnočasových a zájmových organizací, vrstevnických skupin, sportovních oddílů či dalších činitelů je neméně podstatný a důležitý (v určitém období lidského života zřejmě i důležitější než působení rodiny).

1.3 Empatie

Neoddělitelnou součástí emoční inteligence je zcela určitě i empatie. Jedná se o schopnost jedince vcítit se do pocitů a následného jednání druhé osoby. Dále je v širším slova smyslu možné tento termín chápat jako umění obratně zacházet s emocemi, vcítit se do právě vzniklé situace druhé osoby. A dále též se emocionálně ztotožnit s jejím momentálním viděním, cítěním a chápáním. Jde o schopnost číst bezchybně i neslovní projevy

druhého, pochopit o co usiluje, čemu se snaží naopak vyhnout. Empatie velmi úzce souvisí se schopností pozorně naslouchat a vnímat i veškeré projevy neverbální komunikace. Empatie se neustále vyvíjí již od nejtělejšího věku a lze ji poměrně úspěšně rozvíjet i v dospělosti prostřednictvím cíleného tréninku. (Hartl, Hartlová, 2000, str. 139).

Zásadní význam má pro profesí setkávající se ve svém pracovním zařazení s pacienty či klienty v krizových situacích (psychologové, psychiatři, lékaři, sociální pracovníci). Rozhodně by však tato schopnost neměla být cizí žádnému z pedagogů. Pozorně naslouchající pedagog s maximální schopností vnímat sdělení v celé jeho šíři (včetně mimiky a neverbálních signálů) snáze a lépe porozumí svým žákům. Empatický přístup má značný potenciál při budování a zlepšování prostředí ve školním kolektivu, zkvalitňování vztahů i komunikace. Umožní vyučujícímu zvolit adekvátní přístup a respektovat individuální potřeby konkrétního žáka. Takto vybavený pedagog dokáže odhadnout vnitřní rozpoložení svého studenta a přizpůsobit například tempo či náročnost výuky momentální situaci. V neposlední řadě je pedagog se silnou empatií schopen nalézt nejvhodnější cestu ke svým žákům, případně i odhalit možné negativní vlivy působící na ně v rodině, ve škole či mimo ni.

1.4 Sociální dovednosti

Pro lepší pochopení veškerých souvislostí spojených se sociální inteligencí je vhodné na tomto místě uvést i pojem „sociální dovednosti“. Tato dovednost je souborem dalších dovedností dílčích (např. je to sociální komunikace, sociální přizpůsobivost, integrace do nové sociální skupiny). Sociální dovednosti se lze naučit přirozenou účastí na rodinném, společenském a kulturním životě. Je možné ji však úspěšně posilovat a prohlubovat cílenou psychoterapií nebo absolvováním různých kurzů zaměřených na rozvoj osobnosti, kde získají účastníci velké množství rad a doporučení jak navázat, udržet a rozvinout kontakt, účinně se dorozumívat s ostatními lidmi, vyjádřit druhým své osobní pocity či vyslechnout jejich, přijmout adekvátně oprávněnou kritiku a mít optimální vzhled do mezilidských vztahů. (Hartl, Hartlová, 2000, str. 234).

Stimulující a láskyplné rodinné prostředí, bohatý společenský život a aktivní přístup k sebevzdělávání a sebezdokonalování přispívají k získávání sociálních dovedností. Ať přirozenou cestou v rodině, na pracovišti, v interakci s okolím nebo pomocí psychote-

rapie a široké škály kurzů a osobnostních tréninků je jejich osvojování přínosné, napomáhá rozvoji interpersonálních vztahů a následně zvyšuje kvalitu života jedince i celé společnosti. V současné době se osobnostnímu tréninku zaměřenému na získání a prohloubení sociálních dovedností, komunikačních technik, sebezdokonalovacích technik apod. věnují mnohé instituce. Velký význam je přikládán těmto způsobům zlepšení osobnostních charakteristik například v manažerských profesích. Bylo by však vhodné jejich užití i u profesí působících v sociálních službách, bezpečnostních složkách státu, zdravotnictví či školství. Dá se říci, že prohloubení sociálních dovedností významně přispívá výkonu jakéhokoliv povolání spojeného s prací s lidmi (klienty, zákazníky, žáky...).

Pro výkon nelehkého povolání učitele je bezvadné zvládnutí sociálních dovedností v co možná největší míře nesmírně důležité. Pedagog ve výchovně-vzdělávacím procesu neustále vstupuje do kontaktu nejen se žáky, ale také s jejich rodiči, kolegy, vedením školy či mnoha různými zástupci zřizovatele. Práce učitele je na variabilitu a užívání sociálních dovedností velmi náročná. Je podstatné, aby pedagog dovedl reflektovat školní síť všech interakcí, uměl pohotově analyzovat školní situace, a co nejlépe jim porozuměl. (Výrost, Slaměnik, 1998, str. 288, 289).

2 SOCIOLOGICKÉ SOUVISLOSTI

Každý jedinec se rodí a žije v kulturním prostředí, ve kterém dochází k neustálé interakci, kontaktům, vzájemnému ovlivňování, komunikaci a změnám v důsledku působení všech těchto činitelů souvisejícími. Aby se člověk byl schopen ve svém okolí úspěšně pohybovat a začlenit, je třeba vhodným způsobem působit na jeho rozvoj vedoucí k přizpůsobení se společnosti. Toto působení probíhá zejména v rodině, která má v určitém čase nenahraditelné, nezastupitelné a jedinečné postavení v celém tomto procesu. Dalšími významnými činiteli jsou škola, neformální organizace mládeže, vrstevnické skupiny, přátelé, formální organizace a instituce a v neposlední řadě masmédiá. Celý tento proces nazýváme socializace.

Proces socializace můžeme charakterizovat jako postupnou přeměnu jedince jako biologické bytosti v bytost společenskou. Dochází v něm k začleňování lidské bytosti do společnosti, osvojování si lidských forem chování, postupného utváření a zapojování se do interpersonálních vazeb. Socializace neboli zespolečňování probíhá s živelností a nahodilostí po celý život. Je to proces nepřetržitý, člověk se požadavkům společnosti a vzorcům chování daného kulturního prostředí učí a přizpůsobuje od narození až do konce života.

Jak již bylo v úvodu uvedeno, stěžejní pro začlenění jedince do společnosti je proces socializace. V prvních letech života probíhá zejména a hlavně v rodině. Rodina je nejdůležitějším činitelem socializace, umožňuje a zprostředkovává dítěti prvotní kontakty s rozmanitými oblastmi života a kultury. V působení rodiny a její kulturní úrovni získává dítě základní kapitál, se kterým bude nadále disponovat a následně si ho sebou přeneset do dalších životních etap.

Jestliže si plně uvědomíme náročné podmínky, které na každého z nás klade život v současné společnosti, působení masmédií, vzrůstající odosobnění a postupné začleňování jednotlivců do masového chování projevující se snahou o maximální materiální prospěch s vynaložením minimálního úsilí, získání společenského uznání a zároveň přehlížení závažných společenských problémů, je třeba se ptát i po způsobech, které tyto negativní dopady dokáží zmírnit či úplně eliminovat. Velmi výstižně tento stav popsal R. F. Murphy: Dynamický vývoj současné moderní společnosti, podporovaný neustále se rozšiřující úrovní technologií, zrychlovaný zvyšováním počtu obyvatelstva zejména v některých částech světa a vyznačující se růstem vnitřní mnohotvárnosti a rozrůzněním, směřuje k budoucnosti, která naprosté většině lidí přinese značnou nejistotu a velké starosti. Spole-

čenské systémy a samotná povaha a hodnoty společenského života se změnilo mnohdy tak, že se jedinec cítí čím dál tím víc osamocenější a sociálně nezakotvenější“ (R. F. Murphy, 1998, str. 211).

Mohlo by to svádět k domněnce, že výsledkem působení současné společnosti je člověk nedostatečně zapojený do soužití s ostatními lidmi a tím i značně osamělý a v konečném důsledku nešťastný. Většina z nás jistě často pociťuje tlak na enormní pracovní výkon, splynutí s masovým proudem, nedostatečnou sounáležitost a malou solidaritu se znevýhodněnými.

2.1 Činitelé

Na utváření člověka v průběhu života působí mnoho rozličných činitelů. Pro potřeby této práce vybírám pouze ty nejdůležitější, které se k tématu vztahují nejvýznamněji. Jedná se o snahu kvalitně proniknout do hloubky a pochopit problematiku. Neznamena to však, že by ostatní činitelé vliv na jedince neměli.

2.1.1 Rodina

Nejpodstatnější roli v celém procesu socializace zastává zcela určitě rodina, zejména pak v prvních třech letech života jedince. Tato je představitelem první sociální skupiny, která svým fungováním učí dítě přizpůsobovat se složitostem sociálního života, osvojovat si nezákladnější návyky a způsoby chování, které jsou běžné v dané společnosti. Hovoříme zde tedy o socializačně-výchovné funkci rodiny. Socializací se v rodině rozumí zejména proces působení rodiny na všechny své členy v celém souboru jevů a procesů: ekonomických, mravních, sociálních, kulturních, estetických, vzdělávacích, zdravotních a jiných (Kraus, 2001, str. 80).

Jako taková má rodina k využití široké spektrum možností, jak na své členy (zejména děti, ale jedná se o proces obohacující všechny zúčastněné) pozitivně působit. V ideálním případě vytvářením podnětného prostředí, správným příkladem, poskytováním respektu a pocitu jistoty, partnerství a pomoci formuje nenásilnou formou osobnost. Na-

pomáhá jedinci v nalezení si správného místa v životě a společnosti, předkládá vzorce chování, je nositelem kulturních hodnot.

Dá se s úspěchem předpokládat, že valnou většinu žáků do ZUŠ přivádí rodiče. Ať už přímo (fyzicky) či nepřímo svým doporučením, postojem, a příkladem. Pokud rodiče či sourozenec navštěvovali nebo navštěvují ZUŠ, pokud je jejich postoj k uměleckému vzdělávání kladný a vstřícný, pokud doma někdo z nich hraje na hudební nástroj (zpívá, kreslí, tančí), je cesta pro malé houslisty, malíře či herce mnohem jednodušší a přímější. Následnou podporou, zájmem, nepřetěžováním, ale důsledným vedením k plnění si úkolů plynoucích z povinností žáka ZUŠ otevírají barevný svět umění a radosti ze smysluplné činnosti, který spolehlivě vede dítě ke kultivovanému a plnějšímu životu.

V prvních letech života dítěte mají rodiče nepředstavitelně mnoho možností jak svému potomku vhodně a nenásilně zprostředkovat kontakt s kulturou. Konejšivý hlas jednoho z rodičů, jednoduché říkanky, ukolébavky, čtení pohádek před spaním, společné kreslení, návštěva dětských divadelních představení, obyčejné povídání, to vše lze nazvat předáváním hodnot obsažených v kulturním dědictví. Výsledkem těchto činností v dobře fungující rodině zpravidla bude spokojený vývoj dítěte, rozvoj jeho komunikačních dovedností, pochopení nejzákladnějších pravidel a norem fungování dané společnosti, prohloubení vazeb mezi jednotlivými členy domácnosti. Nelze samozřejmě opomenout ani pozitivní přínos k celkové atmosféře rodinného prostředí. Rodiče svým dětem umožňují úvodní vhled do rozličných oblastí umění a kultury a sami tím získávají velmi intenzivní zážitky.

2.1.2 Volný čas

Důležitými součástmi lidského života jsou práce, rodina, vzdělávání, zájmová činnost, proces socializace atd. Nejen prací je člověk živ a proto čas, který nevěnuje práci a jiným nezbytným povinnostem je možné nazývat časem volným. Pod pojmem volný čas můžeme zahrnout veškeré zájmové činnosti, zábavu, odpočinek, dobrovolné sebevzdělávání, sportovní aktivity, podíl na veřejně prospěšné činnosti, kulturní akce atd. včetně časových ztrát s nimi nezbytně spojených. Na způsob, jakým tráví jedinec volný času lze nahlížet z různých úhlů pohledu – z ekonomického pohledu se může jevit jako lukrativní odvětví tržního hospodářství (které v ideálním případě bude generovat zisk), z politického hlediska je třeba brát v potaz míru byrokratických zásahů a regulací státu vůči způsobu trávení volného času obyvatelstva, medicínské obory budou patrně zkoumat vliv volného

času na fyzické i psychické zdraví, velký prostor v problematice volnočasových aktivit naleznou pedagogové, v neposlední řadě se jim musí věnovat i zájem a výzkumy sociologů.

Pro odborníky v oboru sociologie je zajímavé sledovat vliv volného času na interpersonální vztahy, dále pak například komunikační dovednosti, kultivaci prostředí či úroveň kvality života jedince i celé společnosti. Způsob jakým lidé tráví volný čas je velmi důležitým ukazatelem jejich životního stylu. Pod pojem životní styl zahrnujeme hodnotovou orientaci člověka, projevující se v jeho chování i ve způsobu jakým využívá a ovlivňuje své materiální i sociální životní podmínky (Pávková J., Hájek B., Hofbauer B., 1998, str. 28). Jedním z nejdůležitějších ukazatelů životního stylu je sociální interakce.

Volný čas z pohledu pedagogického je jistě velmi zajímavý a inspirativní. Je však třeba mít neustále na paměti zásadní požadavky, kterými jsou zejména nedirektivnost, vhodnost podnětů pro žáky a jejich systematická podpora, spontaneita, partnerský vztah mezi žákem a učitelem, kreativita a radost. **Učení ve volném čase a pro volný čas by nemělo být doménou jen hlavy, ale také srdce a vůbec celého těla.** Je nanejvýš vhodné volnočasovým aktivitám a učení při nich vtisknout ráz spíše prožitkový, zařadit dostatek praktických činností a nenásilnou formou za využívání dobrovolného přijímání vést žáky k rozvoji osobnosti, její celkové kultivace a v konečném důsledku k následnému zkvalitnění života. (Polákové, 1998, str. 170)

2.1.3 Vrstevnické skupiny

Vrstevnická skupina je nedílnou součástí socializačních činitelů. V prostředí školy se žáci pravidelně setkávají, komunikují spolu a dochází k jejich vzájemnému ovlivňování. V určité fázi vývoje osobnosti mohou hrát vrstevnické skupiny mnohem významnější roli než rodiče a blízcí příbuzní.

Skupina žáků ZUŠ má ztíženou pozici v bezprostředních kontaktech zejména u individuální výuky (hry na hudební nástroj, v sólovém zpěvu). Tento deficit je samozřejmě kompenzován v kolektivních činnostech (souborová hra či sborový zpěv, výuka hudební nauky, dramatický kroužek). Dále je možné výrazný individuální ráz výuky úspěšně eliminovat při veřejných vystoupeních na koncertech, třídních či celoškolních přehrávkách, soutěžích, odborných kurzech a seminářích či jiných vystoupeních. Zde se identifikují

s ostatními žáky a profilují se jako „my“, kteří se scházíme v ZUŠ, něčemu jsme se naučili a společně vystupujeme. Případná kombinace (např. vystoupení hudebního souboru, nastudování divadelní hry, ale i propojení jednotlivých oborů do kompaktního celku v podobě celoškolní přehlídky) přináší žákům radostný pocit ze zvládnutí své činnosti, uvědomění si sounáležitosti s ostatními členy souboru a důležitost spolupráce pro dosažení lepšího výsledku.

Po úvodu, přes základní popis pro dané téma důležitých psychologických pojmů, stručné vymezení socializace, rozbor některých socializačních činitelů a obecné stanovení rámce je nyní možné přejít ke konkrétní problematice ZUŠ a jejich vlivu na rozvoj sociální inteligence jedince.

3 ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ ŠKOLY

3.1 Historie

Prvopočátky umělecké tvorby můžeme z dnes známých nálezů datovat do období doby kamenné. Nástěnné malby objevené v severním Španělsku (Pindal, Altamira aj.) a v jižní Francii (Lascaux, Le Moustier aj.) pochází z období asi 12 000 let př. n. l. Zřejmě už u pravěkých lidí existovaly předpoklady k umělecké tvorbě a snaha o estetické ztvárnění viděného. Tak staré artefakty by mohly sloužit jako důkaz, že dispozice k vnímání umění i tvorbě jsou člověku vrozené. Umění je po celé generace nepochybnou hodnotou, uspokojuje nejrůznější potřeby lidí, stalo se nedílnou součástí našeho života. Kultura vždy napomáhala rozvoji lidské společnosti, byla nositelkou tradic i novátorského pohledu. Značnou roli má umění v mnohých oblastech lidské činnosti, ani výchova a vzdělávání se bez něj neobejde.

Výchova a vzdělávání se v nejrozmanitějších formách objevují po celou dobu existence lidstva. Od nepaměti docházelo k formování dětí i dospívajících pokolení, jejich výchově a usměrňování. Každé historické období mělo své priority, v různých obdobích byly kladeny nestejně nároky na rozvoj určitých znalostí, schopností a dovedností (a byly k dosažení cíle užívány různé metody). Umělecká činnost a kultura ve smyslu duševního bohatství dané společnosti měla v procesu výchovy a vzdělávání své neoddiskutovatelné místo. Umění bylo součástí výchovného systému již v Antickém Řecku, věnovali se mu i antičtí Římané.

Výuka různých uměleckých oborů, zejména však hudby, měla a má v naší zemi značnou historii a bohatou tradici. Její doložitelné počátky lze úspěšně vysledovat až do 17. století, kdy se vyučování uskutečňovalo zejména prostřednictvím činnosti kantorů. Mnozí vytvářeli ze svých nadaných žáků hudební soubory, které se následně mnohdy stávaly základním stavebním kamenem zámeckých kapel. Tato úspěšná kantorská minulost je důležitou součástí naší historie, neboť záhy v 18. století napomohla vzniknout bohaté muzikantské tradici. Následně v 19. století pak lze hovořit o nesmírně hudebně plodném období, které se neslo ve znamení rostoucí slávy českých hudebníků i skladatelů na území celé Evropy. Tato sláva založená na virtuózní kvalitě mnohých muzikantů vedla k značnému zájmu o hudební vzdělávání a stala se určitým znakem prestiže i módnosti. Od počátku

druhé poloviny 19. století začínají vznikat na našem území hudební, taneční a další umělecká učiliště. Byl zaznamenán značný rozvoj domácího soukromého vyučování, pro které nebylo třeba žádného zvláštního povolení. Teprve vydáním ústavní listiny z roku 1920 je nastaven nad soukromým vyučováním odborný dozor. Systém organizace vyučování, dále pak obsah učiva, skladba pedagogických sborů a otázky finančního zabezpečení uměleckých škol byly v období tzv. první republiky velmi nedokonalé a nejednotné. K sjednocení správnímu, organizačnímu a pedagogickému na jednotlivých městských, církevních a spolkových uměleckých školách došlo až po roce 1945.

V roce 1951 došlo k plošnému zestátnění všech typů uměleckých škol a jejich organizační řízení a metodické vedení zajišťovalo přímo ministerstvo školství. Důležitý mezník pro umělecké vzdělávání u nás byl prosinec roku 1960, kdy vstoupil v platnost nový školský zákon č. 186 Sb. z 15. 12. 1960, který zajišťoval organizaci celého uměleckého školství tak, že všechny jednotlivé stupně a druhy škol na sebe postupně navazovaly. Struktura českého uměleckého školství sestávající ze čtyř navazujících stupňů: *základní* (Lidové školy umění - LŠU, nebo též Lidušky, později přejmenované na Základní umělecké školy - ZUŠ), *střední* (uměleckoprůmyslové a pedagogické školy), *vyšší odborné* (konzervatoře, výtvarné školy) a *vysokoškolské* (vysoké školy uměleckého a pedagogického zaměření) má značné přednosti, nebyla doposud překonána, i naše současné umělecké vzdělávání ji kopíruje a zejména síť kvalitních ZUŠ dostupných širokému spektru zájemců je předmětem obdivu v mnoha zahraničních zemích.

Počínaje školním rokem 1980/1981 dochází na tehdejších lidových školách umění k podstatným změnám spočívajícím v zásadní diferenciaci výuky zohledňující nadání a zájem žáků. Vznikaly dvě verze učebních osnov s odlišnou náročností:

1. pro žáky zaměřené na zájmovou činnost
2. pro žáky orientované na další odborné studium na uměleckých a pedagogických školách (**webové stránky ZUŠ Železný Brod**).

Při snaze popsat historii uměleckého školství u nás je možné zmínit díla a myšlenky mnohých učenců (např. Jana Blahoslava), ale není možné opomenout Jana Amose Komenského. Ve svých požadavcích na poznání všeho, všestranně, nezapomínal na význam umění. Pro rozvoj mysli a jazyka doporučoval mimo jiné zařazení do výuky „poetiku, rétoriku a múziku“. Pro rozvoj mysli a ruky pak též malířství (M. Jůzl, 2010, str. 136). Dále pak rodiče a starší sourozenci mají dítě podněcovat k vlastním hudebním projevům, přidat

“píšťalku, buben, housličky dětinské, aby děti sobě pískati, břinkati, drnkati a tím i sluch k rozličným hlaholům oblomovati a v něčem následovati zvykaly“ (H. Váňová, 1989, str. 33).

3.2 Současnost

Historie uměleckého vzdělávání je inspirativní, ale i zavazující. V minulosti plnila mnoho úkolů souvisejících s požadavky své doby. Dnešní životní realita je v mnohém jiná a na současné potřeby musí reagovat i vzdělávací systém ZUŠ.

V současné době u nás funguje velmi kvalitní a propracovaná síť Základních uměleckých škol poskytující širokou škálu činností. Jedná se o bezmála 500 škol zařazených do sítě Ministerstva školství, mládeže a sportu. Z tohoto zařazení plynou ZUŠ povinnosti kopírující administrativně i věcně výuku na školách základních, středních i speciálních (splnění stanoveného rozsahu vyučovacích hodin, třídní knihy, vydávání vysvědčení atp.). 1. 9. 2010 vyhlásila tehdejší ministryně školství Rámcový vzdělávací plán. Vznikal za velkého zájmu odborné veřejnosti, ve spolupráci se školami kdy jejich praktické připomínky byly začleněny do konečného znění. Po dvouletém zkušebním období je výuka na všech ZUŠ realizována podle tohoto RVP od školního roku 2012/2013. Nejedná se o direktivní normu svazující jednotlivé školy přesnými pravidly, jedná se pouze o nastavení mantinelů se zachováním dostatečné míry volnosti, kterou mají ZUŠ při sestavování svého konkrétního školního vzdělávacího programu. Mohou při nich využít v maximální míře přednosti a specifika personálního i materiálního charakteru, příslušnost k určitému regionu, zohlednit demografickou skladbu obyvatelstva, nabídnout kurzy zájemcům z řad dospělých, organizovat akce nesouvisící přímo se vzdělávacím procesem atd.

Ve dnech 22. – 23. 9 2011 se v Praze na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy uskutečnilo meziresortní diskusní fórum „Umělecké vzdělávání a role kulturních institucí“. Jednání proběhlo za účasti 120 odborníků (zejména z řad pedagogů ZUŠ, konzervatoří, odborných institutů, uměleckých center atd.). K problematice současné společnosti a úloze základního uměleckého školství jako důležitého činitele v předcházení patologických sociálních jevů zazněla mimořádně podnětná připomínka o které v měsíčníku Talent (č. 2/2011, str. 27) informuje Lenka Dohnalová „*Činnost ZUŠ, která funguje z tradice tzv. samozřejmě , plní rovněž funkci sociální prevence a změnu bychom pocítili,*

až kdyby školy přestaly fungovat v daném, v podstatě plošném rozsahu.“ Pokládám to za uvědomění si významu základního uměleckého školství nejen v rovině profesionální, ale též kultivační a formativní.

3.3 Činnost v Základních uměleckých školách

V současnosti se činnost v ZUŠ ustálila na oblasti provozované v oborech hudebních, výtvarných, tanečních a literárně-dramatických. Nejedná se o striktně dané obory, jejich činnost je možné, a rozhodně velmi vhodné, kombinovat a vzájemně obohacovat. Každopádně základní schematické členění plně popisuje možnosti našeho základního uměleckého vzdělávání.

3.3.1 Hudební obor

Žáci do výuky v hudebním oboru mohou nastoupit od pátého roku na základě výsledku přijímací zkoušky. Vedle individuální výuky na hudební nástroj dochází žáci zároveň na hodiny Hudební nauky (Přípravné hudební nauky). Jistá úskalí má právě individuální charakter výuky na nástroj, jedná se však dle mého názoru o problém pouze zdánlivý. Pro rozvoj sociálních dovedností považuji za určující vztah pedagog-žák (vzájemný kontakt, komunikace, vytvoření vztahu), dále pak hru v souborech a tělesech (sounáležitost, spolupráce). Právě spolupráce žáků v rámci hudebního tělesa (ať třídního nebo školního), třídní a školní přehrávky, účast na domácích i mezinárodních soutěžích a různých seminářích či kurzech eliminuje nedostatky individuálního vyučování.

3.3.2 Výtvarný obor

Hlavní devizu výtvarného oboru spatřuji v možnostech posilování vnímavosti včetně odhalování skrytých významů a formování schopnosti sebevyjádření. Výtvarné vyjádření poskytuje žákům možnost hluboce proniknout do světa symbolů, nutí je hledat cesty k co nejvhodnějšímu způsobu sdělení, čímž napomáhá rozvoji komunikačních schopností. Výtvarný obor se skupinovou formou výuky je vhodným místem pro rozvoj sociálních dovedností.

3.3.3 Taneční obor

Žáci tanečního oboru pracují s výrazovými prostředky, umožňujícími jim zvládnutí a kvalitní využití zejména neverbální komunikace. Osvojení si koordinace pohybu, řeči těla i mimiky prospívá a rozšiřuje možnosti vyjádření. Skupinová činnost vede jednotlivce k vnímavosti a spolupráci s druhými.

3.3.4 Literárně-dramatický obor

Literárně-dramatický obor nabízí velké možnosti v práci s hlasem, jazykem, verbálním i neverbálním projevem. Vede ke správné práci s dýcháním, intonací, utváří komunikační a prezentační schopnosti. Kultivuje a obohacuje osobnost žáka prostřednictvím literárních a dramatických děl klasických, předáváním kulturního dědictví i objevováním nových autorů. Případná vlastní literární nebo dramatická tvorba příznivě rozvíjí schopnost soustředění, napomáhá utváření vlastního názoru i jeho sdělení nejvhodnější formou.

3.4 Doporučení pro rozvoj sociální inteligence v ZUŠ

Pro rozvoj sociální inteligence žáků mají ZUŠ celou řadu předností a kompetencí. Při zachování základních pravidel a využití potenciálu mají všechny předpoklady k zásadnímu ovlivnění a formování svých žáků.

3.4.1 Obecné požadavky

V první řadě je tu požadavek dobrovolnosti. Je jistě otázkou, nakolik se sedmileté dítě dokáže rozhodnout při volbě hudebního nástroje. Jak zvládne šestiletá holčička volbu mezi tanečním kroužkem či dramatickým. Určitě je třeba dětem v těchto rozhodnutích podat pomocnou ruku a srozumitelné argumenty. To, jak volba dopadne a který obor (nástroj, kroužek, činnost) zvítězí je možné nenápadně korigovat, ale konečné rozhodnutí je na dítěti (nechť se alespoň domnívá, že si vybralo samo). Příkazy a donucení nepovedou k radostným pocitům, mohou vyvolat odpor dítěte k učení (nejen na ZUŠ).

Dalším předpokladem kvalitní práce v ZUŠ je fundovaný pedagogický sbor. Nejedná se tu pouze o vyučující na vysoké profesionálně-umělecké úrovni. Stále je třeba mít na zřeteli pedagogickou stránku věci a průběžným vytvářením podmínek k celoživotnímu profesnímu vzdělávání formou dalšího studia nejnovějších trendů, volbou vhodných kurzů, podporou publikační činnosti, pořádáním workshopů či účastí na konferencích a seminářích motivovat pedagogy k rozvoji, sebevzdělávání a sebezdokonalování.

Pro rozvoj pedagoga je nutné pojmout problematiku komplexně a vedle odborné kvalifikace systematicky podporovat i osobnostní růst. Velmi výstižně tento požadavek dokládá ve své knize *Krise kultury* H. Arendtová (1994, str. 113): „Autorita vychovatele a kvalifikace učitele není totéž. I když je určitá míra kvalifikace pro autoritu nezbytná, ani nejvyšší možná odbornost sama o sobě nikdy nemůže autoritu zplodit. Kvalifikace učitele spočívá ve znalosti světa a schopnosti poučit o něm jiné. Avšak jeho autorita spočívá v převzetí odpovědnosti za tento svět. Vůči dítěti je to tak, jako by učitel byl zástupcem všech dospělých, ukazoval na jednotlivé věci a říkal: toto je náš svět.“

Nesmírně důležité pro každého pedagoga v ZUŠ je mít na paměti skutečnost, že jsou do výuky zapojeny dvě individuality, umělecká a osobní, učitel a žák. Je tedy třeba přizpůsobit přístup nejen vůči osobnosti každého konkrétního žáka, ale zároveň zohlednit jeho chápání a vnímání umělecké stránky vyučované látky. Zejména pedagog vyučující začátečníka může vytvořit základ pro celoživotní vztah k umělecké činnosti, stejně jako ho dokáže na samém počátku úplně zničit.

Zapojení rodičů (rodiny) do aktivit ZUŠ plně koresponduje s předpokladem dobře zvládnuté edukační práce. Je tu však i značný přesah do oblasti mezilidských vztahů, posilování interpersonálních vazeb, setkávání generací, kultivace prostředí a utváření vztahu k obci (městu, regionu). Z pohledu sociální pedagogiky je zvládnutí provázanosti ZUŠ, žáků a jejich příbuzných velkým potenciálem k posilování sociálního soužití.

3.4.2 Příklady z praxe

Význam svého působení na žáky si velmi silně uvědomují zejména pedagogové s dlouholetou praxí a bohatými zkušenostmi. V prostředí uměleckých škol se snaží v první řadě o zvládnutí vyučovaného předmětu (výuka hry na nástroj, osvojení si výtvarných technik, výrazových prostředků v tanečním či dramatickém kroužku, správného dýchání

při přednesu atd.), nicméně jejich vliv na formování osobnosti, rozvoj či socializaci nespouští ze zřetele (což považuji za velmi dobrou zprávu). Pro prezentaci alespoň některých témat, kterými se profesně zodpovědný hudební pedagog zabývá uvádím dva zajímavé příklady.

Marcela Slaná v knize *Kdo si hraje, ten je zdravý... popisuje výuku v předškolních odděleních dvou ZUŠ (ZUŠ V. Kaprálové v Brně, ZUŠ Orchidea classic v Brně). Výukový program je připraven pro děti ve věku od 3 do 5 let s možností využití nejen v ZUŠ, ale i jiných předškolních zařízeních. Zdůrazňuje komplexnost rozvoje dětské osobnosti v oblasti vnímání, tvořivosti, rozvoje pohybových schopností, představivosti a fantazie, učí děti plnění úkolů, vystupování a je celkově vhodnou přípravou k nástupu do základní školy, zejména svým obohacením a prohloubením předškolní přípravy dětí uvedeného věku (M. Slaná, 2007, str. 5). Značný význam mají uvedené postupy pro rozvoj jazyka, vnímání a chápání pojmů, získávání jistoty v komunikaci předškolních dětí. V komplexním pohledu ve své knize nevynechává důležitost role pedagoga, význam rodiny a rodinného prostředí, psychologii dítěte předškolního věku, organizaci výuky nebo přínos her pro učební činnost.*

Dalším příkladem provázanosti uměleckého vzdělávání s rozvojem psychických schopností dětí je práce ruské klavírní pedagožky Taťány Borisovny Judoviny-Galperiny. Kniha *U klavíru bez slz aneb Jsem pedagog dětí je neocenitelnou studnicí znalostí a zkušeností pro vyučující hry na klavír. Její kouzlo a síla však tkví hlavně v tom, že s respektem k žákům a uvážlivým využitím praktických zkušeností poskytuje bohatý materiál každému, kdo se někdy pokusí vzdělávat a vychovávat. Rád bych zde ocitoval pasáž ze závěru kapitoly Dětský pedagog: „Je nutné mít cosi zvláštního, slovy nevyjádřitelného, co proměňuje učitele hudby v pedagoga. Učitelova duše se upíná k duševnímu obohacení žáků. Společné pohroužení do obrazně emocionálního světa hudby, ve kterém je věčná a nezničitelná snaha o vítězství dobra nad zlem, formuje charakter, působí na duševní zdraví dítěte. Jestliže se uskuteční spojení tvůrčích sil učitele a žáka, má-li učitel pedagogický talent, pak může práce s hudbou úžasně ovlivnit mravní a duševní vývoj dítěte“ (T. B. Judovina-Galpeina, 2000, str. 14).*

Vedle základních zákonitostí práce s žáky uvádí i příklady ze své bohaté praxe. Obhazuje (velmi jasně a logicky) výhody raného učení dětí, věnuje pozornost rodině (kapi-

tola Problémoví rodiče) i osobnosti pedagoga. V kapitole Hudba a zdraví předkládá zkušenosti s dětmi, které ze zdravotních důvodů byly pro umělecké školy problematické (dětská mozková obrna v lehké formě, hypotonie svalů, částečné ochrnutí, poruchy řeči), způsob práce s nimi, dojmy a výsledky. Pro rozvoj osobnosti zdravotně znevýhodněných dětí, jejich sebevědomí, začlenění do společnosti a spokojený život v ní odvedla neocenitelnou práci. Ve své knize zdůraznila smysluplnost a potřebnost práce se všemi dětmi bez programového výběru nadaných a talentovaných. Její inspirativní názory dalece překračují problematiku výuky hry na hudební nástroj směrem k psychologickým, estetickým a sociálním potřebám osobnosti dítěte.

Alena Vlasáková věnující se metodice klavírní výuky ve své knize Klavírní pedagogika poskytuje ucelený pohled na mnohé aspekty vyučování hře na klavír. Neomezila se pouze na konkrétní problematiku, nabízí bohaté zkušenosti ze své praxe, které je možné použít a zevšeobecnit pro každou pedagogickou činnost. Všímá si velmi podrobně osobnosti vyučujícího, jeho vlivu na žáka, předkládá výhody předškolní hudební výuky a jejího vlivu na děti. Jako klavírní pedagožka pochopitelně předkládá výhody hry na klavír, ale zasazuje tyto výhody do širšího rámce schopností využitelných v činnostech nehudebních.

„Vědecké informace o vývoji lidské psychiky ve spojení s hrou na hudební nástroj však v posledním desetiletí stále prohlubují a rozmnožují argumenty, z nichž vyplývá, že hra na klavír je činností, která má celoživotní pozitivní dosah a příznivě ovlivňuje učení, paměť, logiku i emocionální složky osobnosti tak výrazným způsobem, že mnozí rodiče vyjadřují právem politování nad velmi málo připravenými pedagogy i školami pro tuto nezbytnou a náročnou práci s dětmi alespoň od jejich věku tří let. (.....) Lékaři potvrzují, že se pomocí hudby daří zlepšit některé patologické stavy mozku. Nedávné výzkumy ukázaly, že hra na klavír zlepšuje činnost některých konkrétních mozkových okruhů a buněčných spojů v určitých oblastech.“ (A. Vlasáková, 2003, str. 57).

Alena Vlasáková ve své knize dále uvádí článek Prof. Františka Vyskočila uveřejněný v Lidových novinách dne 16. 9. 2000 pod názvem Hudba učí děti rychleji myslet i reagovat. V něm autor poukazuje na velký význam hry na hudební nástroj u předškolních dětí. Prof. Vyskočil odlišuje plnohodnotné nástrojové vyučování od brnkání několika akordů na kytaru. Za samozřejmé považuje pravidelnou přípravu a poctivé cvičení. Píše, že hra na hudební nástroj zásadně ovlivňuje organizaci mozku dětí a přispívá k dosažení prokaza-

telně lepších výsledků i v nehudebních činnostech. Například děti, které v předškolním věku chodily na piano lépe řešily skládačkové testy. Žáci prvních tříd navštěvující výuku klavíru zvládali lépe matematické testy a počítačové hry v porovnání s dětmi, které chodily do jazykových kurzů nebo kurzů zaměřených pouze na počítačové dovednosti. Dále Prof. Vyskočil uvádí, že pozitivní účinek hry na nástroj přetrvává do dospělosti, napomáhá intelektuální výkonnosti, zlepšuje výsledky v paměťových testech a posiluje výrazně i zrakovou paměť. (Prof. F. Vyskočil in A. Vlasáková, 2003, str. 57 – 58)

3.4.3 Specifické požadavky

Vedle základní činnosti ZUŠ, pro kterou byly zřízeny, mají jednotlivé školy široké možnosti rozvoje a utváření sociální inteligence obyvatel. Domnívám se, že se ZUŠ nemohou omezovat pouze na své žáky, dle mého názoru je vhodné propojit školu s okolím, obcí, spoluobčany. Vzájemná provázanost bude přínosná všem zúčastněným. Prospěje kulturnímu životu dané lokality, velmi přínosná však bude i žákům a pedagogům v podobě nových podnětů, setkání a vzájemného působení. K tomu je vhodné využít konkrétních a jedinečných podmínek dané školy (personálních, materiálních, regionálních či demografických atd.) Jen pro ilustraci uvádím několik příkladů a možností:

Pokud disponuje ZUŠ zkušeným (nebo nadšeným, kreativním, výkonným) vedoucím dramatického oddělení či režisérem, nabízí se při umělecké škole založení dramatického spolku i pro dospělé (případně kombinace dětského a dospělého souboru). Ochotnické nadšení a vzájemná spolupráce dokáží překonat mnohé nesnáze a výsledek v podobě divadelní hry nebo literárního pásma jistě potěší všechny, kteří se na přípravě podíleli.

Dále pak večerní kurzy kresby či malby zefektivní využití školních prostor, napomohou vylepšení hospodaření školy (výběrem poplatku za kurz) a přinesou nemalý efekt zejména účastníkům kurzu v podobě esteticky a kulturně hodnotné aktivity.

Velmi široký prostor se pro ZUŠ otevírá na poli moderních trendů a technologií (nové taneční styly, digitální fotografie, výtvarné zpracování obrazu pomocí elektronických médií atp.). Právě tyto aktivity mohou přivést do ZUŠ potencionálně rizikové skupiny dětí a mládeže, které dosud neměly prostor pro provozování svých zájmů. Často, zvláště ve větších městech, bývají k vidění skupinky věnující se moderním tanečním stylům. Stejně jako amatérští fotografové, filmaři či tvůrci webových stránek (sedící o samotě u svého

domácího počítače) by možná uvítali vybavené prostory a fundované rady odborně zdatného vedoucího kroužku s touto tematikou.

Smysluplné mi připadá i zapojení seniorů například do hudebních kroužků. Mohou se hře na nástroj učit, případně jen „oprášit“ zapomenuté umění. Obohatí se tím programová nabídka nejen na školní přehrávce (kde by jistě malé hudební těleso složené z dříve narozených sklidilo bouřlivý potlesk), ale i v domovech (nebo domácnostech) seniorů. Jsem přesvědčen o kladném vlivu prolínání generací a prospěšnosti pro všechny zúčastněné.

Podobně jako v případě zapojení seniorů do činnosti ZUŠ vidím značný potenciál i v působení na děti předškolního věku. Systematická příprava v podobě multioborové činnosti zahrnující hravou formou propojení hudebních, výtvarných, tanečních i dramatických prvků přinese dle mého názoru užitek v několika rovinách. Jen namátkou a nikoliv dle významu uvádím alespoň některé – aktivní činnost dětí místo pasivního sledování TV nebo hraní na PC, nenápadné získávání nových žáků s možností představit jednotlivé obory a zjištění zájmu o ně i prověření talentu a dispozic pro daný zvolený obor, před nástupem do školy získají děti rámcovou představu o pravidelné činnosti a smysl pro povinnost. Velký prostor při práci s předškolními dětmi přinese zcela jistě prospěch dětem samotným v podobě nových zážitků, může jim rozšířit obzor i okruh kamarádů, nenásilně zlepšit komunikační schopnosti a představí školní prostředí ještě před nástupem do ZŠ. Vždyť již J. A. Komenský v Informatioriu školy mateřské nabádal k pedagogické práci s dětmi do věku šesti let vedoucí k prohlubování jejich schopností. V komplexním pojetí předškolní výchovy neopomenul rozvoj duševních schopností, samozřejmě myslel na rozvoj motoriky atd. *„Muzika – bude uměti některý veršiček zpaměti zpívati.....Retorika jejich v tom věku jest trochu gestů, jak přirození dá, užívati, a co sic od tropů a figur slyší, to imitovati.....Poetika bude jakýž takýž začátek, veršiček některý a rytym zpaměti uměti.....Mají také do malířství a písarství zavozovány býti hned u této mateřské školy dítky: a to třeba hned v třetím neb čtvrtém roku, jak se při kom k tomu mysl znamená aneb vzbuditi můž.“* (J. A. Komenský, 2007, str. 37, 58)

Pro posilování sociální inteligence považuji za stěžejní smysluplnou a hodnotnou činnost, setkávání a komunikaci, bourání bariér (mezi institucí – ZUŠ a okolím, mezi generacemi), vytvoření pocitu sounáležitosti (ať regionální či z titulu spolupráce). Ve všech těchto aspektech má ZUŠ jedinečné možnosti a prostředky. Vlastní aktivitou, šíří nabídky,

vstřícným postojem, otevřeností a profesionalitou jsou ZUŠ schopné přispívat k rozvoji emočních i sociálních vlastností lidí a napomáhat utváření světa okolo nás.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro posouzení vlivu Základních uměleckých škol na rozvoj sociální inteligence jedince je volba správné metody výzkumu velmi důležitá, zároveň však též nesmírně složitá. K získání dat s co možná nejvyšší vypovídající hodnotou se mi v přípravné fázi výzkumu jevila nejvhodnější metoda přímého řízeného rozhovoru. Jelikož jsem se ve svém výzkumu snažil získat zejména subjektivní pocity a hodnocení bývalých žáků ZUŠ, považoval jsem metodu rozhovoru za nejlépe aplikovatelnou. Nabízela značný manévrovací prostor pro zpřesnění dotazů, jasnější formulace a případné opakované vysvětlení nejasností. Při hlubším posouzení kladů a záporů jsem se nakonec rozhodl metodu rozhovoru nepoužít zejména pro její časovou náročnost v konečném důsledku vedoucí k získání poměrně malého vzorku odpovědí. Považoval jsem nepříliš velký výzkumný vzorek za zásadní nedostatek neumožňující řádné posouzení zkoumané problematiky.

Pro výzkumnou část své bakalářské práce jsem po zvážení mnoha aspektů zvolil metodu dotazníku. Tento výzkumný nástroj mi umožnil oslovit v poměrně krátkém časovém období nesrovnatelně větší výzkumný vzorek a získat data, která lze dobře kvantifikovat. Další výhodou spatřuji v anonymitě respondentů, čímž je dle mého názoru sníženo riziko nepravdivých, zkreslených či jinak „upravených“ odpovědí. Samotný dotazník byl původně koncipován tak, že na jednotlivé otázky mohli odpovídat i respondenti bez vlastní zkušenosti se ZUŠ. Předmětem mého zájmu bylo zejména jejich hodnocení vlivu základního uměleckého školství na rozvoj sociální inteligence jedince ve zprostředkované formě (vybavení si a zhodnocení jednání lidí ve svém okolí, o kterých ví, že ZUŠ absolvovali). Takto získaných odpovědí bylo značné množství a přinesly velmi zajímavé výsledky. Nicméně pro účely této práce jsou jednoznačně rozhodující a objektivně validnější výstupy od respondentů s osobní zkušeností se ZUŠ. Z tohoto důvodu jsem výsledky nezakládající se na vlastní zkušenosti z vyhodnocovaného vzorku vyřadil. Jednotlivé položky dotazníku byly koncipovány jako tvrzení, se kterými mohou respondenti souhlasit, případně nesouhlasit. Každá otázka v dotazníku byla doplněna pětistupňovou škálou verbální odpovědi (v rozmezí 1 – rozhodně ano, 5 – rozhodně ne).

I přes své rozhodnutí použít jako jediný výzkumný nástroj dotazník jsem si plně vědom jistých nevýhod a omezení, která tato metoda má. Zejména se jedná o nesrovnatelně menší obsahovou bohatost informací ve srovnání s rozhovorem. Další nedostatek spatřuji v nemožnosti vzájemné interakce s respondentem přímo při odpovídání na otázky (zde

by bylo možné při rozhovoru pozorovat široké spektrum reakcí, emoční stav, verbální i neverbální projev atd.).

Pro co nejobjektivnější a nejpřesnější vyhodnocení výzkumu by byla velmi vhodná kombinace více výzkumných metod. Vedle dotazníku se zdá právě rozhovor a pozorování za nejvhodnější. Při hlubším zkoumání jednotlivých oborových zaměření v ZUŠ bych doporučil i analýzu výsledků činnosti. Považuji svůj výzkum za pilotní, za jakýsi podklad pro další zkoumání v případné navazující práci.

5 VÝZKUMNÝ VZOREK

Při volbě výzkumného vzorku jsem se snažil cíleně nalézt skupinu respondentů mající vztah k základnímu uměleckému školství, případně skupinu, která pro výkon své profese uplatní vysoký stupeň rozvinuté sociální inteligenci. Výsledný výzkumný vzorek je nerovnoměrně poskládán ze tří skupin.

První skupinou splňující jeden z výše uvedených předpokladů byli studenti Soukromé vyšší odborné školy umění a reklamy, Pošepného náměstí, Praha 4. Zde jsem předpokládal nepatrně vyšší zastoupení absolventů ZUŠ než v běžné populaci, jejich vztah k tomuto typu vzdělávání a praktickou zkušenost s uměleckým školstvím v jiné formě.

Druhá skupina je tvořena posluchači čtvrtého ročníku 2. lékařské fakulty Univerzity Karlovy. Volba na tento okruh studentů padla zejména proto, že pro výkon svého budoucího povolání sociální inteligenci téměř nezbytně potřebují. Dále jsem předpokládal, že budou schopni ve čtvrtém ročníku studia medicíny dostatečně dobře ale i značně kriticky posoudit, do jaké míry je u nich sociální inteligence rozvinutá.

Třetí skupinu respondentů tvoří studenti maturitního ročníku Gymnázia Voděradská v Praze 10. Do výzkumného vzorku jsem tuto skupinu zařadil hlavně z důvodu dosažení větší pestrosti. Nejedná se o studenty věnující se uměleckému oboru, potřeba vyššího stupně sociální inteligence pro tento typ studia není nezbytnou podmínkou. Dá se říci, že respondenti ve třetí skupině nesplňují výše uvedené předpoklady. Považuji však výsledky získané v této skupině za cenné, s vysokou vypovídající hodnotou.

Všichni respondenti byli seznámeni s účelem dotazníkového šetření, byla jim zaručena anonymita a účastnili se výzkumu dobrovolně. Z celkového množství odevzdaných jsem použil 163 dotazníků, které měly vyplněny všechny položky a jejichž respondenti odpovídali na základě svých vlastních zkušeností s docházkou do Základních uměleckých škol.

Do hodnocení nebyly zahrnuty dotazníky účastníků výzkumu, kteří ZUŠ nenavštěvovali. V původní verzi dotazníku byly otázky koncipovány tak, že respondent bez osobní zkušenosti se ZUŠ mohl zapsat svůj názor či pocit. Jejich hodnocení vycházelo zejména ze zprostředkované zkušenosti, z názoru založeného na znalosti jiných absolventů ZUŠ. Vzhledem k enormnímu množství výzkumného materiálu tohoto druhu a ve snaze o maximální vypovídající hodnotu neobsahuje finální vyhodnocení dotazníkového šetření odpo-

vědi této skupiny respondentů. Rozhodně se nedá říct, že by takto získané odpovědi nebyly nezajímavé. Poskytují jakýsi druhý úhel pohledu na problematiku vlivu ZUŠ na žáky, odráží například zkušenost rodičů a jejich pohled na vlastní děti navštěvující ZUŠ. Při rozsáhlejší výzkumu by bylo užítí takovýchto dat vhodné zejména pro srovnávací analýzu. Musím konstatovat, že pro stávající potřeby této práce nebyla prezentace těchto dat nezbytně nutná, je však možné jejich využití v navazující práci.

6 VYMEZENÍ VÝZKUMU

Studium materiálů potřebných k teoretickému popsání problematiky sociální inteligence společně s přípravnou fází výzkumu mne přivedli k mnoha zajímavým podnětům a zamyšlením. Zejména prameny vycházející z praxe pedagogů vyučujících děti na školách s uměleckým zaměřením byly nesmírně inspirativní. Dalšími velmi zajímavými impulsy pro tuto práci byla setkání s absolventy ZUŠ v přípravné fázi výzkumu. Neustále vyplouvaly na povrch nové náměty.

Pro správnou koncepci a ucelenou formu celé bakalářské práce bylo nutné nalézt odpovědi na řadu otázek, které problematika vlivu ZUŠ na rozvoj sociální inteligence nutně vyvolává. Stanovením uceleného souboru výzkumných problémů jsem se chtěl pokusit o komplexní pokrytí daného tématu. Jedná se o přehled většiny aspektů ovlivňujících pedagogickou, psychologickou i sociologickou stránku a tím dosáhnout jistého propojení teoretické části práce s praktickou. Členění výzkumných problémů není úplné, plně však koresponduje s mou snahou o pojmenování těch nejpodstatnějších. Seskupením vzniklo šest okruhů, které se staly předmětem dotazníkového šetření při výzkumné části této práce.

7 STANOVENÍ OKRUHŮ VÝZKUMNÝCH PROBLÉMŮ

Okruh č. 1: Komunikace

Plnohodnotný lidský život není možný bez funkční a zdravé schopnosti porozumět se s okolím. Předpokládám, že úroveň komunikace a vyjádření vlastních pocitů bude u absolventů ZUŠ na zřetelně vyšší úrovni než u lidí tento typ uměleckého vzdělávání nenávštěvujících.

Okruh č. 2: Činitelé ovlivňující nástup žáků do ZUŠ

V procesu výchovy formuje děti a mládež značné množství různých činitelů. Jednoznačně největší vliv na dítě má nejbližší rodina (rodiče, sourozenci). Rodiče jsou určujícím prvkem při rozhodování, zda dítě nastoupí do ZUŠ.

Okruh č. 3: Emocionalita

Lidský život je neustále provázen emocemi. Jejich rozvíjení přímo souvisí s životní energií a radostnějším životem. Chci věřit, že emoční prožívání jedince i vnímavost k emocím druhých bude u absolventů ZUŠ na velmi vysoké úrovni.

Okruh č. 4: Společenské kontakty

Vyhnout se intenzivní sociální interakci je v současném světě téměř nemožné. Jsem přesvědčen, že navazování kontaktů a umění pohybovat se ve společnosti bude pro respondenty výzkumu výrazně jednodušší. V sociální interakci dokáží bezproblémově nacházet pozitivní odezvu.

Okruh č. 5: Postavení pedagoga

Rozdílnost postavení učitele ZUŠ s jinými typy škol je zřejmé. Určujícím činitelem, který ovlivňuje žáky ZUŠ je jejich pedagog. Individuální přístup a společná zájmová zaměřenost se projeví v podobě užšího vztahu mezi pedagogem a žákem.

Okruh č. 6: Umění promluvit

Omezujícím prvkem dorozumívání může být ostych či tréma. Přikláním se k názoru, že díky zkušenostem s vystupováním před diváky zvládají absolventi snáze ostych. Dokáží efektivněji odbourávat negativní vlivy vyvolané trémou.

Pouhé stanovením výzkumných problémů není dostatečné. Problematika rozvoje sociální inteligence jedince v systému základního uměleckého školství neustále evokuje množství otázek. Plně korespondují s výše vymezenými okruhy, snaží se však proniknout hlouběji, k samé podstatě věci. Právě z těchto otázek vznikala tvrzení obsažená v dotazníkovém výzkumu. Nešlo všechny klást respondentům, nebylo by to ani v této práci přínosné. Posloužily jako inspirativní podklad a rozhodně by neměly být opomenuty v případné navazující práci většího rozsahu. Pro úplnost uvádím alespoň některé z nich:

Dotazy směřující na oblast komunikace, jejího zvládnutí a prohlubování považuji za velmi podstatnou součást celé problematiky. Způsob vyjadřování, správná míra při užívání verbálních i neverbálních prostředků, obratnost a celkové působení na okolí v diskusi přímo úměrně ovlivňuje úspěšnost jedince při jednání s lidmi. Považuji za důležité zjistit, zda: Ovlivňuje činnost v ZUŠ komunikační schopnosti žáků? Pomáhá docházka do ZUŠ ke zlepšení komunikace s lidmi? Lze nalézt vztah mezi získanými profesními dovednostmi v podobě např. znalosti notového zápisu či pohybové průpravy v dramatickém oboru a způsoby vyjadřování? Dokáže žák prostřednictvím získaných dovedností v ZUŠ lépe zvládat ostych a trému?

K zamyšlení mne inspirovaly i otázky nástupu dětí do ZUŠ. Paleta možností, jak trávit svůj čas a široká nabídka aktivit umožňují uspokojení poptávky po nich. Proč právě ZUŠ byla vybrána pro dané dítě? Kdo měl zásadní vliv při rozhodování dětí přihlásit se do ZUŠ? Kdo děti do ZUŠ v podstatě přivedl?

Nakládání s vlastními emocemi i rozpoznání a správné pochopení emocí ostatních lidí je složitá součást sociální interakce. Pátrání po vlivu a možnostech ZUŠ nezbytně vede k zhruba tomuto okruhu otázek a zamyšlení: Nakolik pomáhá základní umělecké školství v porozumění vlastním emocím i emocím druhých? Pomáhá žákům docházka do

ZUŠ lépe porozumět vlastním emocím? A nakolik přispívá k rozvoji vnímavosti emocí druhých lidí?

Jedinec pravidelně se pohybující v lidské společnosti nezbytně nutně potřebuje s touto společností spolupracovat, komunikovat a nalézt v ní své místo. Naprostá většina lidí společenské vztahy nezbytně potřebuje k spokojenějšímu životu. Všechny možnosti posilující a zkvalitňující míru navazování, udržení a rozvoje vztahů jsou jednoznačným přínosem. Je možné zjistit, zda docházka do ZUŠ prospívá sociální interakci? Jsou absolventi ZUŠ výrazně více společenští? Dokáží si snáz najít přátele? Má samotné prostředí ZUŠ nějaký specifický rys v sociálních vztazích?

Konkrétní prvky ovlivňující žáky ZUŠ lze rozdělit do více kategorií a seřadit podle důležitosti. Role pedagoga rozhodně patří k těm, kterými se v problematice této práce musím zabývat. Nabízím jen několik základních úhlů pohledu: Liší se postavení a vliv učitele ZUŠ od možností pedagoga ZŠ? Je role pedagoga tím nejpodstatnějším, co ovlivňuje žáky ZUŠ? Ovlivňuje pedagog výrazně dětství žáků? Uvědomují si žáci význam a důležitost vztahu se svým učitelem?

8 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH PROBLÉMŮ

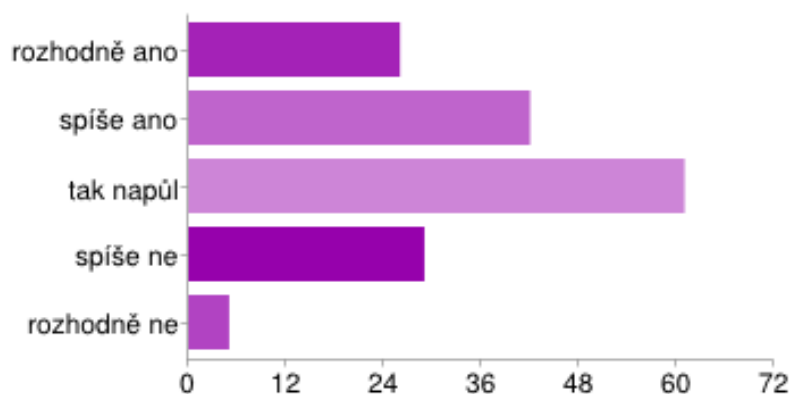
Výzkumný problém č. 1

Rozvoj a posilování komunikačních schopností je jedním ze základních předpokladů zdárného prohlubování sociální inteligence. Při stanovení 1. výzkumného problému jsem věřil v široké možnosti a pestrou paletu vyjadřovacích prostředků, kterých se žákům ZUŠ dostává bezprostředně po nástupu do výuky. Již před zvládnutím čtení a psaní je možné i poměrně malým dětem představit odlišné způsoby vyjadřování a komunikace (kresba a malba, notový zápis, pohybové či pantomimické techniky), které si mnohé z nich velmi dobře osvojí. Hmatatelný je tento předpoklad například u notového zápisu jako další formy kódování a užívání symbolů. Předpokládal jsem, že vztah mezi ranným osvojením si více komunikačních prostředků a následnou vyšší kvalitou komunikace v interpersonální rovině se projeví podstatně.

V hodnocení respondentů se 42% dotázaných přiklání k názoru, že jim působení v ZUŠ ke zlepšení komunikace skutečně pomohlo (16% odpovědí *rozhodně ano*, 26% *spíše ano*). Naproti tomu 18% procent uvedlo odpověď *spíše ne* a pouhá 3% uvádí hodnocení *rozhodně ne* (graf č. 1). Výsledek na první pohled působí přesvědčivě, já osobně jsem však věřil v ještě výraznější rozdíl ve prospěch kladného hodnocení. I přes nenaplnění mých očekávání se tento výzkumný problém podařilo potvrdit.

Výzkumný problém č. 1 se potvrdil

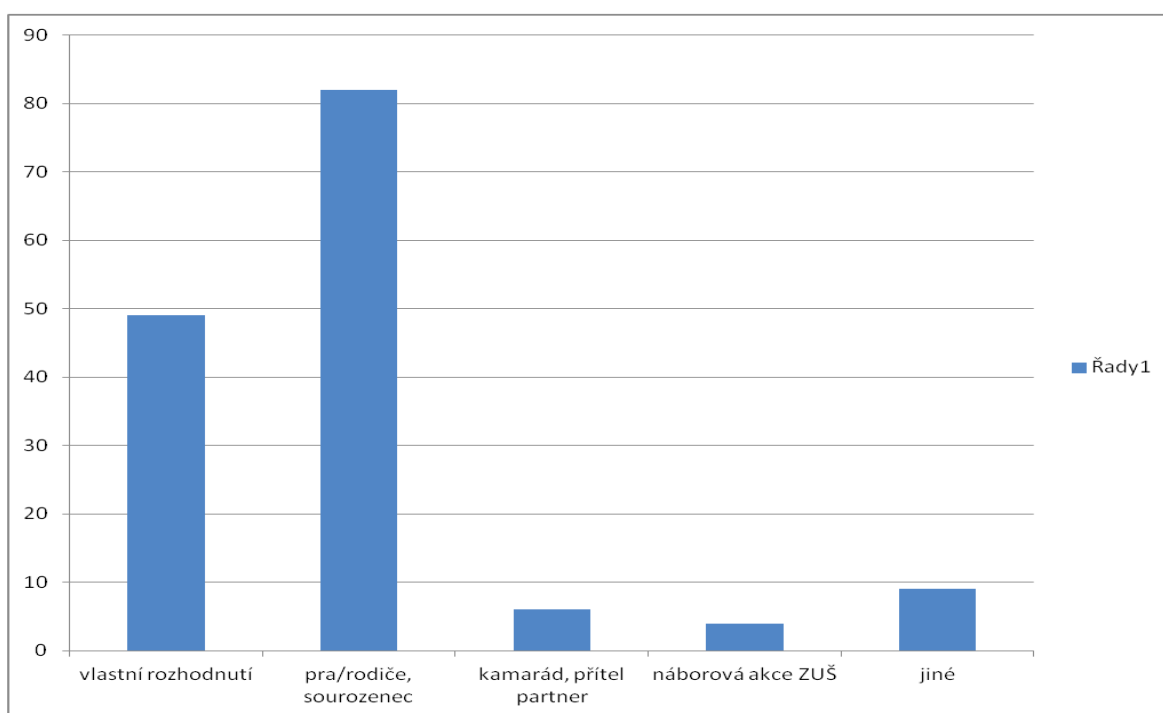
Graf č. 1 – Docházka do ZUŠ pomáhá žákům k zlepšení komunikace s lidmi



Výzkumný problém č. 2

Při rozhodování dětí a mládeže zda vstoupit do systému základního uměleckého školství hraje velmi podstatnou roli bezprostřední okolí potencionálních budoucích žáků. Respondenti odpovídající na otázku kdo je nejvíce ovlivnil, zasadil se o jejich zájem o umělecké vzdělávání a v podstatě je „přivedl“ do ZUŠ v drtivé většině uvádí, že to byl někdo z nejbližší rodiny.

Graf č. 2 - Do ZUŠ mne přivedl?



Z celkového počtu 163 odpovědí pro variantu pra/rodiče/sourozenci byla nadpoloviční většina (konkrétně 82). Jak vyplývá z vyhodnocení odpovědí (graf č. 2), dá se s určitostí předpokládat, že se jedná zejména o rodiče, případně sourozence. Považuji tento výsledek za dobrou zprávu. Nemohu tuto skutečnost chápat jinak, než že rodiče sami hodnotí svá léta prožitá v ZUŠ jako přínosná a pozitivní. Předávají svůj kladný vztah k tomuto typu uměleckého vzdělávání svým dětem. Připouštím i jiné motivy, které vedly rodiče k závěru, že doporučit vlastním dětem ZUŠ jako vhodnou formu volnočasových aktivit je přínosné (např. výrazné nadání dítěte a snaha o rozvoj jeho talentu). Rozhodně je rodinné prostředí a zejména rodiče tím největším „dodavatelem“ nových žáků.

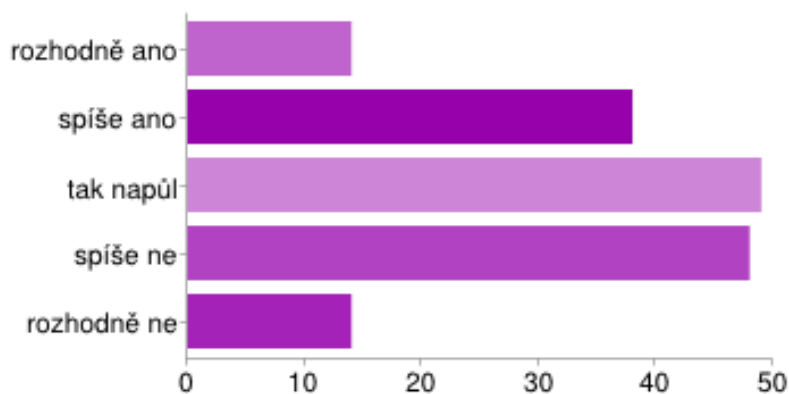
Výzkumný problém č. 2 se potvrdil.

Výzkumný problém č. 3

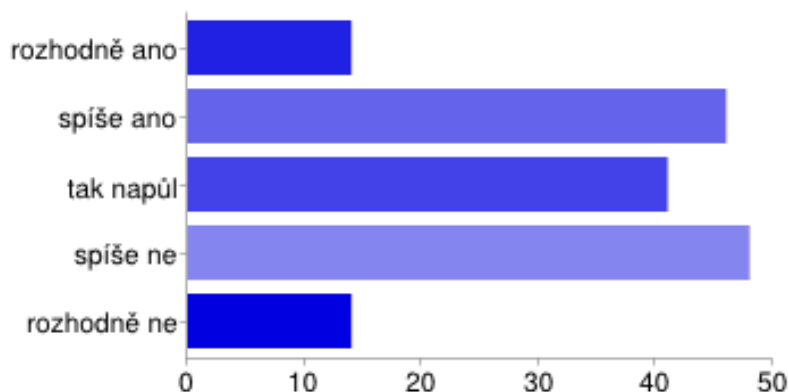
Ve stanovování výzkumných problémů nemohlo být opomenuto posouzení vlivu ZUŠ na oblast týkající se emoční roviny. Z potřeby přesnějšího vyjádření i pro tematické zadání této práce však bylo důležité nejen vyhodnocení vlastní emocionality žáků, ale i vnímavost k emočním projevům druhých lidí a schopnost reakce na ně. Z tohoto důvodu byly vytvořeny v dotazníku tvrzení dvě.

Při reakci na tvrzení, zda činnost v ZUŠ napomohla absolventům k lepšímu porozumění vlastním emocím respondenti tento předpoklad nepotvrzují (graf č. 3). Stanovení tohoto problému jsem považoval za velmi podstatné a jeho výsledek za předem dobře odhadnutelný. Celých 38% záporných odpovědí (29% *spíše ne*, 9% *rozhodně ne*) je pro mne značným překvapením.

Graf č. 3 – Docházka do ZUŠ pomáhá žákům porozumět svým vlastním emocím.



Nepatrně lepšího výsledku než v předešlé poloze dosáhli respondenti v odpovědích směřujícím k jejich schopnosti vnímat emoce druhých (graf č. 4). Ani v této oblasti se však nepodařilo prokazatelně potvrdit kladný vliv ZUŠ a hodnocení odpovídajících je opět nepatrně negativní (38% respondentů hodnotí vliv kladně, 39% záporně). I tato data považuji za značně překvapivá. V přípravné fázi výzkumu byla srozumitelnost dotazníku ověřována na malém zkušebním vzorku (10 respondentů). Všichni členové této skupiny volili pouze odpovědi *rozhodně ano* nebo *spíše ano*, výsledkům získaným v konečném vyhodnocení v tu chvíli nic nenasvědčovalo.

Graf č. 4 – Činnost v ZUŠ pomáhá ve schopnosti vnímat emoce druhých.

Stanovení důvodů, proč je hodnocení vztahu mezi ZUŠ a vlastní emocionalitou žáků tak nízké je problematické. Aspekty, které tento výsledek zapříčinily spatřuji především ve věku respondentů a to ve dvou rovinách. Drtivá většina z účastníků výzkumného šetření se vejde do věkového rozpětí 18 – 22 let. Pro skutečně objektivní posouzení vlivu ZUŠ neplynul dostatečně dlouhý čas a respondentům chybí odpovídající odstup. Druhou příčinu spatřuji v nízkém stupni upřímnosti a malé ochotě této věkové kategorie vyjádřit se k otázce emocí. Opakované šetření provedené s časovým odstupem (ideálně po pěti a deseti letech) u stejného výzkumného vzorku by dle mého názoru přineslo podstatně jiný a pozitivnější výsledek.

Výzkumný problém č. 3 se nepotvrdil.

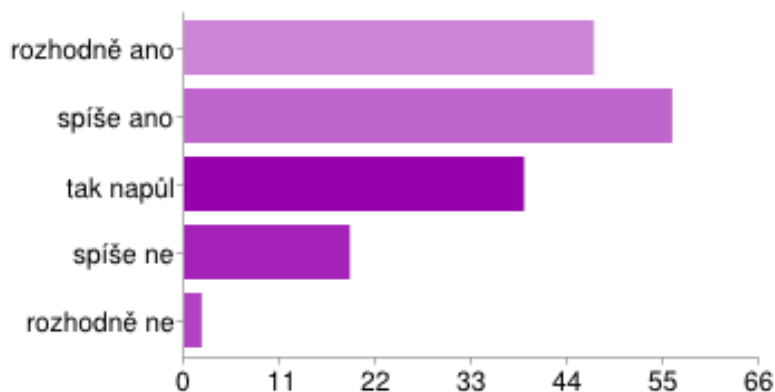
Výzkumný problém č. 4

Míru sociální inteligence jedince je možné velmi dobře stanovit prostřednictvím schopnosti navázat, udržet a rozvíjet vztahy s ostatními lidmi. Nalezení spojitosti mezi působením v ZUŠ a rozvojem sociální interakce bylo základním motivem celé této práce. I v této oblasti došlo k posuzování více jednotlivých činitelů.

První položkou dotazníku svázanou se sociálními kontakty je otázka navazování přátelských vztahů přímo v ZUŠ. Celých 63% účastníků šetření považuje ZUŠ za ideální místo k získávání nových přátel. Jen 13% respondentů hodnotí prostředí uměleckých škol k navazování kamarádství negativně (graf č. 5). Z výsledků vyplývá, že podobné zájmové

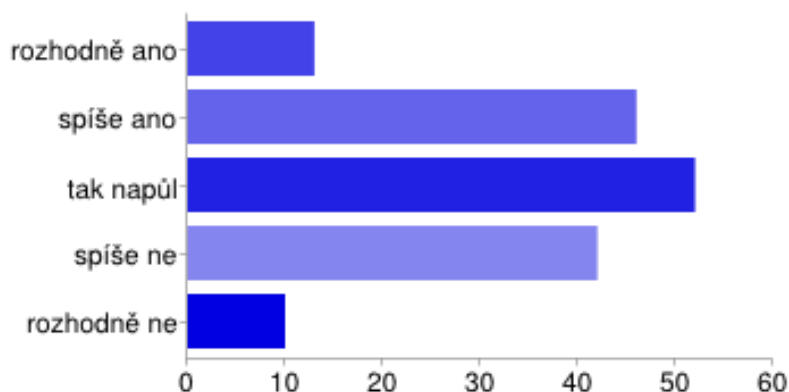
zaměření spojené s konkrétním prostředím určitým způsobem posiluje navazování a rozvoj vztahů.

Graf č. 5 – V ZUŠ mají žáci ideální příležitost navázat nová přátelství.



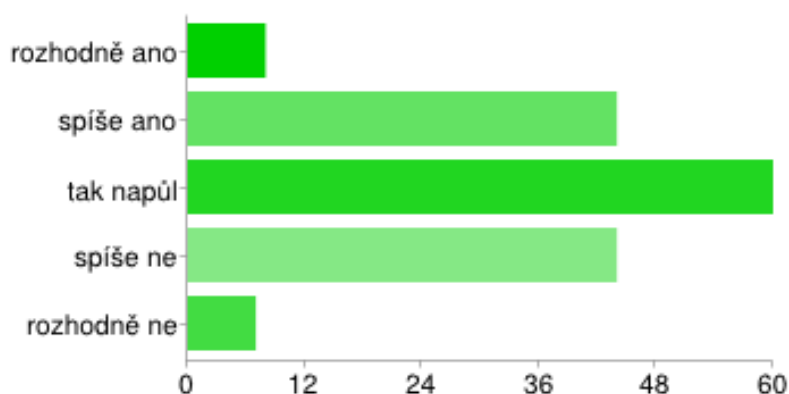
V baterii otázek cílených na společenské vztahy posuzovali respondenti též schopnost získávání a navazování kontaktů obecně, mimo prostor ZUŠ (graf č. 6). Záměrem bylo zhodnocení samotnými žáky, zda jim umění zpívat, hrát na hudební nástroj, malovat apod. pomáhá ve společnosti druhých lidí a dovednosti získané v ZUŠ usnadňují prvotní mezilidské kontakty. Zde bylo dosaženo znatelně opatrnějšího hodnocení a výsledek se nachází v mírně pozitivní rovině (13 odpovědí *rozhodně ano*, 46 odpovědí *spíše ano*) proti (42 *spíše ne*, 10 *rozhodně ne*). Plných 32% odpovídajících se nebylo schopno přiklonit na žádnou stranu spektra odpovědí a jejich hodnocení zůstává neutrální v intencích „tak napůl“.

Graf č. 6 – Díky dovednostem získaným v ZUŠ si žáci snadno hledají přátele



Třetí tvrzení zaměřené na společenské vztahy je koncipováno nejobecněji. Předkládá absolventům ZUŠ názor, že díky docházce do umělecké školy jsou výrazně společenší (graf č. 7). V odpovědích lze vysledovat téměř symetrické rozložení a o pouhé 1% účastníci výzkumu dali přednost odpovědím s kladným hodnocením.

Graf č. 7 – Díky ZUŠ jsou absolventi výrazně společenší.



Ze srovnání a vyhodnocení předešlých podotázek lze dojít k závěru, že prostředí ZUŠ vnímá naprostá většina respondentů pozitivně, cítí se v něm relativně dobře a navazování nových kontaktů s podobně zaměřenými spolužáky jim nečiní téměř žádné potíže. Jiná situace se projevuje ve využitelnosti získaných dovedností a celkové úrovni společenské adaptability v jiném prostředí. Respondenti nijak významně nepřeceňují své schopnosti ani nepocítují ve zvýšené míře úroveň své společenské obratnosti. Jejich hodnocení uvedených aspektů je spíše neutrální. Předpokládal jsem, že činnost v ZUŠ se do oblasti sociálních vztahů promítne podstatně výrazněji a výsledek bude mnohem jednoznačněji vychýlen ve prospěch kvalitní orientace ve společenských vztazích a nakládáním s nimi. Jasnějšímu výsledku může bránit respondentům skromnost a jistá pokora při vědomí nutnosti vynaložit značné úsilí v procesu učení. Úskalí zvládnutí hry na nástroj, výtvarných technik či pohybových výrazových prostředků vyžaduje značnou píli. Při osvojování si znalostí a dovedností a vzájemné konfrontaci s jinými žáky ZUŠ dochází mimo jiné k rozvoji osobnosti jedince projevující se například i značnou mírou uznání k druhým a pokorou. Tyto získané rysy osobnosti mohou v konečném důsledku ovlivnit sebehodnocení účastníků výzkumu natolik, že výsledky uvedené v odpovědích potvrzují stanovený výzkumný problém neurčitě a pouze částečně.

Výzkumný problém č. 4 se potvrdil částečně.

Výzkumný problém č. 5

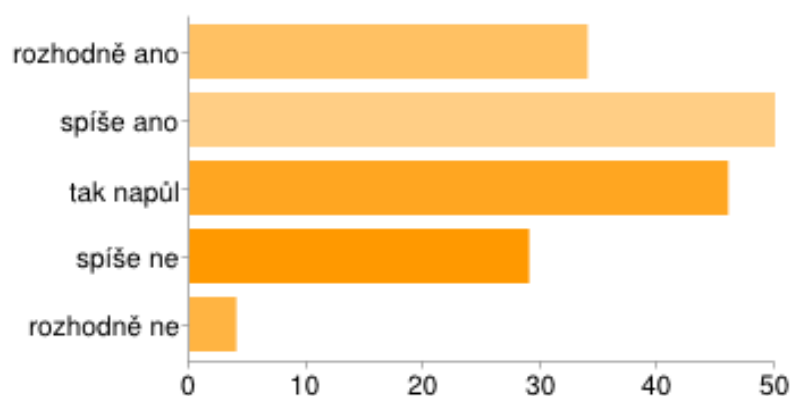
Vztah pedagoga a žáka v procesu výuky na ZUŠ pokládám za nejpodstatnější a nejsilnější činitel určující celkovou atmosféru a pocit obou zúčastněných stran ze společné činnosti. Ať v kladném či záporném slova smyslu ovlivňuje vyučující svého studenta a naopak.

Učitel se značnou profesní odborností, vysokou pedagogickou erudicí a rozvinutými charakterovými schopnostmi, empatií i sociální inteligencí pozitivně působí na žáka. Vede ho nejen k zvládnutí veškerých nástrah učiva, zároveň též rozvíjí jeho povahové a charakterové rysy, působí na osobnost jedince a postupně jej utváří tak, aby dokázal růst nejen jako umělec ale i jako člověk. Pedagog je jakýmsi nástrojem, může působit jako vzor.

Stejně tak žák ovlivňuje svého pedagoga. Pokud projevuje zájem o výuku, pravidelně se připravuje a zvládá nároky na něj kladené, může přispět k tvůrčímu procesu zásadním způsobem. Stává se inspirací i motivem kvalitní výuky.

Záměrně jsem v předešlých odstavcích uvedl jen pozitivní příklady přestože si uvědomuji i existenci opačných přístupů. V systému ZUŠ spatřuji značný potenciál právě v možnosti využití individuálního přístupu, dobrovolnosti a zájmové zaměřenosti. Na rozdíl například od povinné školní docházky si žáci zvolili obor kterému se chtějí věnovat, většinou na něj dochází dobrovolně a pedagog má velký prostor k individuální práci s nimi. V dotazníkovém šetření byly hodnocení vztahu pedagog – žák věnovány dvě položky. V grafu č. 8 respondenti odpovídali na vliv konkrétního pedagoga na jejich dětství a dospívání. Je zde patrně viditelné uvědomění si významu a uznání důležitosti učitele při vzájemné interakci.

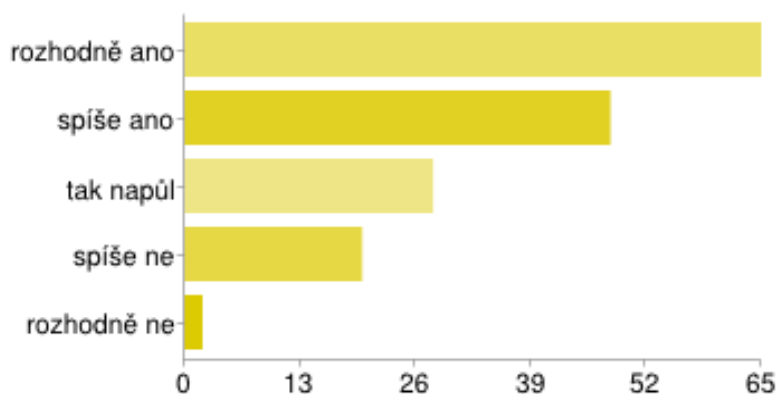
Graf č. 8 – Pedagog na ZUŠ zásadně ovlivňuje dětství a dospívání žáků.



Souhrn kladných odpovědí činí 52% (21% *rozhodně ano*, 31% *spíše ano*). Jen zanedbatelná 2% respondentů uvedla odpověď *rozhodně ne*, což svědčí o respektu k osobě vyučujícího v systému uměleckého vzdělávání.

Druhou položkou dotazníku směřující k pedagogově osobnosti bylo tvrzení, že zásadní v pohledu na přínos ZUŠ je vztah učitel – žák (graf č. 9). Zde bylo záměrem zjistit od respondentů, zda považují vztah se svým pedagogem za to, co lze označit za největší devizu a přínos při zhodnocení svého působení v ZUŠ. Zjednodušeně řečeno, zda nejpřínosnější z různých činitelů působících na žáky byl jejich vyučující. Je potěšitelné, že ve výzkumném vzorku pouze 13% odpovídajících toto tvrzení nepodpořilo a hodnotí jej negativně (12% *spíše ne*, 1% *rozhodně ne*). Snahou všech kompetentních a zainteresovaných stran vstupujících do systému uměleckého školství by mělo být další snížení negativního hodnocení a maximální důraz na zvyšování kvality pedagogického sboru na ZUŠ. Odpovědi respondentů však dávají tušit, že již nyní není situace vůbec špatná a úroveň vyučujících se jeví poměrně dobře.

Graf č. 9 – Zásadní v pohledu na přínos ZUŠ je vztah učitel – žák.



Potěšitelné výsledky je samozřejmě možné podrobit kritickému pohledu. Mohou se za nimi skrývat i hodnocení žáků, kterým jejich učitel v podstatě nekladl téměř žádné nároky, nepožadoval průběžnou přípravu a netrval důsledně na zvládnutí učiva. „Odučil“ si svou hodinu bez osobní angažovanosti a zájmu. Ze zkušenosti i z rozhovorů s absolventy ZUŠ jsem přesvědčen o zanedbatelném počtu takto nesmyslně benevolentních a „neučících“ učitelích. Chci nadále věřit, že drtivá většina pedagogů na ZUŠ vykonává svou profesi svědomitě, poctivě a s entuziasmem. Vkládá do ní svůj vztah k umění i pedagogice,

přistupuje k žákům s láskou a respektem což se v hodnocení respondentů dle mého názoru evidentně promítlo.

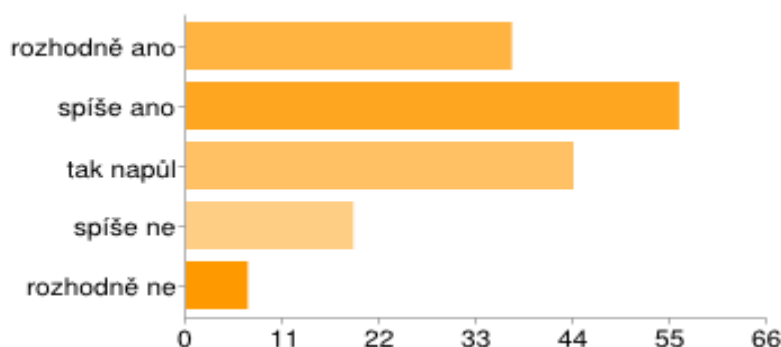
Výzkumný problém č. 5 se potvrdil.

Výzkumný problém č. 6

Komunikaci mezi lidmi může v mnoha případech významně ovlivnit přehnaný ostych a svazující tréma. V kontextu společenských interakcí je nezvládnutí komunikace značným znevýhodněním. Schopnost zvládat stresové situace, odbourání ostychu a vypořádání se s nepříjemnou trémou značně rozšiřuje možnosti navázání a dalšího rozvíjení sociálních kontaktů. Osvojení si technik vedoucích k odbourání výše popsaných zátěžových faktorů zásadním způsobem zvyšuje sociální inteligenci jedince. V dotazníkovém výzkumu nemohlo hodnocení týkající se ostychu a trémy chybět.

Reakce respondentů na tvrzení, že se žáci v ZUŠ naučí zvládat stres a trému potvrdily uvedený výzkumný problém poměrně jednoznačně. Jak je vidět (graf č. 10), kladné hodnocení užitečnosti dovedností získaných v ZUŠ hovoří jasně.

Graf č. 10 – V ZUŠ se žáci naučí zvládat ostych a trému.



Celkem 93 odpovědí respondentů s tvrzením souhlasí (37 rozhodně ano, 56 spíše ano). Jedná se o 57 % kladných odpovědí. Záporných reakcí bylo v celkovém součtu jen 16 %.

Za velmi dobrým výsledkem se dle mého názoru projevuje koncepční a systematická skladba výuky v ZUŠ. Po období příprav a nacvičování žáci předvádí své dovednosti na

třídních a školních přehrávkách, účastní se různých vystoupení či soutěží, vystupují před více či méně známým obecnstvem. Mnozí z nich pociťují značnou psychickou zátěž z nezvládnutí svého výkonu, stres a trému před publikem. Je však jednoznačně přínosné tato nelehká klání podstupovat. Možností na vlastní kůži si vyzkoušet jaké to je předstoupit před diváky ZUŠ rozhodně prospívají rozvíjet schopnosti a dovednosti svých žáků. Neocenitelné zkušenosti většina respondentů potvrdila a ocenila.

Výzkumný problém č. 6 se potvrdil.

9 ZÁVĚR

Zpracování této práce bylo pro mne velkou výzvou. Již od okamžiku zadání tématu jsem věděl, že to bude práce nesnadná. O to víc mne motivovala a věřil jsem, že bude přínosem i inspirací zejména pro mé vlastní vnímání všech, kteří se účastnili základního stupně uměleckého vzdělávání. Byl jsem posilován snahou o poznání a hlubšího proniknutí do světa umění, tvůrčí činnosti a pedagogického působení na začínající hudebníky, herce, malíře nebo tanečníky.

Ač jsem já osobně do ZUŠ nikdy nedocházel a výuky se nezúčastnil, mám ve svém okolí mnoho přátel a známých disponujících vlastní zkušeností s tímto typem školy. Považuji absolutní většinu z nich za jedince vyrovnané, sociálně na výši, společenské a vnímavé. Uplatňují často a rádi vše, co se v ZUŠ naučili. Dokáží mne pohladit po duši krásnou malbou, nastudováním divadelní hry či písní. A co víc, v kontaktech s jinými lidmi se zdají být zdravě sebejistí, projevují se vstřícně a přátelsky, navazují zajímavé vztahy a dokáží bezproblémově komunikovat.

Pustil jsem se do shromažďování materiálu pro teoretickou část a objevil fascinujícím se způsobem propojený svět kultury a umění s pedagogikou, psychologíí či sociologií. Mnoho úhlů pohledu z různých oborů lidského vědění plně odpovídalo širokému záběru našeho studijního oboru a přinášelo mi nové podněty. Nalezení každé informace vedlo k posílení zájmu o problematiku a odkrývalo další možné směry hlubšího a intenzivnějšího studia materiálů.

Setkávání s účastníky výzkumného šetření mne jen utvrzovalo v přesvědčení, že absolvováním ZUŠ žáci získávají mnohé sociální dovednosti. Vstřícný přístup, ochota spolupracovat a mnohé dobře míněné připomínky následně vyústily v příjemné a plodné chvíle. Zejména ve fázi příprav dotazníku mi respondenti pomohli s formulacemi výzkumných tvrzení a jejich upřesněním pro jednoznačné pochopení.

Ačkoliv se ve výsledcích výzkumného šetření veškeré mé předpoklady potvrdit nepodařilo, považuji vyhodnocená data za přínosná a o mnohém vypovídající. Hodnocení respondentů dle mého názoru potvrzuje pozitivní vliv základního uměleckého školství na rozvoj sociální inteligence jedince. Dáme-li vedle sebe získané výstupy z dotazníkového výzkumu, podložíme je mou osobní zkušeností ze setkání s respondenty a zahrneme-li i praktické zkušenosti pedagogů ZUŠ, získáme poměrně zajímavý pohled na činnost základního uměleckého školství. Ač mohou tato závěrečná slova působit přehnaně osobně, ne-

myslím si, že je to na závadu. V činnosti ZUŠ bez osobní roviny lze těžko dosáhnout hmatatelného výsledku. To je hlavní poznatek získaný při psaní této práce.

V celé své práci jsem se maximálně snažil o propojení poznatků uvedených v teoretické části, přesné vymezení tematické problematiky a podložení výsledky z výzkumného šetření. Věřím, že se tento záměr podařilo naplnit. Přínos pro obor sociální pedagogiky spatřuji v míře účinnosti ZUŠ na získávání sociálních dovedností u svých absolventů vedoucí k vyšší míře sociální inteligence a zlepšení vztahů mezi lidmi. Rozvoj těchto vlastností jedince může pozitivním způsobem přispět k fungujícím vztahům a celkovému lepšímu klimatu ve společnosti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Arendtová H.: *Krise kultury*, Praha, Mladá fronta 1994, ISBN 80-204-0424-4
- Hartl P., Hartlová H.: *Psychologický slovník*. Praha, Portál 2000, ISBN 80-7178-303-X
- Judovina-Galperina T. B.: *U klavíru bez slz aneb Jsem pedagog dětí*. Brno, Lynx 2000, ISBN 80-902932-0-4
- Jůzl M.: *Základy pedagogiky*. Brno, IMS 2010
- Komenský J. A.: *Informatorium školy mateřské*. Praha, Academia 2007, ISBN 978-80-200-1451-1
- Kraus B., Poláčková V. a kol.: *Člověk – Prostředí – Výchova*. Brno, Paido 2001, ISBN 80-7315-004-2
- Murphy R. F.: *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha, Sociologické nakladatelství (SLON) 1998, ISBN 80-85850-53-2
- Nakonečný M.: *Psychologie osobnosti*. Praha, Academia 2003, ISBN 80-200-1289-3
- Nakonečný M.: *Základy psychologie*. Praha, Academia 2004, ISBN 80-200-1290-7
- Pávková J., Hájek B., Hofbauer B., Hrdliková V., Pavlíková A.: *Pedagogika volného času*. Praha, Portál 1998, ISBN 80-7178-711-6
- Slaná M.: *Kdo si hraje, ten je zdravý...* Brno, Lynx 2007, ISBN 978-80-86787-20-6
- Váňová H.: *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha, Supraphon 1989, ISBN 80-7058-149-2
- Vlasáková A.: *Klavírní pedagogika*. Praha, Akademie múzických umění 2003, ISBN 80-7331-005-8
- Vízdal F.: *Sociální psychologie I*. Brno, IMS 2010
- Výrost J., Slaměník I., ed.: *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha, Portál 1998, ISBN 80-7178-269-6
- Talent*, měsíčník pro učitele a příznivce ZUŠ, ISSN 1212-3676
- www.zuszelbrod.cz

PŘÍLOHA P1

Výzkumné šetření - Dotazník

Dobrý den.

Dostal se k Vám dotazník hledající některé souvislosti plynoucí z absolvování Základní umělecké školy (dříve LŠU). Rád bych Vás požádal o pár minut Vašeho času. Vyberte prosím vždy jen jednu variantu odpovědi.

1.) Jste:

- a.) žena
- b.) muž

2.) Váš věk:

- a.) 18 – 24
- b.) 25 – 30
- c.) 31 – 40
- d.) 41 – 50
- e.) 51 – 60
- f.) 61 a více

3.) Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:

- a.) základní
- b.) vyučen
- c.) středoškolské s maturitou
- d.) vyšší odborné (VOŠ)
- e.) vysokoškolské

4.) ZUŠ jste:

a.) nenavštěvoval

b.) navštěvoval

Kolik let:.....

5.) Do ZUŠ mne přivedl/a:

a.) vlastní rozhodnutí

b.) pra/rodiče, sourozenec

c.) kamarád, přítel, partner

d.) náborová akce pořádaná ZUŠ

e.) jiné

Prosím, pokuste se odpovědět na další níže uvedené otázky na základě vlastní zkušenosti se ZUŠ. Pokud jste do ZUŠ nechodili, prosím Vaši odpověď na základě vlastního hodnocení žáků/absolventů (Váš názor, pocit, hodnocení).

6.) Docházka do ZUŠ pomáhá žákům k zlepšení komunikace s lidmi:

a.) rozhodně ano b.) spíše ano c.) tak napůl d.) spíše ne e.) rozhodně ne

7.) Díky dovednostem získaným v ZUŠ si žáci snadno hledají přátele:

a.) rozhodně ano b.) spíše ano c.) tak napůl d.) spíše ne e.) rozhodně ne

8.) V ZUŠ se žáci naučí zvládat ostych a trému:

a.) rozhodně ano b.) spíše ano c.) tak napůl d.) spíše ne e.) rozhodně ne

9.) Domnívám se, že hudebník (herec, interpret) je ve společnosti vždy oblíben:

a.) rozhodně ano b.) spíše ano c.) tak napůl d.) spíše ne e.) rozhodně ne

10.) Do ZUŠ žáci docházejí dobrovolně a rádi:

a.) rozhodně ano b.) spíše ano c.) tak napůl d.) spíše ne e.) rozhodně ne

11.) Díky ZUŠ jsou absolventi výrazně společenší:

a.) rozhodně ano b.) spíše ano c.) tak napůl d.) spíše ne e.) rozhodně ne

12.) Docházka do ZUŠ pomáhá žákům porozumět svým vlastním emocím:

a.) rozhodně ano b.) spíše ano c.) tak napůl d.) spíše ne e.) rozhodně ne

13.) Činnost v ZUŠ žákům pomáhá ve schopnosti vnímat emoce druhých:

a.) rozhodně ano b.) spíše ano c.) tak napůl d.) spíše ne e.) rozhodně ne

14.) Pedagog na ZUŠ zásadně ovlivňuje dětství a dospívání žáků:

a.) rozhodně ano b.) spíše ano c.) tak napůl d.) spíše ne e.) rozhodně ne

15.) ZUŠ zásadně ovlivňuje volný čas dětí a mládeže:

a.) rozhodně ano b.) spíše ano c.) tak napůl d.) spíše ne e.) rozhodně ne

16.) Zásadní v pohledu na přínos ZUŠ je vztah učitel – žák:

a.) rozhodně ano b.) spíše ano c.) tak napůl d.) spíše ne e.) rozhodně ne

17.) Docházka do ZUŠ je určující při volbě povolání:

a.) rozhodně ano b.) spíše ano c.) tak napůl d.) spíše ne e.) rozhodně ne

18.) V ZUŠ mají žáci ideální příležitost navázat nová přátelství:

a.) rozhodně ano b.) spíše ano c.) tak napůl d.) spíše ne e.) rozhodně ne

Otázka pro respondenty s vlastní zkušeností se ZUŠ:

19.) V ZUŠ jsem působil:

a.) jako sólový interpret b.) v souboru (tělese) c.) kombinace obou možností

Děkuji Vám za spolupráci a čas, který jste věnovali vyplnění tohoto dotazníku. Jeho zpracování bude sloužit pouze pro účely mé bakalářské práce a veškeré informace považuji za anonymní.

Petr Navrátil