

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Zdravotně sociální fakulta

Motivace dětí pro vstup do ZUŠ

bakalářská práce

Autor práce: Martina Šťávovalá
Studijní program: Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika

Vedoucí práce: Ing. Renata Švestková, Ph.D.

Datum odevzdání práce: 16. srpen 2013

Abstrakt

Bakalářská práce na téma „Motivace dětí pro vstup do ZUŠ“ se v teoretické části zabývá tématem volného času, poukazuje na jeho hlavní funkce a činitele, které jej u dětí ovlivňují. Mezi nejdůležitější činitele jsou zde řazeny rodina, škola, vrstevnická skupina, hromadné sdělovací prostředky a informační technologie. Další podkapitola je věnována vývoji zájmového zaměření v jednotlivých vývojových obdobích dítěte. Neméně důležitým tématem teoretické části je pojem motivace a s ním související pojem motiv, druhy motivů, jeho formy (potřeba, zájem, hodnota, postoj), primární a sekundární motivační systém, volní jednání a vztah mezi motivací a emocemi. Pojmy kreativita a nadání jsou uvedeny do souvislosti s jejich vlivem na vzdělávání se dítěte na ZUŠ. V podkapitole nadání se autorka věnuje především definici pojmu nadání, klasifikaci a struktuře nadání, v neposlední řadě také charakteristice uměleckého nadání, do kterého jsou řazeny nadání hudební, taneční, výtvarné a literárně dramatické. Poslední téma teoretické části je zaměřeno na základní umělecké školy, vzdělávání na nich, které je řízeno platnou legislativou, zejména školským zákonem (zákonem č. 561/2004 Sb.), vyhláškou č.71/2005 Sb. o základním uměleckém vzdělávání, rámcovým vzdělávacím programem pro základní umělecké vzdělávání (RVP ZUV) a školním vzdělávacím programem (ŠVP). Autorka zde věnuje pozornost jak vzdělávání žáků mimořádně nadaných, tak i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit motivaci dětí pro vstup do ZUŠ v Třebíči, co je vedlo k volbě dané aktivity, jak dlouho a proč se jí věnují. Ke zpracování praktické části byl použit kvantitativní typ výzkumného šetření, metoda dotazování, technika dotazník. Pro účely této bakalářské práce byly stanoveny 3 výzkumné soubory. Výzkumný soubor S1 byl tvořen žáky ZUŠ v Třebíči, jako výzkumný soubor S2 byli zvoleni rodiče žáků ZUŠ v Třebíči a výzkumný soubor S3 byl tvořen učiteli ZUŠ v Třebíči.

Z výzkumného šetření vyplývá, že nejčastějšími motivy vstupu dětí do ZUŠ jsou rodina a velký zájem o danou aktivitu. Dle mínění autorky spolu tyto motivy navzájem souvisejí a ovlivňují se, což potvrzují i teoretická východiska. Na otázku, proč se rodiče žáků rozhodli k volbě ZUŠ, byly nejčteněji uváděnými variantami odpovědi – v ZUŠ

pracují kvalitnější učitelé a sami jsme ZUŠ navštěvovali. Otázky zjišťující průměrnou délku věnování se žáků daným aktivitám ukázaly, že se v průměru nejdéle dané aktivitě věnují chlapci hudebního oddělení (5,7 let) a dívky rovněž hudebního oddělení (5,5 let). Nejnižší průměrná délka věnování se daným aktivitám činí 2,3 roky u chlapců tanečního a zároveň i literárně dramatického oddělení, průměrně 3 roky u dívek literárně dramatického oddělení. Průměrná délka však v žádném případě neklesla pod 2 roky, ba naopak u chlapců i dívek hudebního oddělení byla vyšší než 5 let. Ve výzkumu se ukázalo, že hlavním důvodem, proč se žáci daným aktivitám stále věnují, je důvod, že je to baví. Volba této varianty byla jednotná u všech tří výzkumných souborů. Výzkumné šetření potvrzuje, že může docházet ke změně motivace určité činnosti v průběhu vývoje jedince. Přestože byla motivem vstupu žáka do ZUŠ rodina, žák se nyní dané aktivitě věnuje z důvodu, že ho to baví (dokazují to výsledky výzkumu u žáků hudebního a tanečního oddělení). V šetření výzkumného souboru S3 se projevila i velká motivace, podpora a respektování rozhodnutí dítěte ze strany rodiny. Učitelé tuto skutečnost potvrdili a uvedli, že rodiče mají ve většině případů zájem o vzdělávání a aktivity dětí. Tyto výsledky velmi úzce korelují s výsledky výše uvedenými. Ve výzkumu se také projevilo, že by žáci svoji docházku do ZUŠ neukončili a že jsou se studiem na ZUŠ spokojeni. Velkou spokojenost s výukou vyjádřili i rodiče žáků. Z otázek, zjišťujících, zda by se žáci chtěli věnovat daným aktivitám i na profesionální úrovni, nejvíce vyplynula ze strany žáků i ze strany rodičů žáků odpověď „možná“. Naopak velká část učitelů se domnívá, že se mezi jejich žáky vyskytují ve velkém množství i žáci, kteří by se daným aktivitám mohli věnovat profesionálně, neboť mají velké nadání, specifické schopnosti a dovednosti, touhu a zájem. Celkem 66 % učitelů také uvádí, že se některý jejich žák začal dané aktivitě věnovat profesionálně. Další výsledky vyhodnocení dotazníků pro učitele ZUŠ se ukázaly rovněž velmi zajímavými. Prostřednictvím výzkumného šetření se projevilo, že žáci jsou ve vyučovacích hodinách velmi kreativní a ke vstupu a úspěšnému absolvování ZUŠ potřebují určité dispozice – specifické schopnosti, dovednosti, přirozené nadání a talent. Tyto dispozice jsou žádoucí, avšak je třeba do výbavy dítěte zařadit i další vlastnosti osobnosti, jako je motivace, houževnatost, trpělivost, což učitelé ZUŠ také uváděli. Rovněž se projevilo

z pohledu učitelů i přibývající zájem dětí o studium na ZUŠ, za čímž učitelé vidí především velký zájem dětí o vzdělání v uměleckém směru, zajímavé aktivity na ZUŠ a smysluplné využití volného času na ZUŠ. Z otázek týkajících se vzdělávání žáků s postižením v dotazníku pro učitele vzešlo, že 45 % učitelů se již v rámci působení ve své profesi setkalo se žákem/žáky s postižením. Toto zjištění bylo pro autorku velmi příjemným překvapením, neboť takové procento neočekávala. I ve vztahu k absolvování vzdělání na ZUŠ žáka s postižením se učitelé vyjádřili velice kladně a zdůraznili, že za předpokladu sestavení individuálního vzdělávacího plánu a přizpůsobení požadavků s ohledem na schopnosti a možnosti žáka s postižením to lze. V otázce týkající se výskytu žáků s postižením věnujících se daným aktivitám na profesionální úrovni učitelé nejčastěji uváděli, že se žádný jejich žák dané aktivitě profesionálně věnovat nezačal.

Tato bakalářská práce může sloužit jako přehled hlavních motivů dětí ke vstupu a věnování se daným aktivitám jak pro učitele ZUŠ, tak i pro rodiče žáků, v neposlední řadě i pro děti, které se pro vstup do ZUŠ rozhodují. Nahlédnutím do praktické části bakalářské práce získá čtenář informace nejen o motivaci dětí, ale i o otázkách ve vztahu k zájmu dětí o umělecké vzdělání, spokojenosti se studiem na ZUŠ, podpoře a motivaci dítěte ze strany rodiny, kreativitě a vzdělávání žáků nadaných a žáků s postižením na ZUŠ. Tato práce může dále sloužit rovněž i ke studijním účelům.

Abstract

This bachelor thesis called “The motivation of children for the entrance to the Art School“ occupies with the leisure time in the theoretical part and point out its main functions and characteristics that influence children. The most important factors are the family, school, peer group, mass media and information technologies. Another chapter is dedicated to the development of hobbies in different periods of children’s lives. In the theoretical part play very important role terms such as: motivation, motive, need, interest, value, attitude, primary and secondary motivational system and relation between motivation and emotions. Terms creativity and talent are connected with their influence on the education of child at Art school. The subchapter “talent” dedicates to the definition of the term talent, classification of talent and also to the characteristics of the artistic talent that includes the musical talent, dancing talent, literary talent and drama talent. The last topic of the theoretical part is focused on Art schools, the education that is controlled by the Education Act (Act No. 561/2004 Collection), Notice No. 71/2005 Collection of basic artistic education and the school educational program. The author focuses on the education of talented students and also students with special educational needs.

The main target of this bachelor thesis is to find out the main motivation of children for the entrance to the Art School in Trebic, the motivation for choosing the particular activity and why and how long students do this activity. The theoretical part is based on the quantitative survey, method of questioning, questionnaire. The research group S1 is formed by the students of the Art School and the research group S2 is formed by their parents. The research group S3 is formed by the teachers of the Art School.

The results of the survey show that the main motive for the entrance to the Art School is the family and the interest in the particular activity. According to the author are all these motives connected very closely and influence each other. The most common responses to the question concerning the choice of the Art School were same in all cases: The quality of education, own experience. The average length of the time dedicated to each activity is 5,7 years and includes boys attending the musical

department. The result 5,5 years shows that the girls are attending the musical department shorter time. The lowest result is 2,3 years and includes boys attending the dancing and the drama department. The average length of the attendance of girls at the drama department is 3 years. Nevertheless the average length is not shorter than 2 years. Conversely it is longer than 5 years. The survey has shown that the main reason, why the students spend their leisure time at the Art School is that they enjoy the activities the school offers. All three research groups agreed. The survey has also shown that the motivation can be changed during several years and during the development of every student. Even though the primary motive of the entrance to the Art School was the family, the secondary motive is the enjoyment (the author found out these facts in the research). Studying the research group S3, the author has discovered an interesting fact – the motivation, support and the respect of the decision of the child. The teachers have supported that fact and said that parents are really interested in the activities of their children. The research shows that the students are satisfied with the Art School and they do not want to finish their studies. The parents of the students have expressed the satisfaction with the education as well. The author asked the research groups S1 and S2 if the students would like to become professionals and both of these research groups said “maybe”. On the other hand a lot of teachers mean that among their students are these who could become professionals because of their talent, specific skills, desire and interest. Totally 66% of teachers say that some of their students have become professionals. Other parts of the questionnaire for the teachers of the Art School are also very interesting. The research has shown that the students are very creative during their workshops and that they need particular dispositions such as: skills and talent to be able to graduate at the Art School. The teachers have pointed out that some personal features are also very important. They have named motivation, toughness and patience. According to the teachers there is more and more students who are interested in study of various artistic activities. Moreover they add that it is very useful usage of their leisure time. Concerning the handicapped students, it is not unusual to meet them at the Art School and more than 45% of teachers have taught them during their career. This survey seemed as a very pleasant surprise to the author because did not expect such a high

number. When talking about the graduation of the handicapped students, the teachers have rated this fact very positively and added that it is very important to create an individual education plan and adapt to the requirements of each student considering the handicap and possibilities of these students. When the author ask the teachers if any of their handicapped students has become professional, they replied that none of them.

This bachelor thesis can be used as the list of main motives that lead children to enter the School of Art and to dedicate their leisure time to the different artistic activities. It can be used by the teachers, but also by the parents and by the children who decide for the entrance to the Art School. Looking to the practical part of this bachelor thesis, the reader can achieve some useful information not only about the motivation of children and about their interest in the artistic education, their satisfaction with the education at the Art School, support and motivation of children from the family, creativity and education of students talented or handicapped. This thesis can be used for the study purposes.

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 16. srpna 2013

.....

Martina Šťávová

Poděkování

Děkuji vedoucí bakalářské práce Ing. Renatě Švestkové, Ph.D. a PhDr. Jitce Balcarové za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Poděkování patří i panu řediteli ZUŠ Třebíč Jiřímu Suchánkovi, který mi dal souhlas s provedením výzkumného šetření, dále Evě Hercegové a dalším učitelům na ZUŠ Třebíč za pomoc při distribuci dotazníků a všem respondentům za vyplnění dotazníku. V neposlední řadě děkuji své rodině za podporu a pomoc během studia.

OBSAH

OBSAH.....	10
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	12
ÚVOD.....	13
1 SOUČASNÝ STAV	15
1.1 Pojem volný čas	15
1.1.1 Funkce volného času	16
1.1.2 Činitelé ovlivňující volný čas dětí	17
1.1.3 Vývoj zájmového zaměření v jednotlivých vývojových obdobích dítěte ..	19
1.2 Motivace	21
1.2.1 Pojem motiv čili pohnutka.....	23
1.2.2 Druhy motivů	24
1.2.3 Formy motivů – potřeba, zájem, hodnota, postoj	25
1.2.4 Motivační systémy	29
1.2.5 Vztah motivace a emocí	30
1.3 Kreativita	31
1.4 Nadání.....	35
1.4.1 Klasifikace nadání.....	36
1.4.2 Struktura nadání	37
1.4.3 Charakteristika uměleckého nadání	38
1.5 Základní umělecké školy	41
2 CÍLE PRÁCE A HYPOTÉZY.....	48
3 METODIKA	49
3.1 Technika sběru dat	49
3.2 Charakteristika výzkumného souboru.....	50
3.3 Organizace praktického šetření.....	51
4 VÝSLEDKY	53
4.1 Výzkumný soubor S1	53
4.2 Výzkumný soubor S2	58

4.3	Výzkumný soubor S3	64
5	DISKUZE	73
6	ZÁVĚR.....	79
7	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	81
7.1	Bibliografické zdroje.....	81
7.2	Internetové zdroje.....	83
7.3	Zákony a vyhlášky	83
8	KLÍČOVÁ SLOVA.....	85
9	PŘÍLOHY	86

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

IVP	Individuální vzdělávací plán
IPPP ČR	Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NIDM	Národní institut dětí a mládeže
NIDV	Národní institut pro další vzdělávání
NÚOV	Národní ústav odborného vzdělávání
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RVP ZUV	Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání
SPC	Speciálně pedagogické centrum
ŠVP	Školní vzdělávací program
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický v Praze
ZUŠ	Základní umělecká škola

ÚVOD

Žijeme v době, ve které jsou našim dětem předkládány různé možnosti trávení jejich volného času. Děti si mohou zvolit od různých kroužků realizovaných ve školách až po zájmové aktivity v domech dětí a mládeže, ve střediscích volného času či základních uměleckých školách. Základní umělecké školy nabízejí dětem zaměření na obory hudební, výtvarné, taneční a literárně dramatické. Každé dítě může svůj volný čas využívat jiným způsobem a rozhodujícím faktorem výběru volnočasové aktivity dítěte bývají většinou především jeho zájmy. Velký vliv na výběr mají ale i vnější faktory, které mohou hrát v tomto směru velmi významnou roli. Těmito faktory jsou především rodina, ale i škola, parta a v neposlední řadě média. V mnohých případech je dítě natolik ovlivněné rodinou, že jdou jeho vlastní zájmy stranou a rozhodující slovo ve výběru činnosti ve volném čase mají právě rodiče. Velmi často se pak stává, že se dítě věnuje něčemu, co jeho samotného nebaví a nezajímá, či je přetěžováno nadměrným množstvím aktivit. Druhým extrémem je situace, kdy rodiče o své dítě nemají zájem a je jim naprosto jedno, jak dítě svůj volný čas využívá. Obsahem náplně volného času se stává u takového dítěte nicnedělání a mnohdy i členství v rizikové vrstevnické skupině. Tato situace může u dítěte vyústit ve společensky nežádoucí způsoby chování a páchání sociálně patologických jevů (např. krádeže, alkoholismus, braní drog apod.)

Bakalářská práce je věnována motivaci dětí pro vstup do ZUŠ. Je otázkou, zdali je motivem vstupu dítěte do ZUŠ jeho vlastní zájem, potřeby (potřeba smysluplného vyplnění volného času, potřeba být v něčem dobrý aj.) či nějaký z již zmíněných vnějších činitelů. A proto jsem si toto téma vybrala. Zajímalo mě, jak moc jsou volby dětí ovlivňovány především ze strany rodiny a jakou měrou naopak rodiče své děti podporují a motivují ve všem, co jejich děti ve volném čase dělají.

Práce je rozdělena do dvou částí. První, teoretická část, je zaměřena na volný čas, jeho funkce, činitele, které jej u dětí ovlivňují a vývoj zájmového zaměření v jednotlivých vývojových stádiích dítěte. Dále jsou zde vysvětleny pojmy motivace, motiv, jeho druhy a formy, motivační systémy a v neposlední řadě i vztah mezi motivací a emocemi. Se vzděláváním na ZUŠ úzce souvisejí i pojmy kreativita a nadání,

kterými se autorka rovněž zabývá. Pozornost je věnována i klasifikaci a struktuře nadání a charakteristice uměleckého nadání. Poslední stať teoretické části se týká základních uměleckých škol.

Druhá, praktická část, si klade za cíl zjistit motivaci dětí pro vstup do ZUŠ v Třebíči, co je vedlo k volbě dané aktivity, jak dlouho a proč se jí věnují. Pro výzkumné šetření byl použit kvantitativní postup. Ke sběru dat byla zvolena metoda dotazování, technika dotazník pro žáky ZUŠ v Třebíči, pro jejich rodiče a učitele v ZUŠ.

Výsledky výzkumu by mohly být užitečné a přínosné jak pro učitele ZUŠ, tak i pro rodiče žáků. Sekundárně by tedy mohly pomoci i dětem, které se pro vstup do ZUŠ teprve rozhodují.

1 SOUČASNÝ STAV

1.1 Pojem volný čas

Možnosti seberealizace se v dnešní době vytvářejí především tím, že se dítěti nabízí dobrovolné rozhodování a zároveň tedy i větší míra svobody. Do volnočasových aktivit pronikají velmi snadno i vlivy a důsledky vývoje života mladých lidí i celé společnosti, což vede ke kvantitativním a kvalitativním proměnám volného času. Uplatňují se nové přístupy a vytvářejí se nové instituce s cílem reagovat na aktuální podmínky a potřeby dětí a mladistvých. Volný čas však může také představovat prostor nebezpečí a úskalí – může umožňovat, nebo dokonce vyvolávat nicnedělání, nudu, nebo i nežádoucí jednání vůči sobě či druhým, majetku či přírodě (Hofbauer, 2004, s. 12). Jelikož dochází čím dál více k nárůstu volného času, stává se nuda velikým problémem dnešní společnosti. Pokud daná zájmová činnost v jedinci nevzbuzuje emoce, nepodporuje fantazii, rozum, člověk řeší často pocit prázdnoty a touhy po zážitcích vyhledáváním jiných způsobů, které ho mohou nudy zbavit. Takovýto člověk se pak snadno uchýlí ke společensky nežádoucím způsobům chování – braní drog, konzumaci alkoholu, pasivnímu sledování televize (Hofbauer in Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 11, 12). Hájek (in Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 193, 194) uvádí skupiny dětí, u kterých je riziko k sociálně patologickým jevům (drogové závislosti, gamblerství, agresivně apod.) – děti bez zájmu a děti navštěvující organizované zájmové činnosti pouze na přání rodičů. Dle výzkumu zaměřeného na volnočasové aktivity dětí a mladých lidí ve věku 11 až 26 let v posledních dvou desetiletích bylo rovněž zjištěno, že stále více jedinců tráví volný čas u televize a počítačových her. Podle šetření z roku 2010 děti ve věku 12-15 v průměru tráví u televize 2 hodiny denně (Hofbauer in Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 34, 35).

Ve volnočasové aktivitě není nikdy předem dáno její pozitivní vyústění, avšak zcela jistě každý případný úspěch může velkou měrou přispět k rozvoji osobnosti dítěte, jeho společenské angažovanosti a občanské odpovědnosti. V současné době je čím dál více naléhavější požadavek, aby se děti a mladí lidé učili využívat svůj volný čas

plnohodnotně, smysluplně, aby byli jeho aktivním subjektem a brali ho jako nedílnou součást celého svého života (Hofbauer, 2004, s. 13). Volný čas má ve své individuální, skupinové i společenské dimenzi význam pro současný i budoucí život dětí a mladých lidí (Hofbauer, 2004, s. 56).

Volný čas se vymezuje jako čas, kdy člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků, které souvisí se sociálními rolemi a nutností rozvíjet svůj život. Někdy se volným časem rozumí čas, který zbývá po splnění pracovních i nepracovních povinností (Hofbauer, 2004, s. 13). Volný čas je tedy částí života mimo čas pracovní (škola, práce) a tzv. čas vázaný (zahrnující biofyziologické potřeby jedince – jídlo, spánek, hygiena; rodinu a péči o domácnost aj.) (Hofbauer in Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 10). Volný čas je charakterizován činností, do níž člověk vstupuje s určitými očekáváními, účastní se jí a jsou mu z ní přinášeny příjemné zážitky a uspokojení (Hofbauer, 2004, s. 13).

V některých publikacích se lze setkat i s pojmem polovolný čas, který zahrnuje hraniční činnosti na pomezí času povinného a vázaného. Jde o činnosti, které přinášejí člověku radost a zároveň i praktický užitek – např. ruční práce, zahrádkaření, kutilství (Hofbauer in Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 11).

Pojetí volného času coby času zbytkového se v současné době již nepoužívá. Naopak je kladen důraz na jeho všestranné možnosti podporující kulturní a hodnotovou orientaci jedince, sportovní a umělecké zájmy, manuální činnosti a také vytváření sociálních vztahů (Hofbauer in Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 34).

1.1.1 Funkce volného času

Mezi hlavní funkce volného času řadíme: odpočinek (k regeneraci pracovní síly), zábavu (k regeneraci duševních sil) a rozvoj osobnosti (spoluúčasť na vytváření kultury) (Hofbauer, 2004, s. 13).

Komplexně vymezil funkce a možnosti volného času německý pedagog volného času Horst W. Opaschowski, který uvedl tyto funkce: rekreaci (uzdravení a uvolnění), kompenzaci (odstraňování frustrací a zklamání), výchovu a další vzdělávání (učení o

svobodě, sociální učení), kontemplaci (hledání životního smyslu), komunikaci (sociální kontakty), participaci (účast na vývoji společnosti), integraci (stabilizace života rodiny a vrůstání do společnosti), enkulturaci (kulturní rozvoj člověka, rozvoj tvořivého vyjadřování prostřednictvím uměleckých, sportovních či technických činností) (Hofbauer, 2004, s. 14, 15).

1.1.2 Činitelé ovlivňující volný čas dětí

Každý jedinec je vystaven vlivům socio-kulturních činitelů. Těmi se rozumí především rodina, škola, parta, ve kterých působí na jedince vzorce a normy (obyčeje, zvyky, morálka, právo atd.) daného prostředí (Nakonečný, 1996, s. 65). Člověk ale není jen ovlivněn vnějšími činiteli, ale i sám sebou. Významnými vnitřními činiteli se tak stávají rovněž *individuální aktivita, snaha, úsilí*, které ovlivňují vývoj jedince (Pávková, Pavlíková, Hrdličková in Pávková a kol., 1999, s. 37).

Rodina

Prvotním prostředím volnočasového života a výchovy většiny dětí je rodina, která je primární sociální skupinou. Velmi významně se podílí na formování osobnosti dítěte, staví základy hodnotových orientací, vytváří finanční a hmotné podmínky a sociální ochranu, rozvíjí mezilidské vztahy a je prvopočátkem výchovy a vzdělávání. Rodina představuje hlavní pilíř, na kterém závisí bohatost současných zážitků dítěte a jeho připravenost na volnočasový život v dospělosti (Hofbauer, 2004, s. 56, 57). Rodina by měla dítěti vytvářet příznivé podmínky pro jeho volný čas, zajistit mu spoluúčast na plánování a prožívání volného času v rodině, poskytnout mu informace o realizaci volného času v dalších prostředích mimo rodinu, podpořit hodnotová východiska dítěte a motivaci k dosahování životních cílů (Hofbauer, 2004, s. 61).

Úkolem rodičů by měla být maximalizace potenciálu dítěte – jeho schopností, myšlení, vůle kladení si vysokých cílů s ohledem na jeho možnosti a schopnosti. Je třeba dítěti pomoci se stanovením si přiměřených cílů a podporovat jeho přirozené zájmy a vůli učit se novým věcem. Tímto rodičovským přístupem je dítě cíleně

připravováno nejen na období školní docházky, ale i na život (Campbell, 2001, s. 13, 26). V příjemném rodinném ovzduší funguje určitý řád, ale zároveň v něm existuje i prostor pro individuální pružnost a podporu k tomu, aby se každý věnoval tomu, co ho baví a naplňuje. Naopak nepříjemné rodinné ovzduší bývá plné hněvu, kritiky a striktních pravidel, kde všichni zaujímají spíše sebeobrané postoje (Severe, 2000, s. 71).

Rodiče by měli mít zájem o to, čím se jejich dítě ve volném čase zabývá, avšak opak je pravdou. Poměrně často se vyskytuje nezájem o volný čas dítěte, nerespektování jeho potřeb a zájmů (Hofbauer, 2004, s. 62). Ideální by byl aktivní zájem rodičů o to, aby jejich dítě využívalo svůj volný čas smysluplně, na základě svého dobrovolného rozhodnutí s podporou svých rodičů. Protikladem je direktivní rozhodování rodičů o trávení volného času dítěte nebo udílení plnění nadměrných volnočasových aktivit (Hofbauer, 2004, s. 63). Rodiče by měli dát svému dítěti dostatečný prostor k rozhodování, větší svobodu a volnost. Rodiče však mají často tendenci za své dítě rozhodovat a uchránit ho před chybami, avšak tím mu spíše dávají najevo svoji nedůvěru v jeho vlastní rozhodnutí a je tím narušována sebedůvěra dítěte. Ne nadarmo se říká, že chybami se člověk učí (Severe, 2000, s. 26). Je třeba dítě dostatečně povzbuzovat, motivovat, podporovat jeho důvěru a vyzdvihovat jeho silné stránky, ne ukazovat na jeho slabiny. Usilovat o postupné formování charakteru dítěte, jeho schopností a návyků (Severe, 2000, s. 69). Základem úspěchu je především respektovat jedinečnost a individualitu dítěte, naslouchat mu a podporovat jeho ambice (Campbell, 2001, s. 168).

Souhrnně lze konstatovat, že pozitivní a vstřícné rodinné prostředí rozvíjí individuální předpoklady dítěte, podporuje jeho potřeby a zájmy a otevírá mu možnost kontaktu i s jinými prostředími k případnému rozvoji vybrané volnočasové aktivity dítěte (Hofbauer, 2004, s. 64).

Škola

Škola jako vzdělávací a výchovná instituce se rovněž podílí na vytváření předpokladů pro přínosné trávení volného času dítěte. Škola uplatňuje svoji úlohu ve

volném čase dětí buď přímo (realizace příležitostných jednorázových volnočasových činností – školní slavnosti, lyžařské výcvikové kurzy, školy v přírodě, tábory, zájezdy; soutěží, olympiád; pravidelných zájmových činností – zájmové kroužky, umělecké soubory, sportovní družstva), anebo prostřednictvím svých zařízení (školní družiny, školní kluby). Školní volnočasové aktivity odkrývají zájmy a nadání dětí a podílejí se na jejich rozvoji samy nebo tomuto rozvoji dávají podněty a tím pomáhají utvářet pozitivní vztah dítěte k dalším způsobům vzdělávání prostřednictvím volnočasových aktivit, k budoucí profesi a celému životu (Hofbauer, 2004, s. 66, 67, 69 – 72).

Vrstevnická skupina

Vrstevnická skupina může velmi významně určovat náplň volného času jejích členů. Některé skupiny jsou rizikové a členové se mohou uchýlit k páchání sociálně patologických jevů (krádeží, konzumaci alkoholu, braní drog apod.). Obecně je ale členství ve vrstevnické skupině znakem zdravého vývoje člověka (Pávková, Pavlíková, Hrdličková in Pávková a kol., 1999, s. 36).

Hromadné sdělovací prostředky a informační technologie

Různá média nabízejí dětem a mladistvým různé produkty, které jsou určeny přímo této věkové skupině, např. dětské časopisy a knihy, hudební nahrávky, počítačové hry, televizní pořady apod. Vedle toho působí na děti zásadním způsobem i produkty určené pro dospělé. Obecně mohou mít tedy média na děti a mladistvé pozitivní, ale i negativní vliv (Pávková, Pavlíková, Hrdličková in Pávková a kol., 1999, s. 36).

1.1.3 Vývoj zájmového zaměření v jednotlivých vývojových obdobích dítěte

Každý jedinec prochází během svého života jednotlivými vývojovými obdobími a jeho vývoj ovlivňuje řada činitelů. Od vrozených předpokladů, prostředí, výchovy až po vlastní aktivitu jedince, jeho snahy, cíle, volní vlastnosti. Tito činitelé nepůsobí izolovaně, ale navzájem se prolínají a doplňují (Pávková in Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 85).

V *předškolním věku (3-6 let)* je u dětí převažující činností hra a typickými charakteristikami zájmů jsou nevyhraněnost, krátkodobost, labilita, nahodilost a široké spektrum zájmů. Schopnosti u dětí jsou v tomto věku ještě nerozvinuté.

V období *mladšího školního věku (6-11 let)* je opět typická značná šíře zájmů, jejich nestálost a povrchnost. Zájmy a potřeby (např. pohybu, poznání) jsou v tomto období nejčastějšími motivy jednání dětí. Prostřednictvím činností dochází k rozvoji schopností a v některých oblastech (hudba, výtvarná činnost) se může projevit určité nadání dítěte.

V průběhu *středního školního věku (11-15 let, pubescence)* dochází ke změnám struktury zájmů. Zájmy jsou mnohem hlubší, trvalejší, diferencovanější a po 13. roce se už někdy vyhraňují. U některých jedinců se už v tomto věku může postupně vytvářet celoživotní zájem. Zájmové zaměření se výrazně liší mezi pohlavími, význam mají i individuální rozdíly v koníčcích, schopnostech a v neposlední řadě i prostředí a výchova. V oblasti volního jednání se objevuje větší uvědomělost při volbě a realizaci cílů, větší sebeovládání a vytrvalost při překonávání překážek. Dospívající si většinou vybírají především konkrétní cíle a jejich volba je často ovlivňována momentální náladou, podněty ze sociálního prostředí, sebevědomím, schopnostmi, úspěchy či neúspěchy.

Ve *starším školním věku (15-20 let, adolescence)* se zájmy vyhraňují, ustalují a rozdíly mezi zájmy dívek a chlapců už nejsou tak výrazné. Prostřednictvím zájmových činností se vyhraňují i specifické schopnosti (např. v oblasti hudební, výtvarné, sportovní apod.), avšak svého vrcholu dosahují až později. Ve volní oblasti se projevuje rozvážnost, cílevědomost a větší vytrvalost. Volní jednání bývá stále více motivováno vyhraněnými zájmy, životními plány a ideály, osobním přesvědčením apod. Volba cílů je mnohem více promyšlenější a uvědomělejší, při rozhodování hrají důležitou roli rozumové argumenty.

Během období *dospělosti (od 20 let)* se zájmy stávají stálými, což svědčí o zralosti osobnosti (Pávková in Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 86 – 114).

Lze tedy konstatovat, že s rostoucím věkem narůstá stabilita a propracovanost zájmové orientace a mění se zprvu obecnější zájmové zaměření v konkrétnější dílčí

specializaci vlivem větší uvědomělosti výběru zájmů. Nejmark uvádí, že určité výběrovosti orientace je u dětí dosaženo v průběhu puberty (Čačka, 1997, s. 105, 106). Díky tomuto vývoji zájmového zaměření dochází u dítěte k nárůstu úrovně poznávací, prožitkové i volní (Čačka, 1997, s. 123).

Je časté, že se děti věnují s větším nadšením a zaujetím mimoškolním zájmům než samotné škole, což zase dělá velké starosti rodičům. Dítě si ale stojí za svým názorem, že škola není v životě vše. Díky rozvíjení svých zájmů se dítě učí být aktivním a kreativním, což mnohdy ve skutečném životě může znamenat více než vědomosti (Čačka, 1997, s. 121, 122). Naopak v prvotním období nevyhraněnosti zájmů je dítě závislé na rodičích, kteří ho mohou buď povzbuzovat, nebo naopak nepodporovat a tím v něm pěstovat frustraci, což pak může mít negativní dopad na jeho pozdější možnou výkonnost (Čačka, 1997, s. 108).

1.2 Motivace

Slovo motivace pochází z latiny – „moveo, movere“ – „uvádět v pohyb, hýbat, pohybovat“ (Preiss, Krívohlavý, 2009, s. 16). Přeneseně vyjadřuje hybné síly chování a jednání, z čehož vyplývá, že motivy představují hybné síly lidského jednání. V obecném slova smyslu pojem motivace vyjadřuje cílené chování. Jelikož v současné době neexistují žádné univerzální teorie motivace, lze tedy motivaci brát jako příčinu pohybu, důsledek změn stavu a organismu, dále jako důvod k rozhodování v situacích volby, jako výklad smysluplných souvislostí i jako proces usměrňování vnitřních procesů jedince, které řídí, aktivuje a udržuje chování (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 63, 64).

Motivace je z pedagogického hlediska jednou z velmi důležitých oblastí osobnosti člověka (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 63). Z psychologického hlediska souvisí s motivací především individuální potřeby jedince, jeho cíle a zkušenosti, v širším pojetí i kultura a společnost (Cakirpaloglu, 2012, s. 181). Motivace se projevuje jako systémový jev vázaný na vlastnosti osobnosti, na fyziologii organismu a na životní podmínky jedince (Nakonečný, 1997, s. 105).

V psychologii lze motivaci definovat jako souhrn intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které aktivizují chování i prožívání. Hlavním cílem této aktivizace je změna existující neuspokojivé situace nebo dosažení něčeho pozitivního. Motivy působí na naše chování aktivně nebo pasivně a projevují se tím, že buď chce jedinec něco získat, nebo se pokouší něčemu vyhnout (Plháková, 2004, s. 319). Snaha něčeho dosáhnout či se něčemu vyhnout je tím silnější, čím intenzivnější je motivovanost člověka (Janoušek, Slaměník in Výrost, Slaměník, 2009, s. 148).

Motivace je psychickým procesem spouštění, zaměření a regulace aktivity člověka na objekty a cíle (Cakirpaloglu, 2012, s. 180).

Motivací jsou hybné síly psychického charakteru, které uvádějí do pohybu lidské chování a činnosti v určitém směru a s určitou intenzitou. Jako aktuální síly se projevují v motivaci jako psychickém procesu a jako potenciální síly v podobě psychických motivačních dispozic (Janoušek, Slaměník in Výrost, Slaměník, 2009, s. 147).

Motivací určitého jednání rozumíme skutečnost, že chování člověka není náhodné, tudíž vychází z určité aktualizované potřeby či aktualizovaných potřeb, které v lidském organismu vytvářejí napětí. Cílem jednání je určité napětí odstranit uspokojením dané potřeby. Motivace je tedy dynamický proces, který lidské jednání vyvolává, udržuje (energetizuje) a po uspokojení dané potřeby nebo po dosažení určitého cíle ukončuje. Pojem aktualizovaná potřeba splývá s výrazem motiv (Vymětal, 2003, s. 74, 75).

Směr motivace představuje cíl a intenzitu motivace zase snaha o jeho dosažení. Cíl má motivační charakter, poznávací aspekt (představu toho, čeho chce jedinec dosáhnout), emocionální aspekt (očekávané uspokojení z dosažení cíle) a na rozdíl od motivu je vždy vědomý. Intenzita motivace je závislá na aktivační úrovni, tzn. na tělesné a psychické připravenosti k dosažení cíle (Janoušek, Slaměník in Výrost, Slaměník, 2009, s. 148).

Psychologům se podařilo vytvořit obecný princip motivace, kterým je maximalizace příjemného, minimalizace nepříjemného a zajištění psychické rovnováhy člověka. Cílem motivace je tedy přeměna nežádoucího stavu ve stav žádoucí (Nakonečný, 1999, s. 99).

K základním vlastnostem motivace lze zařadit směřování chování, energetizaci chování (určování síly chování) a udržování chování až do splnění cíle (Nakonečný, 1997, s. 105). Její funkcí je uspokojení potřeb jedince v oblasti fyzické i sociální, tudíž i zajištění fyzického a psychického zdraví (Nakonečný, 1996, s. 16).

1.2.1 Pojem motiv čili pohnutka

Základním vnitřním zdrojem motivace je motiv čili pohnutka. Motiv lze charakterizovat jako spouštěcí sílu, jako tendenci jedince směřující k určitému cíli (Cakirpaloglu, 2012, s. 180). Jedinec by si měl u zvoleného cíle uvědomovat jeho osobní hodnotu, míru jeho preferovanosti, jež ovlivňuje i míru energie, kterou je jedinec ochoten vynaložit k dosažení cíle, a prostředky k jeho dosažení, čímž je myšlen plán postupu (Čačka, 1997, s. 104).

Motiv může být prvkem motivační dynamiky nebo součástí motivační struktury osobnosti. U člověka se vytváří struktura částečně vrozených a částečně získaných motivačních dispozic. Do vrozených motivačních dispozic řadíme potřeby biologické (primární). K získaným motivačním dispozicím patří potřeby sociální (sekundární), dále zájmy, hodnoty, postoje, které se vytvářejí na základě sociální zkušenosti a jsou interindividuálně odlišné svojí intenzitou i zaměřením (Janoušek, Slaměník in Výrost, Slaměník, 2009, s. 147).

Motivační dispozice se stává aktualizovaným motivem buď jako důsledek změn vnitřního prostředí (podmíněný fyziologickými procesy, psychickými stavy), nebo působením podnětu z vnějšího prostředí (Janoušek, Slaměník in Výrost, Slaměník, 2009, s. 147).

Motivem nemusí být však jen v dané chvíli aktuální potřeba, ale i očekávání uspokojení, které se váže k získání odměny či vyhnutí se trestu (Nakonečný, 1999, s. 98).

V psychologii jsou motivy chápány ze dvou různých hledisek. První přístup považuje motivy za vnitřní mentální pohnutky, avšak druhý, převážně behavioristický přístup se snaží zjistit, jak moc ovlivňují chování vnější podněty označované jako

incentivy neboli pobídky (Plháková, 2004, s. 319). Incentivy tedy představují základní vnější zdroj motivace, avšak zda se určitý podnět stane incentive, záleží jen na tom, jak ho jedinec ohodnotí a jak velký má pro něho význam vzhledem k aktuálnímu stavu a budoucímu cíli člověka (Janoušek, Slaměník in Výrost, Slaměník, 2009, s. 147, 148).

Síla motivu má vliv na směr, kvalitu a intenzitu chování a také určuje, kterou činnost člověk vykoná jako první a kterou až později (Plháková, 2004, s. 319). Chováním, respektive jednáním se rozumí naučený instrumentální vzorec, prostřednictvím kterého jedinec dosahuje uspokojení a jenž je velkou měrou ovlivňován situací, ve které se jedinec nachází (Nakonečný, 1999, s. 98). Pohnutí lidského chování působí často více najednou, avšak jedna je obvykle dominantní. Motivace jednání závisí na konkrétním člověku, na jeho životní situaci, minulosti, ze které vychází, a budoucnosti, ke které směřuje (Vymětal, 2003, s. 73). Každé chování a jednání člověka je motivované, i když si člověk samotné motivy zcela nebo vůbec neuvědomuje, nebo není ochoten si některé motivy připustit kvůli možnému rozporu s jeho jinými motivy či požadavky společnosti. Stejně jednání jednoho člověka může být výsledkem jiného motivu nebo jiných motivů než u druhého. V průběhu života také může docházet u téhož jedince ke změnám motivace k určité činnosti (Janoušek, Slaměník in Výrost, Slaměník, 2009, s. 148). S rostoucím věkem a s ním i související úrovní duševních funkcí dochází k proměnám motivů – globálnost střídá zřetelnost, bezděčnost zase úmyslnost, nahodilost propracovanost postupu, proměnlivost trvalost, krátkodobost dlouhodobost atd. (Čačka, 1997, s. 104).

1.2.2 Druhy motivů

Základním hlediskem dělení motivů na druhy je hledisko obsahové (Nakonečný, 1996, s. 141). Mezi základní klasifikace motivů patří dělení motivů na vrozené a získané, primární a sekundární, biologické a sociální. Vrozené a získané motivy souvisí s lidskými potřebami. Vrozené motivy jsou určovány dědičností a patří sem všechny potřeby biologické a fyziologické, kdežto motivy získané tvoří potřeby ve vztahu k způsobu života, např. potřeba zisku, potřeba podání dobrého výkonu. Další dělení –

dělení na motivy primární a sekundární, se velmi úzce váže k předchozímu dělení v tom smyslu, že primární motivy bývají většinou vrozené a sekundární motivy získané. Dělení motivů na biologické a sociální lze shrnout tak, že biologické motivy jsou všechny potřeby organismu většinou vrozeného původu a sociální motivy jsou potřeby ve vztahu ke společnosti, např. potřeba kontaktu s lidmi či společenskými institucemi (Cakirpaloglu, 2012, s. 184, 185).

Lidské motivy lze také rozdělit do čtyř skupin: 1. sebezáchovné motivy s vrozeným biologickým základem; 2. vrozené stimulační motivy, ke kterým můžeme zařadit potřebu optimální úrovně aktivity a proměnlivých vnějších podnětů; 3. sociální motivy sloužící k regulaci mezilidských vztahů (potřeba úspěšného výkonu, potřeba afiliace – intimitu, potřeba moci); 4. individuální psychické motivy, ke kterým patří hledání smyslu života, potřeba sebeurčení, potřeba osobní identity, potřeba svobodného rozhodování a jednání. Sociální a individuální psychické motivy jsou formovány v rámci mentálního vývoje pod vlivem společenských tlaků (Plháková, 2004, s. 320).

Lze říci, že veškeré motivy, jak vrozené, tak i získané, podléhají vlivu individuálních zkušeností jedince, učení a vlivům sociálních a kulturních činitelů. Vrozené motivy jsou nejvíce ovlivňovány normami a očekáváním společnosti a získané motivy především zkušenostmi člověka a způsobem jeho života ve společnosti (Cakirpaloglu, 2012, s. 181, 182).

1.2.3 Formy motivů – potřeba, zájem, hodnota, postoj

Formy motivů jsou rozlišovány na základě „zaměření osobnosti“ (Nakonečný, 1996, s. 142). Motivace lidského chování je velmi složitá a je výsledkem souhry vrozených i získaných faktorů (Plháková, 2004, s. 320). Jedním z vrozených motivačních faktorů je u každého z nás touha objevovat a učit se, k čemuž potřebujeme své schopnosti (Preiss, Křivohlavý, 2009, s. 19). K základním motivačním faktorům patří potřeby, zájmy, hodnoty a hodnotové orientace a zčásti i postoje (Janoušek, Slaměník in Výrost, Slaměník, 2009, s. 150).

Potřeba je subjektivně prožívaný nedostatek něčeho, co je pro život člověka nezbytné (Janoušek, Slaměník in Výrost, Slaměník, 2009, s. 150). Jde o nedostatky organismu, které mají psychickou odezvu, nebo o nedostatky v souvislosti se sociálním působením jedince. Na základě výše uvedeného lze rozlišit potřeby biogenní a sociogenní (Nakonečný, 1999, s. 99). Potřeba však nemusí být jen nedostatek něčeho, potřeba může být charakterizována i jako vnitřní stav přebytku (Cakirpaloglu, 2012, s. 180). Potřeby lze dělit podle různých hledisek – např. potřeby primární (převážně vrozené) a sekundární (utvářené především na základě zkušenosti) (Vymětal, 2003, s. 76).

Klasifikací lidských potřeb je mnoho, avšak jednu z nejznámějších představuje Maslowova hierarchická klasifikace. Tento americký psycholog ruského původu vypracoval originální teorii, ve které rozdělil potřeby a s nimi související motivy jednání na nedostatkové (deficientní, D-potřeby) a růstové (rozvojové). Nedostatkové potřeby se objevují ve chvíli, kdy lidský organismus postrádá něco, co je podmínkou k přežití (např. potrava, sebeúcta, potřeba sociálního začlenění atd.), neboť fungují na základě udržování vnitřní tělesné a psychické rovnováhy. Pokud dojde k postačujícímu upokojení těchto potřeb, přijdou na řadu potřeby růstové a kvalitativně vyšší (např. vztah ke kráse, pravdě, tvořivost atd.) (Vymětal, 2003, s. 76). Ve chvíli, kdy je nižší potřeba uspokojena, může poté dominovat potřeba vyšší. Potřeby, které patří do prvních čtyř úrovní hierarchie, označuje Maslow jako nedostatkové a dělí je na nižší a vyšší. Mezi nižší řadí fyziologické potřeby a potřeby bezpečí a jistoty, k těm vyšším pak potřeby sounáležitosti, lásky a uznání. Uspokojováním vyšších nedostatkových potřeb dochází k zajištění duševní pohody a rozvoji osobnosti člověka. Růstové potřeby nazývá Maslow také metapotřebami, metamotivací či potřebami bytí (B-potřebami). Uspokojováním se intenzita těchto potřeb spíše zvyšuje, než aby klesala (Plháková, 2004, s. 369). K metapotřebám patří také kognitivní potřeby (potřeba poznání, porozumění, odhalování tajemství atd.) a estetické potřeby (potřeba symetrie, struktury atd.) (Nakonečný, 1997, s. 176).

Maslowovu pyramidu potřeb tvoří:

1. fyziologické potřeby spojené s poruchami homeostázy (hlad, žízeň, sexuální potřeby atd.);
2. potřeby bezpečí a jistoty, které vznikají v situacích ohrožení;
3. potřeby sounáležitosti a lásky, ke kterým patří potřeba akceptování každého jedince, potřeba někomu a někam patřit, potřeba přátelství, potřeba být milován;
4. potřeba uznání, ocenění, úcty, dosažení respektu, souhlasu, důvěry;
5. potřeba seberealizace a uplatnění schopností (Janoušek, Slaměník in Výrost, Slaměník, 2009, s. 150, 151); autocentrická zaměřenost se v této poslední úrovni oslabuje, což lze považovat za jednu ze známek osobnostní zralosti. Nastupuje tvořivost a touha po pravdě, kráse a dobru. Sem lze zařadit zdroj motivace k vědecké, umělecké, filozofické a altruistické činnosti (Vymětal, 2003, s. 77).

Kromě těchto uvedených potřeb hrají důležitou roli také potřeby vývojové a rozvojové, např. zvědavost (hra, experiment), potřeba identifikace, nutnost vazby na určitou osobu (u malých dětí). Vývojové potřeby jsou vázány k určité věkové vývojové fázi a představují směřování k vyšší kvalitě. Velmi silnou a neustále působící motivaci představují sebezáchovné potřeby, které uchovávají jedince zdravého a při životě (Vymětal, 2003, s. 77).

Z této hierarchické klasifikace plyne, že aby došlo k uspokojení potřeb z vyššího stupně, musí být uspokojené potřeby vývojově nižší. Ne každý člověk je ale schopen dosáhnout všech potřeb, a tudíž i vrcholu pyramidy. Časté je přeskokování jednotlivých stupňů, zde mluvíme o kompenzaci či náhradním uspokojení (Vymětal, 2003, s. 78).

Potřeby působí na jednání prostřednictvím prožívání a emocí, které mají určitou motivační sílu (Vymětal, 2003, s. 297).

Zájem rozumíme poznávací a získávací zaměřenost člověka s orientací na předmět. Oproti potřebě je zájem vědomě aktivnější. Většinou má jedinec zájem především o předmět, který je pro něho potřebný, důležitý, avšak může se zajímat i o předměty a jevy přesahující jeho potřeby (Janoušek, Slaměník in Výrost, Slaměník, 2009, s. 152, 159). Zájem se rozvíjí na základě potřeby, umožňuje její uspokojení a zároveň má vliv i na vznik další potřeby. Zájem těsně souvisí s vlohami a schopnostmi

jedince, které ovlivňují vykonávání určité aktivity (Hájek in Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 166, 168). Na utváření zájmů má vliv celá řada faktorů – pohlaví, věk, výchova, osobní zkušenosti, sociální zařazení člověka aj. (Čačka, 1997, s. 105). Zájem přináší uspokojení, jehož zdrojem je činnost a poznávání. Jelikož poznávání je nekonečné, zájmy jsou neuspokojitelné, tudíž uspokojování zájmu jeho motivaci nesnižuje, ale spíše zvyšuje (Nakonečný, 1997, s. 421).

Hodnoty jakožto cíle lidského jednání vyjadřují to, co je pro daného jedince významné, smysluplné, dobré. Mají materiální i nemateriální (abstraktní) povahu, jako např. ideály náboženské či politické (Nakonečný, 1997, s. 173). V etice je problém hodnoty spatřován jako problém normy, v psychologii naopak jako problém přitažlivosti či odpudivosti určitých objektů a činností (Nakonečný, 1997, s. 224). U dětí jsou jejich hodnoty ovlivňovány především rodiči, neboť dítě uznává dlouhou dobu své rodiče za velikou autoritu, a proto pro něj má hodnotu nejen to, co jeho samotného uspokojuje, ale i to, co od něj vyžadují rodiče a co je jejich hodnotou, i když ono samo neví proč (Nakonečný, 1996, s. 82). Hodnotová orientace znamená zevnitřněnou hodnotu zaměřující chování a činnost člověka. Je ovlivněna výchovou, bohatými životními zkušenostmi a společenskými vlivy (Janoušek, Slaměník in Výrost, Slaměník, 2009, s. 159). Hodnotová orientace se vytváří v průběhu primární socializace, tudíž již v raném věku dítěte, které se postupně začíná seznamovat s hodnotami svého sociálního prostředí, učí se oceňovat, co je dobré a co ne jak v rovině společensko-normativní (v jeho kulturním a sociálním prostředí), tak i v rovině subjektivní (na základě subjektivní zkušenosti) (Nakonečný, 1999, s. 143).

Postoj vyjadřuje vztah jedince k hodnotám (Nakonečný, 1997, s. 173). Postoj je osvojená psychická dispozice, hodnotící vztah k jevům okolního světa i sobě samému a projevuje se v prožívání, poznávání a činnosti. Je zaměřen na svůj objekt a navozuje možnost motivace (Janoušek, Slaměník in Výrost, Slaměník, 2009, s. 153, 159). Podle Th. M. Newcomba existuje mezi motivem a postojem zásadní rozdíl, který spatřuje v tom, že motiv je psychologickou příčinou jednání, avšak postoj jen jednání ovlivňuje, není však jeho příčinou (Nakonečný, 1999, s. 131). Každý jedinec disponuje individuálním systémem postojů, ve kterém jsou určité postoje centrální – důležité a

některé periferní – nevýznamné. Centrální postoje se vážou k centrálním objektům – objektům, o kterých člověk má informace, zajímá se o ně, má k nim výraznější citový vztah (Nakonečný, 1997, s. 217, 218). Systém postojů je jiný u každého člověka, různě jednotný, neboť postoje jsou mezi sebou různě propojeny (Nakonečný, 1999, s. 137).

1.2.4 Motivační systémy

Motivační systémy lze rozdělit na primární motivační systém a sekundární motivační systém. **Primární motivační systém** je vývojově nejnižší a zahrnuje vrozené biologické potřeby, které fungují jako nepodmíněné reflexy jedince, resp. instinkty, které vyjadřují základní biologické funkce lidského organismu a jsou do jisté míry ovlivnitelné učním (Nakonečný, 1997, s. 114, 115). Motivace tedy vychází z biologických potřeb s cílem jejich redukce, tudíž plní funkci tzv. homeostázy – udržování relativně stálého vnitřního stavu organismu (Nakonečný, 1997, s. 106).

Díky působení podmiňování na primární motivační systém se dále vyvíjí **sekundární motivační systém**, který se skládá z naučených tendencí chování – sil, směrů a způsobů chování. Tento systém lze chápat jako systém zvyků – automaticky probíhajících způsobů chování (Nakonečný, 1997, s. 115).

Za vývojově nejvyšší úroveň motivace lze označit volní jednání, ve kterém probíhá jak vnější, tak i vnitřní kontrola jednání. Volní jednání je aktivní, vědomé, vykonávané se záměrem, s možností uplatňování vývojově vyšších hodnotových orientací, které ovlivňují rozhodování ve volbě prostředků i cílů. Volní jednání má souvislost s určitými vlastnostmi osobnosti, které lze nazvat vůle (Nakonečný, 1997, s. 115). Vůle je aktivním projevem jáství, sebepojetí každého jedince (Nakonečný, 1996, s. 83).

Ve vývoji motivace je tedy zásadní, že v ontogenezi směřuje od chování ovládaného pudu k volnímu jednání, ve kterém se uplatňují kromě kognitivních funkcí i morální zásady jedince (Nakonečný, 1999, s. 101).

Rozhodování, volní jednání a svobodná vůle

Rozhodování je důležitou funkcí myšlení a je procesem výběru mezi různými možnostmi. Ke správnému rozhodnutí by mělo dojít po pečlivém zvážení všech výhod i nevýhod, všech pro a proti každé alternativy. Psychologové ve svých výzkumech však dospěli k názoru, že lidé tímto systematickým způsobem obvykle neuvažují a že svá rozhodnutí uskutečňují na základě neúplných a omezených informací bez vyhledání si zpřesňujících informací, které by jim mohly rozhodování usnadnit, nebo dle mínění druhých lidí (Plháková, 2004, s. 280). Myšlení a rozhodování jsou ovlivňovány subjektivními okolnostmi, především neuspokojenými potřebami, které se mohou stát motivem jednání. Ne vždy si je však jedinec své motivace plně vědom (Vymětal, 2003, s. 297).

Lidé jsou přesvědčeni o tom, že v jakékoliv situaci mají možnost volby mezi různými alternativami a možnost řídit své aktivity podle předem určeného záměru (Plháková, 2004, s. 75). Jsou tedy vnitřně přesvědčeni o tom, že svobodnou vůli mají a v souladu s tím i jednají. Potvrzení si této skutečnosti je důležitou pohnutkou lidského chování, což potvrzuje i americký psycholog Jack Brehm, který přinesl do této oblasti pojem reaktance, což znamená snahu uhájit a obnovit pocit vnitřní svobody proti vnějším tlakům, zjednodušeně lze říci odpor proti manipulaci. V češtině má slovo reaktance nejbliže ke slovu vzdor. Existence svobodné vůle však není zcela jistá, neboť nelze vyloučit možnost, že i ten nejsvobodnější akt lidského chování je jen vědomým odrazem nevědomé psychické či nervové regulace (Plháková, 2004, s. 385).

1.2.5 Vztah motivace a emocí

Mezi motivačními a emocionálními procesy existuje úzká souvislost, neboť procesy motivace jsou prožívány jako snahy, které jsou provázeny jasným vědomím cíle (chtění, přání, touha) (Nakonečný, 2000, s. 72). Motivované chování směřuje k uspokojení, které má emocionální podstatu – dosažení odměny, vyhnutí se trestu (Nakonečný, 1997, s. 105). Motivy a emoce jsou tedy těsně propojeny, navzájem se ovlivňují, podmiňují a tvoří motivačně-emocionální systém, který má velký vliv na lidské chování i prožívání.

Motivované chování je často provázáno silnými emocemi, avšak nevyskytuje se tomu tak v každé situaci (Plháková, 2004, s. 319, 320). Emoce mají kromě vlivu na procesy motivace vliv i na volní aktivitu a kognitivní aktivitu (a tím i na proces učení a funkci paměti) (Preiss, Křivohlavý, 2009, s. 19).

Emocionální aspekt má kromě vztahu motivace a emocí také *vztah motivace a učení* a *vztah motivace a kognitivních procesů (vnímání, myšlení, představ)*, neboť učení je uskutečňováno jen ve vztahu k motivaci a hlavní úlohou kognitivních procesů ve vztahu k motivaci je stanovení konkrétního vzorce motivovaného chování – jak se subjekt chová s ohledem na psychologické důvody chování (Nakonečný, 1997, s. 105, 106).

1.3 Kreativita

Pojem tvořivost neboli kreativita je latinského původu a vychází ze slovesa *creo* – tvořím (Musil, 1996, s. 30). Vyjadřuje komplexní schopnost, která je výsledkem syntézy kognitivních schopností, vlastností osobnosti a některých motivů. Dle výsledků různých výzkumů lze říci, že tvořivost má převážně specifický okruh působnosti a korelace mezi kreativitou téhož jedince v různých oblastech je velmi malá, což potvrzují i studie významných tvůrců, kteří se většinou proslavili jen v jediné oblasti či oboru (Plháková, 2004, s. 294, 295). Estetickovýchovné činnosti (výtvarné činnosti, slovesná tvorba, hra na hudební nástroj, divadlo, film, literatura, tanec apod.) formují vztah dětí k estetickým hodnotám, rozvíjejí kreativitu, představivost a emocionální složku osobnosti (Hájek in Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 169, 170). Kreativita však není záležitostí pouze oblasti umění či vědy. Moderní pojetí psychologie kreativity tvrdí, že kreativně může jedinec přistoupit k jakékoli aktivitě, činnosti, problému, otázce, i celkově k životu. Kreativita je tedy schopností vytvářet nové kulturní, technické, duchovní i materiální hodnoty ve všech odvětvích lidské činnosti. Při aktivní tvořivosti je sám jedinec tvůrcem, nýbrž při pasivní tvořivosti jen konzumentem produktů tvořivých aktivit jiných (Königová, 2007, s. 12, 172).

Tvůrčí činnost může znamenat jak veliké úsilí, tak i relaxaci, oddych, dobrodružství či postupné tvarování představ a fantazie. Má pro tvůrce určitý smysl, který svou výjimečností, originalitou a emocionálním působením přesahuje rámec běžných pracovních úkonů a přináší tak i uspokojení trvalejšího charakteru, neboť hodnoty tvůrčí činnosti nemají význam jen pro samotného tvůrce, ale i např. pro rodinu, školu, nebo v širším slova smyslu i pro celou společnost (Kurková, 1981, s. 9). Tvořivost není racionální, jelikož nevychází z vědomí člověka, nýbrž z hlubokého citění a má souvislost spíše s hrou než s prací (Bean, 1995, s. 19, 20).

Tvořivost je dá se říci osobní záležitostí každého z nás, neboť znamená být sám sebou a tak se i projevovat. Každý z nás je individuální osobností, zcela jedinečnou a neopakovatelnou (Bean, 1995, s. 16). Je důležité, aby zájem o tvořivost dítěte nebyla pro rodiče jen naprosto zbytečnou záležitostí, ale aby se o ni již v raném dětství začali aktivně zajímat a rozvíjet ji, neboť tím bude podporována v dítěti důvěra ve vlastní tvořivé schopnosti, sebeúcta, sebedůvěra, hodnota osobnosti (Bean, 1995, s. 28, 29). Na úroveň tvořivých schopností a s nimi souvisejícími vlastnostmi jako vytrvalost, trpělivost, touha vyniknout, má vliv jak genetika, tak i právě způsob výchovy dítěte (Bean, 1995, s. 24).

Mezi základní charakteristiky kreativní osobnosti patří vnímavost, citlivost, všímavost, hravost, pružnost myšlení, bohatost nápadů, dobrá koncentrace a silná vnitřní motivace k tvůrčí činnosti (Königová, 2007, s. 175). Na základě sledování kreativity u mužů a žen bylo zjištěno, že ženy jsou o 25 % kreativnější než muži (Königová, 2007, s. 159).

V současné kognitivní psychologii dominuje ve zkoumání tvořivosti integrativní přístup, jehož nejvýznamnějším představitelem je Todd I. Lubart, podle něhož je předpokladem vzniku kreativity výskyt následujících šesti faktorů:

1. Intelektuální schopnosti – schopnost pohlédnout na problém z různých úhlů, schopnost průběžného zhodnocení zvoleného postupu, schopnost nalézání souvislostí mezi různými poznatky. Tyto schopnosti lze shrnout termínem komplexní poznávací schopnosti.
2. Expertní znalosti a dovednosti ve formě propracovaných kognitivních schémat.

3. Styly myšlení – schopnost soustředit se na daný problém jako na celek, schopnost detailního propracování řešení.
4. Osobnostní rysy – tolerance vůči dvojznačnosti, vytrvalost, nekonformnost, odvaha riskovat a hájit své názory.
5. Vnitřní motivace se zaměřením na řešení problému – tvořiví lidé konají především kvůli zaujetí pro věc, protože je tvůrčí aktivity baví a uspokojují.
6. Podpůrné prostředí – tvořivost podporuje především intelektuálně podnětné rodinné prostředí, život ve velkých kulturních centrech, ochota akceptace originálních nápadů ve společnosti atd. (Plháková, 2004, s. 297).

Lubart předpokládá skutečnost, že aby došlo k projevení tvořivosti, měly by mít všechny tyto faktory zastoupení. Pokud jedna komponenta chybí nebo není dostačující, šance na tvůrčí činnost je nižší, avšak existuje tu i možnost určité kompenzace (Plháková, 2004, s. 297).

Graham Wallas sestavil v roce 1926 etapy tvůrčího procesu následovně – fáze přípravy, inkubace, iluminace (osvícení) a verifikace (ověření). Do přípravné fáze lze zařadit vytyčení problému, shromáždění informací, poznámek, pokus o nalezení řešení. Základem této prvotní fáze je především dokonalé pochopení problému. Na tuto fázi poté navazuje fáze inkubace, kdy jsou utříděny a restrukturalizovány údaje nashromážděné v přípravné fázi, jedinec přenáší svoji pozornost i k jiným oblastem a nalézá tak nové alternativy, čímž dochází k reorganizaci daného problému a oslabuje se rušivý vliv příliš intenzivní motivace. Po různě dlouhé době a někdy i na neobvyklých místech pak dochází k vynoření nového nápadu, který je klíčem k řešení daného problému. Po této fázi následuje fáze iluminace, která je provázena tzv. „aha zážitkem“ se zvláštním pocitem uspokojení či úlevy, že už to má člověk konečně za sebou. Tvůrčí proces je poté ukončen fází verifikace, ve které jedinec ověřuje kvalitu nalezeného řešení, k čemuž je velmi potřebná vytrvalost a trpělivost (Plháková, 2004, s. 298, 299).

Musil (1996, s. 31) rozlišuje pět etap tvořivé činnosti, zobecnitelných do dvou náhledů – subjektivního (v uvažování individua) a objektivního (dle výsledků tvůrčího procesu v podobě uměleckého díla, vědeckého nálezu, vynálezu):

1. Etapa přípravná neboli iniciační – rozlišení problému a vznik motivace k jeho řešení.
2. Etapa logicko-operační – reformulace problému, nahromadění vědomostí, zkušeností, informací, tvorba hypotéz, schéma řešení.
3. Etapa intuitivně-inspirační – probíhá současně s logicko-operační etapou a má dvě subfáze – inkubační a iluminační.
4. Etapa vlastní tvorby – uskutečňuje se nalezené řešení.
5. Etapa závěrečná – verifikace (ověření) řešení a uvedení nalezeného řešení do praxe.

Königová (2007, s. 174, 175) uvádí a charakterizuje etapy tvůrčího procesu následujícím způsobem:

1. Orientace – zpozorování problému.
2. Preparace – stanovení cílů a plánů postupu, vyhledávání informací.
3. Inkubace – hledání různých variant řešení, promýšlení, třídění informací.
4. Iluminace – objevení nápadu.
5. Realizace – ověření nápadu, převedení nápadu z mysli do reality.
6. Evaluace – zhodnocení řešení, eventuálně jeho drobné úpravy.

Ve skutečnosti mohou některé fáze chybět, jiné se opakovat. Vše závisí na daném úkolu a na osobnostních vlastnostech jedince (Königová, 2007, s. 175).

Člověk tvoří z potřeby aktivity, poznání, seberealizace. Kreativitu lze cvičit a pěstovat, jde jen o to nemít strach pustit se do něčeho nového, neobvyklého, užitečného, upustit uzdu fantazie, něco zkusit, něco dokázat, být energický a aktivní (Königová, 2007, s. 9, 12). Při tvůrčím procesu se ale každý může setkat s určitými překážkami, které kreativnímu myšlení brání a brzdí jej. Tyto bariéry lze rozdělit na vnitřní (bloky v nás) a vnější (bloky z okolí). Mezi vnitřní bariéry můžeme zařadit nejistotu k sobě i ve vztahu k okolí (např. nedostačující podporu ze strany rodiny), vnitřní konflikty, starosti, únavu, nedostatek spánku, nedostatek času či velký pocit odpovědnosti. K vnějším bariérám patří zejména prostředí (např. malé a tmavé místnosti či příliš ostrá výmalba pokoje) (Königová, 2007, s. 17, 18).

Dle amerického výzkumu tvořivosti psycholožky Carrie Crosson se bloky tvořivosti mění s věkem. Mladší lidé jsou mnohem více spontánní a horliví a starší lidé věnují zase mnohem více času přípravám a eventuálnímu přepracování (Königová, 2007, s. 112).

1.4 Nadání

Autoři H. J. Eysensk a P. T. Barrett (1993) uvádějí následující tři způsoby definice pojmu nadání:

1. Pojem nadání je definován synonymně s vysokým IQ, které je zjišťováno testy inteligence. V současné době je podle výše uvedených autorů tato definice upřednostňována především v biologických výzkumech nadání.
2. Pojem nadání má úzký vztah ke kreativitě. Kreativitu lze chápat jako rys osobnosti nebo jako znak sociálně hodnotného výkonu. Mezi těmito pojetími kreativity není příliš korelace, neboť člověk disponující kreativním potenciálem (zjišťován především testy divergentního myšlení) nemusí v životě dosahovat tvořivých výkonů.
3. Pojem nadání je vymezen jako vysoký stupeň rozvoje speciálních schopností, které však nemusí mít vzájemný vztah s vysokým IQ (Hříbková, 2009, s. 42).

Nadání má každý člověk, avšak jen několik málo procent populace jej má rozvinuté natolik, že se o nich mluví jako o nadaných (Dočkal, 2005, s. 168). Dočkal (2005, s. 72, 73) rozumí nadáním vnitřní vybavení jedince, jehož prostřednictvím má člověk možnost dosáhnout úspěchu. Nejedná se o žádnou výjimečnou vlastnost. Nadání má ve společnosti normální neboli Gaussovo rozložení. Nejvíce je průměrně nadaných jedinců, středně těch nadprůměrných i podprůměrných, nejméně pak výjimečně nadaných i výrazně podprůměrných. Za nadané lze pak označit jen jedince s výrazně nadprůměrným nadáním.

Dočkal (2005, s. 25) pokládá za vhodné používat termíny nadání a talent jako synonyma. Naopak Hájek (in Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 168) definuje nadání

jako přirozenou schopnost, a pokud je tato schopnost rozvíjena a pěstována, hovoří o talentu.

1.4.1 Klasifikace nadání

V současné době existuje mnoho různých klasifikací nadání – např. klasifikace horizontální, vertikální a klasifikace podle A. J. Tannenbauma (Hříbková, 2009, s. 47).

Horizontální klasifikace dělí nadání podle druhů činnosti, ve kterých se nadání projevuje. Jde o nadání hudební, výtvarné, jazykové, sportovní, matematické apod. Každé z těchto nadání je možné začlenit do obecnější skupiny nebo naopak z něj vyčlenit další druhy nadání (např. hudební nadání lze členit na skladatelské a interpretační) (Hříbková, 2009, s. 48). Dočkal (2005, s. 52 – 55, 208) uvedl čtyři základní druhy nadání – nadání umělecké, pohybové, intelektové a praktické. Tato nejdůležitější nadání dále člení na další druhy nadání, které se mohou i navzájem prolínat. Nadání umělecké dělí na hudební, výtvarné a literárně dramatické, nadání pohybové na sportovní a taneční (taneční nadání lze zařadit i k nadání uměleckému), nadání intelektové na jazykové, matematické, vědecké a technické a nadání praktické na manuální a sociální. Součástí každého nadání je tvořivost, tudíž tvořivé jsou všechny druhy nadání.

Ve *vertikální klasifikaci* se nadání rozděluje podle stupně aktualizace na nadání manifestované (aktuální) a latentní (potenciální). Manifestovaným nadáním se rozumí výkony podávané v současné době vyskytující se především u dětí staršího školního věku, kdy lze už hovořit o různých druzích nadání podle oblastí, ve kterých děti podávají vysoké výkony (např. hudební, matematické, sportovní apod.). O latentním nadání se většinou mluví v případě, kdy je u dětí, které však mimořádné výkony v určitých oblastech ještě nepodávají, zjištěn psychologickým vyšetřením osobnostní potenciál, který jim s vysokou pravděpodobností v budoucnu umožní podávání vysokých výkonů. Latentní nadání se většinou objevuje spíše u mladších dětí, které ještě nemají určený dominantní zájem. Existuje jistý předpoklad, že se latentní jednání může rozvinout v nadání manifestované prostřednictvím vnější stimulace rozvoje dítěte

v podpůrném sociálním a společensko-kulturním prostředí. Podmínkou přechodu latentního nadání v manifestované nadání je kromě rozmanitých sociálních podmínek i aktivita osobnosti a proces učení (Hříbková, 2009, s. 44 – 45, 48).

Klasifikace podle A. J. Tannenbauma rozlišuje nadání podle způsobu, jakým společnost přijímá a hodnotí různé druhy superiority na nadání vzácné, obohacující, vymezené a neobvyklé. Vzácné nadání je málo se vyskytující a prostřednictvím reformování posouvá vývoj společnosti dopředu. Obohacujícím nadáním disponují lidé, jejichž produkty obohacují společnost (např. objevy, umělecká díla). Vymezené nadání označuje vysoké výkony u jedinců pracujících v „intelektuálních službách“ – např. učitelé, právníci, sociální pracovníci. Neobvyklým nadáním se rozumí vysoké výkony na hranicích lidských možností v určité, většinou velmi úzké oblasti (Hříbková, 2009, s. 48, 49).

1.4.2 Struktura nadání

Dočkal (2005, s. 60 – 62) vytvořil tři základní složky nadání – složku instrumentální, aktivační a složku s názvem lidské Já.

Do *instrumentální složky nadání* řadí tělesné vlastnosti (podílející se na každé lidské činnosti), schopnosti (rozumové, sensorické, motorické; reprodukční i tvořivé), zručnosti, dovednosti a vědomosti (získané formy chování).

Aktivační složka nadání zodpovídá za použití komponent instrumentální složky v lidské činnosti. Patří sem aktivita a motivace výkonu (tzv. výkonová motivace – zaměřena na dosažení úspěchu či vyhnutí se neúspěchu; všeobecná (snaha mít úspěch ve všech oblastech), speciální (jen v konkrétní oblasti dle zaměření osobnosti), vlastnosti vůle (cílevědomost, vytrvalost, houževnatost) a zaměření osobnosti (důležitou roli hrají zájmy, hodnoty, postoje).

Do *složky lidské Já* patří sebehodnocení, sebedůvěra a snaha po seberealizaci.

Dočkal (2005, s. 62, 75) však zároveň uvádí, že nelze nikdy vytvořit úplný výčet komponent a že některá lidská vlastnost může být součástí jak složky instrumentální, tak i aktivační.

Shrneme-li si předchozí, je tedy jasné, že např. člověku hrajícímu na hudební nástroj nebude stačit jen zájem o hudbu (i když bez něho by se schopnosti neuplatnily ani dále nerozvinuly), chuť aktivně se jí věnovat, motivace, hudební sluch (specifická schopnost) a jisté fyzické vybavení (člověk hrající na dechový nástroj například dostatečnou kapacitu plic), ale bude třeba i zapojení rozumových schopností (inteligence), umělecké představivosti (tvořivosti), emocionality, dovedností a vědomostí o hudbě. Jde tedy o zapojení celé řady vlastností osobnosti (Dočkal, 2005, s. 58 – 60).

1.4.3 Charakteristika uměleckého nadání

K základním druhům uměleckého nadání patří nadání hudební, výtvarné, literárně dramatické a taneční, které může patřit zároveň i k nadání pohybovému, pokud u něho dominují pohybové schopnosti nad uměleckými (Dočkal, 2005, s. 54, 208).

Z výzkumů bylo zjištěno, že se vývoj uměleckého a intelektového nadání v dětství často překrývá, tím pádem se rozvíjením „uměleckých“ složek dítěte zvyšují předpoklady pro rozumové činnosti a naopak (Dočkal, 2005, s. 190, 191).

Základem uměleckých nadání jsou všeobecné umělecké schopnosti, ke kterým patří schopnost uměleckého hodnocení, schopnost uměleckého vyjádření (vytvoření si speciálního emočně hodnotícího vztahu k objektům, které se mohou stát předmětem uměleckého ztvárnění, např. skladbu zahraje každý sólista jinak) a umělecké zaměření osobnosti (zájem i o jiné druhy umění). U uměleckých nadání je typická dominance tvořivé inteligence (tzv. divergentní typ inteligence) nad reprodukční a schopnost silného emotivního prožívání (Dočkal, 2005, s. 192 – 195).

Hudební nadání

Komplexní vlastnost, která umožňuje jedinci úspěšně se věnovat hudbě, je označována jako hudebnost. Obsahuje komponenty všeobecných uměleckých schopností a komponenty speciálních hudebních schopností, které rozhodují o druhu hudební činnosti (Dočkal, 2005, s. 195 – 197). Hudební nadání je členěno na nadání

interpretační (instrumentální, pěvecké, dirigentské) a nadání skladatelské (Dočkal, 2005, s. 54).

Hudební schopnosti se u dětí začínají projevovat již v předškolním věku. Postupně dochází k rozlišování hudebních nadání. Druhy interpretačního nadání se vyvíjejí už v dětství, avšak nadání skladatelské a dirigentské až v době adolescence a mladé dospělosti (Dočkal, 2005, s. 196, 197).

Hudební schopností je charakterizována vlastnost osobnosti, která zajišťuje úspěšnost jedince dosahovat cíle v hudebních činnostech (Sedlák, 1990, s. 35). Sedlák (1990, s. 41, 42) rozlišuje tyto hudební schopnosti, které se v hudebních činnostech vzájemně prolínají:

1. Hudebně sluchové schopnosti – k rozlišování vlastností tónů (výšky, barvy, délky, hlasitosti), vztahů mezi tóny (melodie, harmonie, polyfonie – vícehlasu).
2. Psychomotorické schopnosti – k časovému členění hudby (rytmus, metrum, hybnost, tempo), k psychické regulaci pohybů při vokálních a instrumentálních činnostech či při tělesných projevech podle hudby.
3. Analyticko-syntetické schopnosti – hudební paměť, tonální a harmonické cítění (k orientaci v tóninách a harmonii), rytmické cítění a hudební představivost.
4. Hudebně intelektové schopnosti – hudební fantazie a hudební myšlení.

Hudební schopnosti mají velmi úzký vztah s hudebními dovednostmi. Hudební dovedností se rozumí učením a cvikem získaná dispozice k úspěšnému vykonání určité hudební činnosti, např. provedení prstokladu na zobcovou flétnu. Hudební schopnosti umožňují jedinci osvojit si hudební dovednosti a naopak osvojováním si hudebních dovedností si jedinec zvyšuje kvalitu hudebních schopností (Sedlák, 1990, s. 226, 228).

Taneční nadání

Obsahuje všeobecné pohybové schopnosti (především smysl pro rytmus) a zaměření na tělesný pohyb. Kromě těchto komponent mají svůj význam i všeobecné umělecké schopnosti a umělecké zaměření osobnosti, proto lze taneční nadání zařadit jak do uměleckého nadání, kde převažují umělecké schopnosti (např. v baletu či moderním scénickém tanci), tak i do nadání pohybového, kde dominují schopnosti

pohybové (např. ve společenském tanci). U tanečního nadání jsou tedy důležité jak schopnosti pohybové, tak i umělecké. Obě skupiny schopností tudíž působí společně.

Pohybové schopnosti se projevují již v předškolním věku, lze provozovat různé druhy tanců, což závisí na specifitějších vlastnostech. Při výběru záleží především na zájmech, hodnotách, postojích a vkusu každého jedince, mnohdy může hrát roli i náhoda (Dočkal, 2005, str. 208 - 210).

Výtvarné nadání

Obsahuje komponenty všeobecných uměleckých schopností a komponenty výtvarných schopností (např. schopnost zrakové analýzy, představivost, figurální tvořivost) (Dočkal, 2005, str. 199).

Už od malička dávají rodiče dětem k dispozici tužku a papír, aby dítě čmáralo, kreslilo, později malovalo. Dětská kresba má význam především v oblasti psychologie, kdy jsou psychologové schopni na základě výtvarného projevu dítěte, podle úrovně kresby, jejích detailů, zhodnotit psychický i intelektuální vývoj dítěte. O výtvarném nadání lze mluvit až kolem deseti, jedenácti let. Záleží zde na kreslířské dovednosti, zvládnutí techniky kreslení a zájmu o tuto činnost. V pubertě ale většinu dětí přestávají výtvarné práce bavit a začíná u nich hledání si nových koníčků (Dočkal, 2005, str. 197 – 199).

Literárně dramatické nadání

Literárně dramatické nadání se člení na nadání literární a dramatické (herecké, režisérské) (Dočkal, 2005, s. 54).

Literárně dramatické nadání se skládá z komponent všeobecných uměleckých schopností a komponent speciálních literárně dramatických schopností. Literární nadání je nadáním tvořivým, s dominancí verbálních tvořivých schopností. Dramatické nadání je pak nadáním interpretačním, kde hraje kromě verbálních schopností velmi významnou roli empatie – schopnost vžít se do ztvárňované postavy. U dramatického nadání nesmí jedinci chybět ani pohybová a verbální paměť, pohybová a verbální tvořivost, schopnost koordinace motoriky a fonetické schopnosti (správná výslovnost).

O režisérském nadání můžeme mluvit v případě, kdy se k těmto všem charakteristikám připojí i organizační schopnosti.

První projevy literárně dramatického nadání se objevují u dětí mladšího školního věku. Herecké nadání a recitační nadání se může u dítěte projevat již v období pubescence, avšak rozvoj literárního nadání lze předpokládat až v období adolescence (Dočkal, 2005, str. 200 – 201).

1.5 Základní umělecké školy

Školní systém v ČR poskytuje dětem možnost volitelného uměleckého vzdělávání na základních uměleckých školách (dále jen ZUŠ). ZUŠ nabízejí dětem vzdělávání v oboru hudebním, výtvarném, tanečním a literárně dramatickým (Dočkal, 2005, s. 202). Základní umělecké vzdělávání poskytuje žákům základy vzdělání a je nedílnou součástí systému uměleckého vzdělávání v ČR. ZUŠ jsou v systému navazujícího uměleckého vzdělávání východiskem pro vzdělávání ve středních, vyšších odborných školách uměleckého nebo pedagogického zaměření, na vysokých školách uměleckého nebo pedagogického zaměření a na konzervatořích (RVP ZUV, 2010, online).

Vzdělávání na ZUŠ se řídí platnou legislativou, zejména zákonem č.561/2004 Sb. (školský zákon), vyhláškou č.71/2005 Sb. o základním uměleckém vzdělávání, rámcovým vzdělávacím programem pro základní umělecké vzdělávání (RVP ZUV) a školním vzdělávacím programem (ŠVP) v platném znění.

RVP ZUV je výchozím dokumentem pro tvorbu rámcových vzdělávacích programů pro střední a vyšší odborné školy s uměleckým zaměřením a konzervatoře. Cíle pro základní umělecké vzdělávání jsou v RVP ZUV uvedeny tyto: utváření a rozvoj klíčových kompetencí žáků (kompetence k umělecké komunikaci, kompetence osobnostně sociální a kompetence kulturní), kultivace osobnosti po umělecké stránce, motivace k celoživotnímu učení, poskytnutí základů vzdělání s ohledem na potřeby a možnosti žáků, po odborné stránce příprava žáků pro navazující umělecké vzdělávání, motivace žáků k učení a ke spolupráci prostřednictvím vytvoření pozitivního klimatu (klimatu sociálního, emocionálního a pracovního). RVP ZUV obsahuje charakteristiku

každého uměleckého oboru (jeho význam, přínos, obsahové a organizační vymezení), vzdělávací obsah každého uměleckého oboru (očekávané výstupy v daných vzdělávacích oblastech, tyto vzdělávací oblasti zahrnují produktivní a receptivní složku uměleckého procesu, které mohou být dále rozpracovány do vzdělávacích zaměření), rámcový učební plán (s minimální hodinovou dotací pro každý umělecký obor, pokyny k rámcovému učebnímu plánu a organizaci výuky) a podmínky vzdělávání (podmínky materiálně-technické, bezpečnostní, hygienické, personální, psychosociální, organizační). Očekávané výstupy stanovuje RVP ZUV pouze pro I. a II. stupeň základního studia, pro přípravné studium si školní výstupy vytváří sama škola na základě ŠVP a pro studium pro dospělé učitel. Závazné minimum představují očekávané výstupy na konci 7. ročníku I. stupně a 4. ročníku II. stupně, očekávané výstupy na konci 3. ročníku jsou pouze orientační. Rámcový učební plán je východiskem pro tvorbu učebních plánů – vyučovacích předmětů a konkrétních hodinových dotací pro jednotlivé ročníky. Učební plány si každá škola vytváří na základě rámcového učebního plánu sama. Minimální podmínky vzdělávání musí každá škola ve svém ŠVP naplnit a dále rozvíjet. V každém uměleckém oboru je vzdělávací obsah tvořen dvěma oblastmi – Interpretací a tvorbou a Receptí a reflexí. V hudebním oboru jsou ještě dále vytvořeny jednotlivá vzdělávací zaměření (RVP ZUV, 2010, online).

V RVP ZUV je v části F popsáno vzdělávání žáků mimořádně nadaných a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (RVP ZUV, 2010, online). Legislativně je vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných ukotveno nejen v již zmiňovaném školském zákoně, ale také ve vyhlášce č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. U žáků mimořádně nadaných dochází k vytvoření potřebných vzdělávacích podmínek prostřednictvím rámcových učebních plánů s rozšířeným počtem vyučovaných hodin, individualizací vzdělávacího obsahu, rychlejšího postupu apod. (RVP ZUV, 2010, online). Vzdělávání mimořádně nadaných žáků se může uskutečňovat dle individuálního vzdělávacího plánu (IVP) (vyhláška č. 73/2005 Sb.,

online). V případě mimořádně nadaných žáků jsou podpůrnými opatřeními speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání, didaktické materiály či jiné úpravy vzdělávání dle vzdělávacích potřeb žáků (vyhláška č. 147/2011 Sb., online). V dubnu roku 2009 byla Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) schválena Koncepce péče o mimořádně nadané děti a žáky pro období let 2009-2013. Této koncepci předcházela Koncepce péče o nadané žáky ve školských poradenských zařízeních pro období 2004 – 2008, schválená roku 2004 MŠMT, se snahou vybudovat systém péče o nadané žáky ve školských poradenských zařízeních. V České republice stojí péče o mimořádně nadané na integračním modelu. Mimořádné nadání se vyskytuje v oblastech rozumových, uměleckých, pohybových a sociálních. Rozvoj mimořádného nadání v pohybových a uměleckých dovednostech probíhá nejvíce ve volném čase na základních uměleckých školách či sportovních oddílech. V předešlé koncepci je také zmíněno, že je třeba usilovat o propojení možností školy a mimoškolní nabídky. V nové koncepci je kladen důraz na spolupráci mezi institucemi zabývajícími se péčí o nadané děti a žáky, na koordinaci jejich aktivit se snahou vytvořit ucelený systém péče o nadané a mimořádně nadané děti a žáky, zejména pro oblast kognitivního nadání (pro oblast sportovní a uměleckou už takový systém několik let funguje). Mezi hlavní cíle nové koncepce patří především rozšíření stávajícího systému identifikace nadaných (o vyhledávání učiteli škol), podpora nadání v rámci formálního vzdělávání ve volném čase, zajištění dostatečného vzdělání pedagogickým pracovníkům působícím ve vzdělávání nadaných žáků, zajištění didaktických postupů a materiálů pro vzdělávání nadaných žáků, zprostředkování informací o systému péče o nadané žáky široké veřejnosti (prostřednictvím webových stránek MŠMT a přímo řízených organizací MŠMT, mezi které patří IPPP ČR – Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, VÚP – Výzkumný ústav pedagogický v Praze, NIDV – Národní institut pro další vzdělávání, NIDM – Národní institut dětí a mládeže, NÚOV – Národní ústav odborného vzdělávání), realizace výzkumů a rozvoj spolupráce v oblasti péče o nadané žáky (koncepce péče o mimořádně nadané děti a žáky v období let 2009-2013, 2009, online). Kromě vzdělávání mimořádně nadaných žáků je třeba popsat i vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

jsou zařazeni žáci se zdravotním postižením, žáci se zdravotním znevýhodněním a žáci se sociálním znevýhodněním (RVP ZUV, 2010, online). Určité nadání může mít i člověk s postižením a rozvíjení nadání pak pro něho může znamenat formu kompenzace jeho handicapu. Prostřednictvím svého nadání může obohacovat sám sebe i své okolí a může v něm najít i smysl života (Dočkal, 2005, s. 175). U vzdělávání žáka s postižením by měl každý pedagog věnovat pozornost nejen kompenzaci handicapu, ale i rozvoji pozitivních vlastností dítěte s postižením, zaměřit se na oblast, ve které může dítě s postižením dosáhnout úspěchu, podporovat rozvoj zájmů v této oblasti, rozvíjet jeho tvořivost, podporovat jeho sociální a emoční vývoj, sociální integraci, jeho kontakty a vztahy s vrstevníky a v neposlední řadě i jeho sebevědomí a samostatnost (Dočkal, 2005, s. 174, 175). V případě, že i tito žáci se speciálními vzdělávacími potřebami prokážou předpoklady pro studium v daném oddělení ZUŠ a budou na ZUŠ přijati, povinností školy je pro ně vytvořit adekvátní podmínky s ohledem na jejich vzdělávací možnosti a potřeby. Ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na ZUŠ je třeba odborná připravenost učitelů, spolupráce s odbornými pracovišti (pedagogicko-psychologickými poradnami – PPP, speciálně pedagogickými centry – SPC) a spolupráce s rodiči, vytváření podnětného školního prostředí (vhodné materiální a technické vybavení) a využívání didaktických a kompenzačních pomůcek za předpokladu působení všech vyrovnávacích a podpůrných opatření (RVP ZUV, 2010, online). Vyrovnávací opatření při vzdělávání žáků se zdravotním či sociálním znevýhodněním jsou pedagogické/speciálně pedagogické metody a postupy dle vzdělávacích potřeb žáků, individuální podpora v rámci výuky, IVP aj. Podpůrnými opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním postižením se rozumí speciální metody, postupy, prostředky vzdělávání, kompenzační a učební pomůcky aj. (vyhláška č. 147/2011 Sb., online). V ŠVP může být rovněž upraven vzdělávací obsah jednotlivých předmětů pro tyto žáky v souladu se vzdělávacími požadavky RVP ZUV a možnostmi žáků (RVP ZUV, 2010, online).

ŠVP si pak každá škola vytváří na základě RVP ZUV sama. Školy mohou využít pro tvorbu ŠVP tzv. Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním uměleckém vzdělávání. V manuálu je uveden postup při tvorbě ŠVP a způsoby

zpracování jednotlivých částí ŠVP s konkrétními příklady. Ve ŠVP škola uvádí učební plány, prostřednictvím jejichž realizace musí docházet k naplnění očekávaných výstupů uvedených v RVP ZUV. Východisky ŠVP se stávají vzdělávací záměry školy, potřeby a možnosti žáků a reálné podmínky školy. Rovněž závisí i na postavení školy v regionu a na sociálním prostředí, ve kterém bude umělecké vzdělávání probíhat. Při tvorbě ŠVP vychází škola z informací získaných na základě vlastního hodnocení školy. Za ŠVP zodpovídá ředitel školy (RVP ZUV, 2010, online).

ZUŠ poskytují dětem možnost přípravného studia, dále základní studium I. a II. stupně a studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin. Dospělým pak nabízejí studium pro dospělé (zákon č. 563/2004 Sb., online). *Přípravné studium k základnímu studiu I. stupně* má nejvýše 2 ročníky a je určeno pro děti od 5 let. *Přípravné studium k základnímu studiu II. stupně* má pouze 1 ročník určený pro žáky, kteří nenavštěvovali základní studium I. stupně. *Základní studium I. stupně* je složeno ze 4 – 7 ročníků a vzdělávají se zde žáci od 7 let. *Základní studium II. stupně* má 3 nebo 4 ročníky a je určeno pro žáky od 14 let (vyhláška č. 71/2005 Sb., online). Týká se tedy středoškoláků, kteří se chtějí na ZUŠ dále zdokonalovat ve své činnosti v rámci svého volného času. Mohou si však zvolit i studium na uměleckých středních školách – konzervatořích, hudebním gymnáziu, středních umělecko-průmyslových školách, umělecky zaměřených soukromých školách (Dočkal, 2005, s. 202). V jednotlivých uměleckých oborech se liší počty ročníků základního studia I. a II. stupně, které jsou ukotveny v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní umělecké vzdělávání. *Studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin* je pak pro žáky I. i II. stupně základního studia, kteří prokáží mimořádné nadání a výborné studijní výsledky. *Studium pro dospělé* je složeno nejvýše ze 4 ročníků, přičemž délka tohoto vzdělávání závisí na individuálních schopnostech žáka a na jeho věku (vyhláška č. 71/2005 Sb., online).

Do přípravného studia bývají přijímáni uchazeči, kteří prokáží předpoklady pro vzdělávání. Uchazeči o základní studium I. a II. stupně a uchazeči o studium pro dospělé musí pro přijetí úspěšně vykonat talentovou zkoušku a získat doporučení přijímací komise, jejíž členové jsou jmenováni ředitelem školy (vyhláška č. 71/2005 Sb., online). Např. základem talentové zkoušky v hudebním oboru bývají především

sluchové testy, pomocí kterých se zjišťuje sluchové vnímání. Zkoušený má za úkol např. zazpívat tón podle klavíru, vytleskat rytmus, poznat intervaly, rytmus a podobně (Ben-Tovim, Boyd, 2007, s. 119). Úspěšné ukončení základního studia předcházejícího stupně však může talentovou zkoušku nahradit. Do studia s rozšířeným počtem vyučovacích hodin může ředitel přijmout žáka na základě návrhu učitele (vyhláška č. 71/2005 Sb., online).

Na ZUŠ je organizována výuka individuální, skupinová a kolektivní (vyhláška č. 71/2005 Sb., online). Výuka je zaměřena na umělecký rozvoj všech šikovných dětí, více nadané děti jsou vzdělávány podle individuálních edukačních plánů (Dočkal, 2005, s. 202).

Na konci školního roku pak žáci vykonávají postupové zkoušky, které provázejí všechny fáze studia na ZUŠ. Jde o zkoušky většinou formálního charakteru, na kterých žák předvede, co se za dané pololetí naučil pod vedením svého učitele (Ben-Tovim, Boyd, 2007, s. 120).

Hodnocení výsledků vzdělávání žáků na ZUŠ bývá na vysvědčeních vyjádřeno klasifikací, slovně nebo kombinací těchto dvou způsobů. Volba způsobu hodnocení spadá do kompetencí ředitele školy (vyhláška č. 71/2005 Sb., online).

Základní studium I. a II. stupně, studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodiny a studium pro dospělé se ukončují závěrečnými zkouškami, např. ve formě absolventského vystoupení či výstavy výtvarných prací (vyhláška č. 71/2005 Sb., online).

Na ZUŠ se velký počet dětí věnuje hře na hudební nástroj, zpěvu, tanci a jiným uměleckým disciplínám. Absolvování tohoto druhu vzdělání však není vůbec jednoduchou záležitostí, neboť vyžaduje čas i speciální schopnosti. Například děti věnující se hře na hudební nástroj doma denně cvičí a kromě samotné hodiny hry na nástroj musí navštěvovat i hodiny hudební nauky, kde je výuka soustředěna na teorii, dějiny hudby a různá praktická hudební cvičení (Kurková, 1981, s. 94).

Prostřednictvím koncertů, vystoupení a soutěží ZUŠ žáci usilují o podání co nejdokonalejšího výkonu, což vyžaduje intenzivní domácí přípravu a zkoušení (Kurková, 1981, s. 94). Na těchto a podobných akcích se učí zvládat trému a

prostřednictvím podání dobrého výkonu před publikem si zvyšují svoje sebevědomí (Dočkal, 2005, s. 202). Obecně lze říci, že čím dříve začne dítě vystupovat na veřejnosti, tím menší je pravděpodobnost, že bude mít problémy s trémou. Vykonáváním zkoušek a účastí na různých vystoupeních žák získá sebejistotu, která se mu může v budoucnu hodit např. při přijímacích pracovních pohovorech (Ben-Tovim, Boyd, 2007, s. 121).

Zásadou každého pedagoga by měla být obrovská tolerance, schopnost přijmout každé dítě takové, jaké je, a citlivě a s určitou dávkou empatie individuálně přistupovat ke každému dítěti podle jeho schopností a možností, podporovat a oceňovat jeho kreativitu (Hájek in Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 179).

2 CÍLE PRÁCE A HYPOTÉZY

Pro výzkumné šetření byl stanoven následující hlavní cíl:

- 1) Zjistit motivaci dětí pro vstup do ZUŠ v Třebíči, co je vedlo k volbě dané aktivity, jak dlouho a proč se jí věnují.

Dílčí cíle práce byly stanoveny takto:

- 1) Zjistit, kdo a co se nejvíce podílí na motivaci dětí pro vstup do ZUŠ.
- 2) Zjistit, zda se žáci chtějí věnovat dané aktivitě na profesionální úrovni.

Na základě výše uvedených dílčích cílů autorka stanovila dvě hypotézy:

- 1) Ke vstupu do ZUŠ děti nejvíce motivují jejich rodiče.
- 2) Žáci, kteří se v budoucnu chtějí věnovat zvolenému oboru na profesionální úrovni, jsou v této oblasti pozitivně motivováni svými pedagogy.

3 METODIKA

3.1 Technika sběru dat

Pro dosažení cíle bakalářské práce byl použit kvantitativní výzkum. Kvantitativní výzkum je charakterizován jako přístup, jehož zdrojem má být pouze objektivní a co možná nejpřesnější zkoumání edukační reality. Jedná se tedy o záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují a testují) hypotézy o vztazích mezi jevy (Skutil, 2011, s. 59).

Ke sběru dat byla použita metoda dotazování, technika dotazník. Dotazník je psaný soubor otázek. V rámci vyplňování dotazníku respondent čte otázky, interpretuje jejich význam a následně na ně odpovídá. Dotazník tedy chápeme jako metodický nástroj výzkumu zjišťování informací o osobních znalostech, postojích k aktuální skutečnosti a hodnotových preferencích. Otázky se mohou vztahovat k minulosti, přítomnosti a budoucnosti (Skutil, 2011, s. 80).

Celkem byly distribuovány tři typy dotazníků.

Dotazník pro žáky ZUŠ v Třebíči (viz Příloha č. 1) obsahuje hlavičku, která je složena z představení výzkumníka, informování, k jakému účelu budou získané informace použity, dále také z ujištění respondentů, že uvedené údaje nebudou nijak zneužity. Na konci dotazníku je pak umístěno poděkování. Dotazník pro žáky ZUŠ v Třebíči se skládá z uzavřených, polouzavřených a otevřených otázek. U každé otázky je uvedeno, jakým způsobem má respondent svoji odpověď označit. Dotazník obsahuje základní identifikační údaje (věk, pohlaví) a otázky zjišťující především motivy dětí pro vstup do ZUŠ v Třebíči, motivy pro výběr konkrétní aktivity, proč a jak dlouho se žáci zvolené aktivitě věnují, zda by se jí chtěli věnovat i profesionálně a zda se v rámci ZUŠ věnují i dalším aktivitám. Dále jsou připojeny otázky, které souvisejí se vzděláváním na ZUŠ – myšlenky o ukončení docházky do ZUŠ a spokojenost se studiem na ZUŠ.

Dotazník pro rodiče žáků ZUŠ v Třebíči (viz Příloha č. 2) obsahuje rovněž hlavičku a pokyny k vyplnění dotazníku, kde autorka uvádí, jaké typy otázek se v dotazníku vyskytují a jakým způsobem má respondent svoje odpovědi označit. Na konec

dotazníku je opět umístěno poděkování. Dotazník pro rodiče žáků ZUŠ v Třebíči je složen z uzavřených a polouzavřených otázek. Dotazník obsahuje základní identifikační údaj (pohlaví) a otázky zjišťující především motivy dětí pro vstup do ZUŠ v Třebíči, odůvodnění volby ZUŠ ze strany rodičů, konkrétní aktivitu dětí v daném oddělení, proč a jak dlouho se žáci zvolené aktivitě věnují, zda by rodiče chtěli, aby se dané aktivitě věnovalo jejich dítě na profesionální úrovni a zda se na ZUŠ věnuje i jiným aktivitám – konkrétně jakým. Dále jsou připojeny otázky týkající se podpory a motivace dětí ze strany rodičů a otázky týkající se vzdělávání na ZUŠ – o respektování či nerespektování rozhodnutí jejich dítěte k ukončení docházky do ZUŠ a o spokojenosti rodičů s výukou na ZUŠ.

Dotazník pro učitele ZUŠ v Třebíči (viz Příloha č. 3) obsahuje také hlavičku, pokyny k vyplnění dotazníku a poděkování. Dotazník se skládá z uzavřených, polouzavřených otázek a otevřené otázky, jeho obsah tvoří rovněž základní identifikační údaje (věk, pohlaví) a otázky řešící konkrétní vyučovanou činnost, motivy dětí pro vstup do ZUŠ v Třebíči, vliv rodičů na volby dětí, podporu a motivaci dětí ze strany rodičů a proč se žáci konkrétním aktivitám věnují dlouhodobě, otázky na zájem dětí o vzdělání na ZUŠ a na kreativitu žáků. Následují otázky vztahující se ke vzdělávání nadaných žáků a žáků s postižením.

Data byla zpracována programem Microsoft Excel 2007.

3.2 Charakteristika výzkumného souboru

ZUŠ v Třebíči navštěvuje celkem 1554 žáků, z toho hudební oddělení 955 žáků, taneční oddělení 294 žáků, výtvarné oddělení 278 žáků a literárně dramatické oddělení 27 žáků. Jelikož v době realizace výzkumu v ZUŠ probíhaly přijímací zkoušky dětí ke studiu na ZUŠ, postupové zkoušky žáků, absolventské koncerty a závěrečná vystoupení, z důvodu časové vytíženosti učitelů nebylo možno distribuovat dotazníky všem respondentům.

Výzkumný soubor S1 byl tvořen žáky ZUŠ v Třebíči. Jako výzkumný soubor S2 byli zvoleni rodiče žáků ZUŠ v Třebíči. Výzkumný soubor S3 byl tvořen učiteli ZUŠ v Třebíči.

3.3 Organizace praktického šetření

Dotazníky byly na ZUŠ v Třebíči rozdány v rozmezí od 3. června 2013 do 6. června 2013. Na vyplnění dotazníků byla kvůli již výše zmiňovaným okolnostem ponechána lhůta 2 týdny. Po uplynutí stanovené doby, tj. v rozmezí od 17. června 2013 do 20. června 2013 byly dotazníky posbírány.

Celkem bylo rozdáno 207 dotazníků pro žáky ZUŠ v Třebíči, z toho na hudební, taneční a výtvarné oddělení po 60 dotaznicích (celkem 180 dotazníků) a na literárně dramatické oddělení 27 dotazníků. Stejný počet dotazníků – tedy již zmiňovaných 207 dotazníků – bylo rozdáno i rodičům žáků ZUŠ v Třebíči, z toho na hudební, taneční a výtvarné oddělení po 60 dotaznicích (celkem 180 dotazníků) a na literárně dramatické oddělení 27 dotazníků. Dotazníky pro učitele ZUŠ v Třebíči byly rozdány všem 68 učitelům ZUŠ v Třebíči, z toho na hudební oddělení 53 dotazníků, taneční oddělení 10 dotazníků, výtvarné oddělení 4 dotazníky a na literárně dramatické oddělení pouze 1 dotazník (na tomto oddělení vyučuje pouze 1 učitelka).

Návratnost dotazníků pro žáky ZUŠ v Třebíči byla 156 dotazníků, v důsledku neúplnosti a nepřesností bylo vyřazeno 19 dotazníků, tudíž konečný počet dotazníků byl 137, tedy 66 % návratnost. Z toho 51 dotazníků bylo vyplněno žáky hudebního oddělení, 29 dotazníků žáky tanečního oddělení, 48 dotazníků žáky výtvarného oddělení a 9 dotazníků žáky literárně dramatického oddělení. Ze 100 % rozdaných dotazníků pro rodiče žáků ZUŠ v Třebíči bylo vráceno 118 dotazníků, avšak kvůli nepřesnostem a neúplnostem odpovědí bylo 10 dotazníků vyřazeno. Konečný počet dotazníků byl 108, tedy 52 % návratnost. Z toho 45 dotazníků bylo vyplněno rodiči žáků hudebního oddělení, 22 dotazníků rodiči žáků tanečního oddělení, 33 dotazníků rodiči žáků výtvarného oddělení a 8 dotazníků rodiči žáků literárně dramatického oddělení. Návratnost dotazníků pro učitele ZUŠ v Třebíči byla 38 dotazníků, tedy 56 %. Z toho

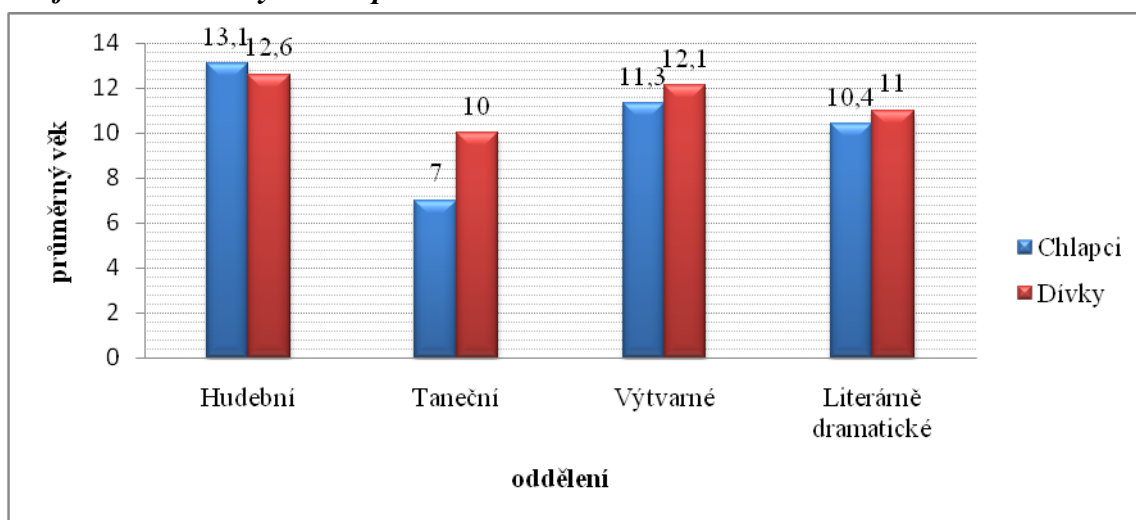
30 dotazníků bylo vyplněno učiteli hudebního oddělení, 3 dotazníky učiteli tanečního oddělení, 4 dotazníky učiteli výtvarného oddělení a 1 dotazník učitelkou literárně dramatického oddělení.

4 VÝSLEDKY

4.1 Výzkumný soubor S1

Otázka č. 1: Základní identifikační údaje souboru S1

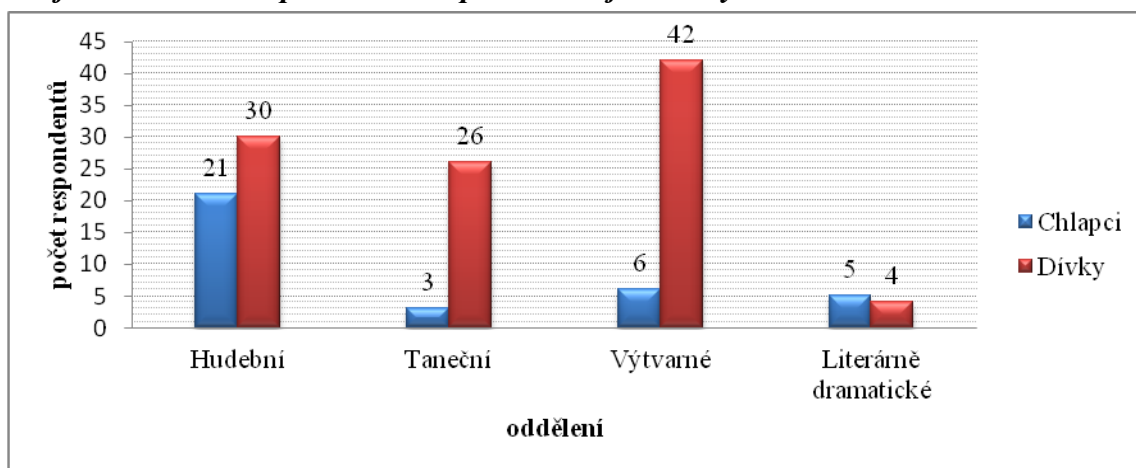
Graf č. 1: Průměrný věk respondentů



Zdroj: vlastní výzkum

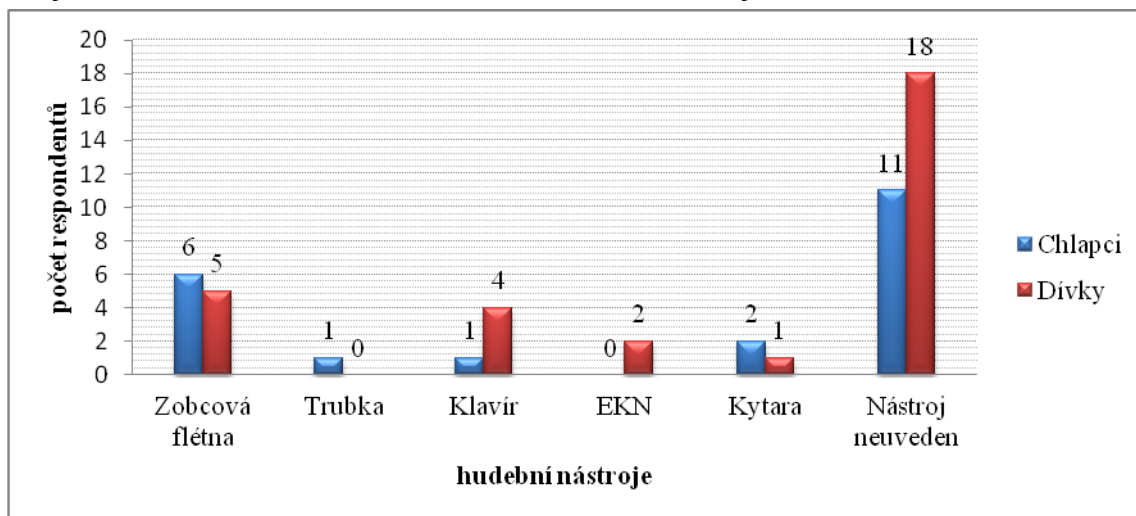
Otázka č. 2: Jaké oddělení ZUŠ jsi začal navštěvovat jako první?

Graf č. 2A: Počet respondentů dle pohlaví na jednotlivých odděleních



Zdroj: vlastní výzkum

Graf č. 2B: Hudební oddělení – uvedené hudební nástroje¹



Zdroj: vlastní výzkum

Otázka č. 3: Co tě vedlo ke vstupu do daného oddělení ZUŠ?

Tabulka č. 1: Motivy vstupu respondentů do daných oddělení ZUŠ²

	Hudební oddělení			Taneční oddělení			Výtvarné oddělení			Literárně dramatické oddělení		
	CH	D	Σ	CH	D	Σ	CH	D	Σ	CH	D	Σ
rodina - rodiče či jiní rodinní příslušníci	16	11	27	2	11	13	3	11	14	2	0	2
učitel/učitelka z MŠ/ZŠ/SŠ/ZUŠ	1	1	2	0	0	0	0	2	2	0	0	0
kamarád/kamarádka	1	1	2	0	4	4	0	7	7	0	0	0
velký zájem o danou aktivitu	5	17	22	1	11	12	3	25	28	1	4	5
smysluplně si vyplnit svůj volný čas	1	6	7	0	4	4	0	3	3	0	0	0
potřeba být v něčem dobrý/á, v něčem vyniknout	0	3	3	1	5	6	1	4	5	2	0	2
jiné	0	1	1	0	0	0	0	2	2	0	0	0

Zdroj: vlastní výzkum

¹ 22 respondentů z celkového počtu 51 respondentů hudebního oddělení navíc uvedlo, na jaký nástroj se učí hrát. Tyto výsledky jsou uvedeny pro zajímavost.

Zkratka EKN – elektronické klávesové nástroje.

² Variantu jiné uvedli celkem 3 respondenti – potřebu zlepšit zdravotní stav (1 respondent), potřebu zlepšit se v dané aktivitě (2 respondenti).

Otázka č. 4: Proč se dané aktivitě věnuješ?

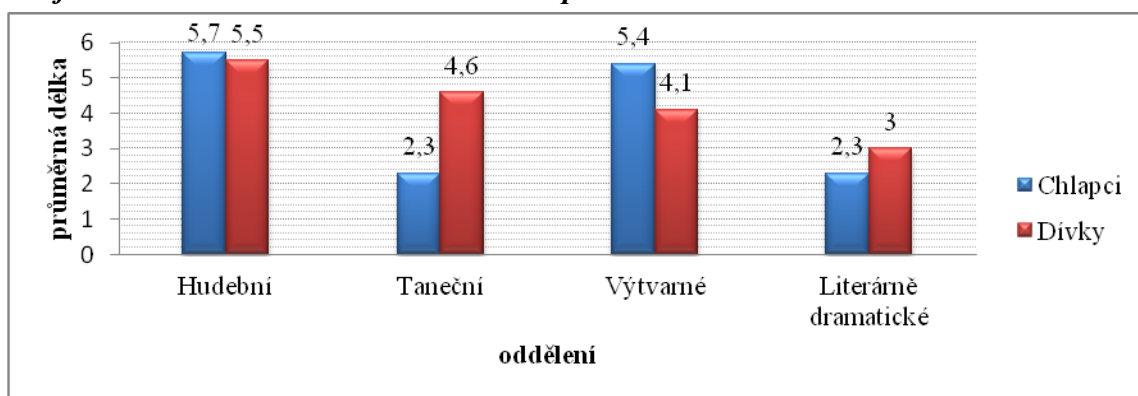
Tabulka č. 2: Důvody věnování se respondentů dané aktivitě³

	Hudební oddělení			Taneční oddělení			Výtvarné oddělení			Literárně dramatické oddělení		
	CH	D	Σ	CH	D	Σ	CH	D	Σ	CH	D	Σ
kvůli někomu - rodičům či jiným rodin. příslušníkům, učiteli ze školy a jiným	1	4	5	1	0	1	2	3	5	1	0	1
baví mě to	18	26	44	0	25	25	4	39	43	3	3	6
chodí sem i moji kamarádi	3	1	4	0	5	5	0	7	7	0	0	0
chci si smysluplně vyplnit svůj volný čas	1	4	5	0	2	2	0	3	3	1	0	1
chci být v něčem dobrý/á, v něčem vyniknout	4	8	12	2	4	6	0	2	2	0	0	0
chci dosáhnout uznání a ocenění	0	1	1	0	2	2	0	0	0	0	0	0
jiné	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	1	1

Zdroj: vlastní výzkum

Otázka č. 5: Jak dlouho (kolik let) se dané aktivitě věnuješ?

Graf č. 3: Průměrná délka věnování se respondentů dané aktivitě⁴



Zdroj: vlastní výzkum

³ Variantu jiné uvedli celkem 3 respondenti – touhu dostat se na vysněnou školu (1 respondent), potřebu zlepšit se v dané aktivitě (1 respondent), touhu věnovat se dané aktivitě v budoucnu na profesionální úrovni (1 respondent).

⁴ V grafu č. 3 není zahrnuto 11 respondentů, kteří tuto otázku nezodpověděli (z toho 2 respondenti hudebního oddělení, 2 respondentky tanečního oddělení, 1 respondent a 5 respondentek výtvarného oddělení, 1 respondent literárně dramatického oddělení).

Otázka č. 6: Plánuješ se této aktivitě věnovat i v budoucnu na profesionální úrovni – např. jako virtuos, skladatel, zpěvák, tanečník, malíř, učitel hudby na ZUŠ a jiné?

Tabulka č. 3: Plány do budoucna – věnovat se aktivitě na profesionální úrovni

	Hudební oddělení			Taneční oddělení			Výtvarné oddělení			Literárně dramatické oddělení		
	CH	D	Σ	CH	D	Σ	CH	D	Σ	CH	D	Σ
ano	0	3	3	1	5	6	0	8	8	2	3	5
ne	3	10	13	0	5	5	1	10	11	1	0	1
možná	12	12	24	1	9	10	4	17	21	0	1	1
nevím, nikdy jsem nad tím nepřemýšlel/a	6	5	11	1	7	8	1	7	8	2	0	2

Zdroj: vlastní výzkum

Otázka č. 7: Věnuješ se i další aktivitě/aktivitám v rámci ZUŠ?

Tabulka č. 4: Další aktivity respondentů na ZUŠ

	Hudební oddělení			Taneční oddělení			Výtvarné oddělení			Literárně dramatické oddělení		
	CH	D	Σ	CH	D	Σ	CH	D	Σ	CH	D	Σ
ano	6	14	20	1	18	19	0	12	12	0	1	1
ne	15	16	31	2	8	10	6	30	36	5	3	8

Zdroj: vlastní výzkum

Otázka č. 8: Přemýšlel/a jsi někdy nad ukončením své docházky do ZUŠ a proč?

Tabulka č. 5A: Ukončení docházky do ZUŠ⁵

	Hudební oddělení		Taneční oddělení		Výtvarné oddělení		Literárně dramatické oddělení	
	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D
ano, nebaví mě to	2	0	0	0	0	0	0	0
ano, nemám na to	0	0	0	0	0	1	0	0
ano, ale nemůžu ji ukončit kvůli někomu (např. kvůli rodičům)	0	2	0	0	1	2	0	0
ne, baví mě to a jsem spokojený/á	15	25	2	25	4	36	5	3
jiný důvod	4	3	1	1	1	3	0	1

Zdroj: vlastní výzkum

Tabulka č. 5B: Ukončení docházky do ZUŠ

	Hudební oddělení			Taneční oddělení			Výtvarné oddělení			Literárně dramatické oddělení		
	CH	D	Σ	CH	D	Σ	CH	D	Σ	CH	D	Σ
ano	2	2	4	0	0	0	1	3	4	0	0	0
ne	15	25	40	2	25	27	4	36	40	5	3	8
jiný důvod	4	3	7	1	1	2	1	3	4	0	1	1

Zdroj: vlastní výzkum

⁵ Variantu jiný důvod uvedlo celkem 14 respondentů – ano, baví mě to, ale mám na danou aktivitu málo času, neboť mám více kroužků (11 respondentů), ano, tato aktivita mi zabírá většinu mého volného času (3 respondenti).

Otázka č. 9: Jsi spokojený/á se studiem na ZUŠ? Svoji odpověď odůvodni.

Tabulka č. 6: Spokojenost respondentů se studiem na ZUŠ⁶

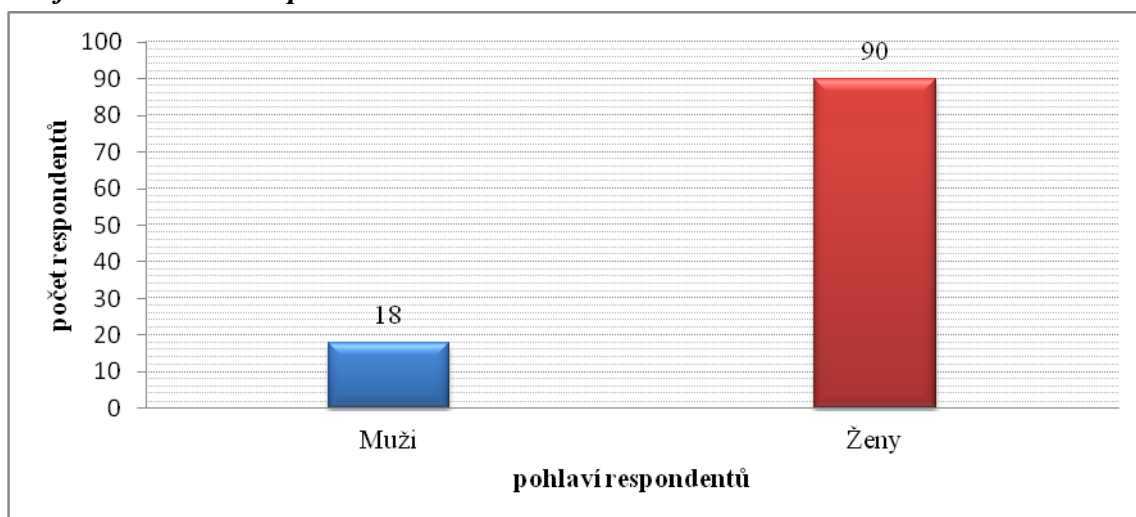
	Hudební oddělení			Taneční oddělení			Výtvarné oddělení			Literárně dramatické oddělení		
	CH	D	Σ	CH	D	Σ	CH	D	Σ	CH	D	Σ
ano	19	30	49	2	26	28	5	41	46	5	4	9
ne	2	0	2	1	0	1	1	1	2	0	0	0

Zdroj: vlastní výzkum

4.2 Výzkumný soubor S2

Otázka č. 1: Základní identifikační údaj souboru S2

Graf č. 4: Pohlaví respondentů

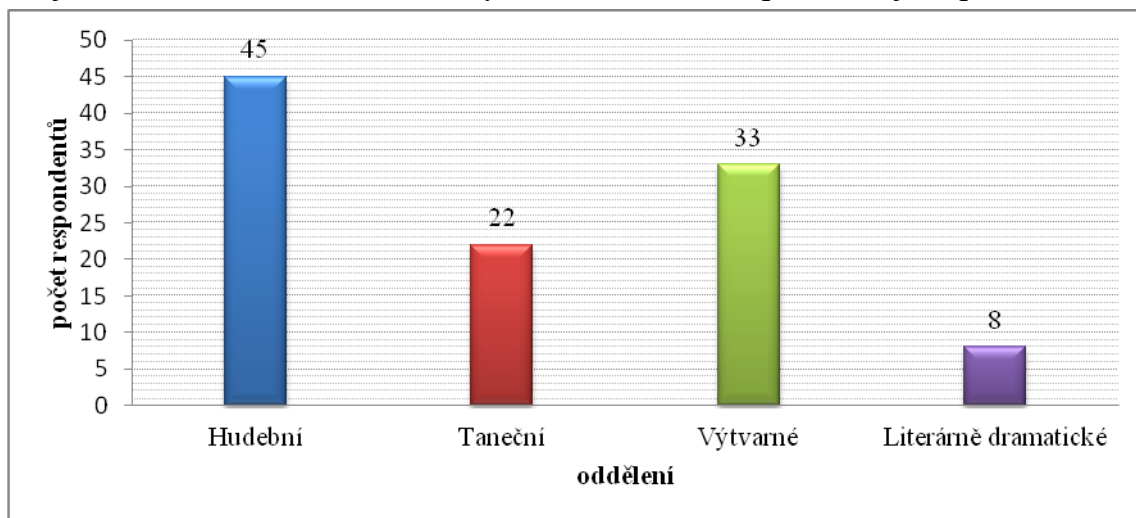


Zdroj: vlastní výzkum

⁶ Důvody u varianty ano – *baví mě to* (66 respondentů), *skvělý učitel/učitelka* (43 respondentů), *kamarádi* (17 respondentů), *výborná výuka* (16 respondentů), *rozvoj schopností a dovedností* (9 respondentů), *smysluplné využití volného času* (7 respondentů), *příjemné prostředí* (5 respondentů), *zapojování do různých akcí ZUŠ* (4 respondentů), *jsem v tom dobrý/á* (2 respondentů), *kvalitní škola* (2 respondentů), *splnění ambicí díky ZUŠ* (1 respondent), *důvod neuveden* (10 respondentů).
Důvody u varianty ne – *nebaví mě to* (2 respondentů), *touha po jiných kroužcích* (1 respondent), *špatný učitel* (1 respondent), *nedostupnost ZUŠ – není v místě bydliště* (1 respondent).

Otázka č. 2: Jaké oddělení ZUŠ začalo Vaše dítě navštěvovat jako první?

Graf č. 5: Oddělení ZUŠ, která začaly navštěvovat děti respondentů jako první



Zdroj: vlastní výzkum

Otázka č. 3: Co vedlo Vaše dítě ke vstupu do daného oddělení ZUŠ?

Tabulka č. 7: Motivy dětí pro vstup do daných oddělení ZUŠ dle respondentů⁷

	Hudební oddělení	Taneční oddělení	Výtvarné oddělení	Literárně dramatické oddělení
rodina - rodiče či jiní rodinní příslušníci	30	12	16	4
učitel/učitelka z MŠ/ZŠ/SŠ/ZUŠ	2	0	0	0
kamarád/kamarádka	5	1	1	0
velký zájem o danou aktivitu	16	14	23	3
smysluplně si vyplnit svůj volný čas	4	5	5	1
potřeba být v něčem dobré, v něčem vyniknout	2	1	1	1
jiné	4	0	1	0

Zdroj: vlastní výzkum

⁷ Variantu jiné uvedlo celkem 5 respondentů – rozvoj dítěte, jeho schopností a dovedností (2 respondenti), touhu dostat se na vysněnou školu (2 respondenti), potřebu zlepšit zdravotní stav (1 respondent).

Otázka č. 4: Pokud jste byl/a motivem vstupu Vašeho dítěte do daného oddělení ZUŠ Vy – rodič/oba rodiče, odpovězte, proč jste volil/a právě ZUŠ.

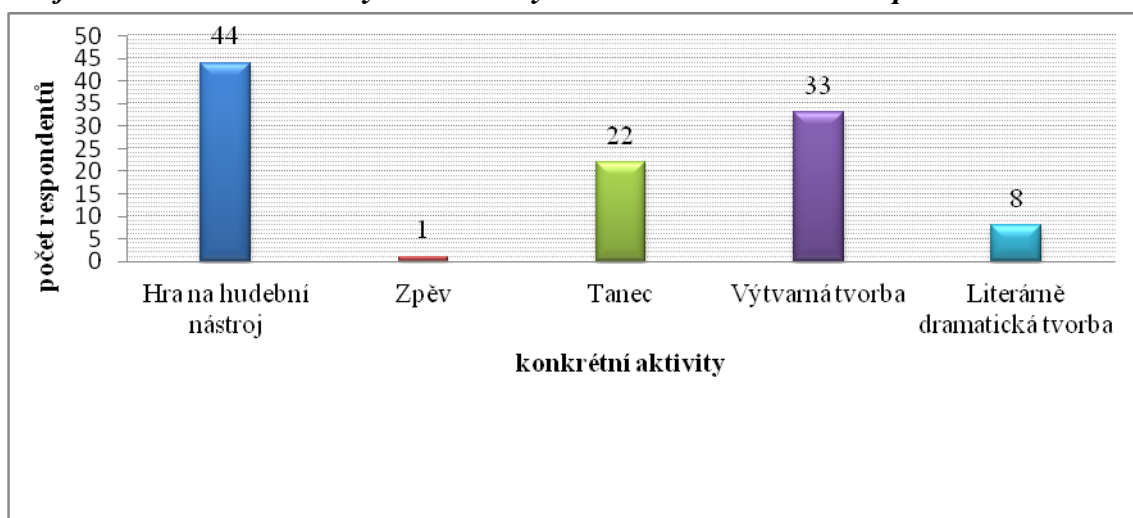
Tabulka č. 8: Důvody volby ZUŠ ze strany respondentů⁸

	Hudební oddělení	Taneční oddělení	Výtvarné oddělení	Literárně dramatické oddělení
ZUŠ je prestižní záležitost	6	5	3	1
v ZUŠ pracují kvalitnější učitelé	22	10	14	2
sám/sama jsem ZUŠ navštěvoval/a	11	4	7	3
dítě dostává vysvědčení	2	0	0	0

Zdroj: vlastní výzkum

Otázka č. 5: Čemu se konkrétně v daném oddělení Vaše dítě věnuje?

Graf č. 6: Konkrétní aktivity dětí na daných odděleních ZUŠ dle respondentů



Zdroj: vlastní výzkum

⁸ Podle pokynů k vyplnění dotazníku mělo na tuto otázku odpovídat 62 respondentů. 16 respondentů (5 respondentů z hudebního oddělení, 3 respondenti z tanečního oddělení, 7 respondentů z výtvarného oddělení, 1 respondent z literárně dramatického oddělení) na otázku odpovědělo i přesto, že na ni dle pokynů odpovídat nemělo a mělo ji vynechat. Jejich odpovědi byly připočítány k výše uvedeným 62 respondentům a výsledky byly zaneseny do tabulky.

Otázka č. 6: Proč se dané aktivitě Vaše dítě věnuje?

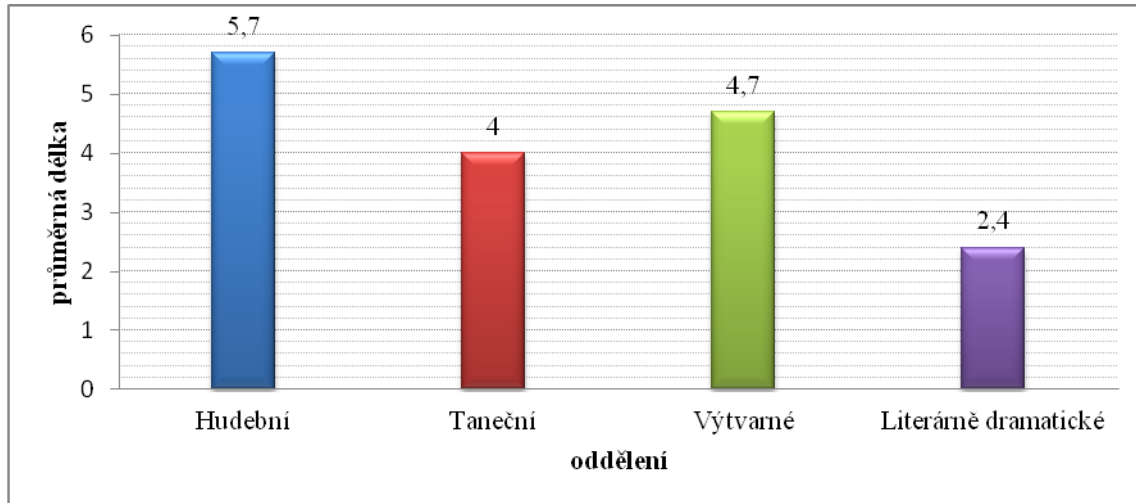
Tabulka č. 9: Důvody věnování se daným aktivitám u dětí dle respondentů⁹

	Hudební oddělení	Taneční oddělení	Výtvarné oddělení	Literárně dramatické oddělení
kvůli někomu - rodičům či jiným rodn. příslušníkům, učiteli ze školy a jiným	5	4	2	1
baví ho to	39	17	27	6
chodí sem i jeho kamarádi	5	5	3	0
chce si smysluplně vyplnit svůj volný čas	6	2	5	0
chce být v něčem dobré, v něčem vyniknout	4	4	6	1
chce dosáhnout uznání a ocenění	1	1	0	0
jiné	2	0	1	1

Zdroj: vlastní výzkum

Otázka č. 7: Jak dlouho (kolik let) se Vaše dítě dané aktivitě věnuje?

Graf č. 7: Průměrná délka věnování se daným aktivitám u dětí dle respondentů¹⁰



Zdroj: vlastní výzkum

⁹ Variantu jiné uvedli celkem 4 respondenti – touhu dostat se na vysněnou školu (2 respondenti), touhu věnovat se dané aktivitě v budoucnu na profesionální úrovni (1 respondenti), dítě má k této aktivitě předpoklady (1 respondenti).

¹⁰ V grafu č. 7 nejsou zahrnuti 4 respondenti, kteří tuto otázku nezodpověděli – 1 respondenti z hudebního oddělení, 3 respondenti z výtvarného oddělení.

Otázka č. 8: Chtěl/a byste, aby se této aktivitě věnovalo Vaše dítě i v budoucnu na profesionální úrovni – např. jako virtuos, skladatel, zpěvák, tanečník, malíř, učitel hudby na ZUŠ a jiné?

Tabulka č. 10: Plány respondentů do budoucna

	Hudební oddělení	Taneční oddělení	Výtvarné oddělení	Literárně dramatické oddělení
ano	6	0	10	3
ne	11	9	7	1
možná	16	7	13	4
nevím, nikdy jsem nad tím nepřemýšlel/a	12	6	3	0

Zdroj: vlastní výzkum

Otázka č. 9: Věnuje se Vaše dítě i další aktivitě/aktivitám v rámci ZUŠ?

Tabulka č. 11: Další aktivity dětí na ZUŠ dle respondentů¹¹

	Hudební oddělení	Taneční oddělení	Výtvarné oddělení	Literárně dramatické oddělení
ano	17	10	15	1
ne	28	12	18	7

Zdroj: vlastní výzkum

Otázka č. 10: Podporujete a motivujete své dítě v otázkách volby jeho zájmového zaměření?

Tabulka č. 12: Podpora a motivace dětí ze strany respondentů¹²

	Hudební oddělení	Taneční oddělení	Výtvarné oddělení	Literárně dramatické oddělení
ano	45	22	32	8
ne	0	0	0	0
jiné	0	0	1	0

Zdroj: vlastní výzkum

¹¹ Další aktivity/aktivity dětí v rámci ZUŠ u varianty ano – hra na hudební nástroj (24 respondentů), výtvarná tvorba (10 respondentů), tanec (6 respondentů), zpěv (5 respondentů), literárně dramatická tvorba (4 respondenti), aktivita neuvedená (1 respondent).

¹² Variantu jiné uvedl 1 respondent – odpověď někdy.

Otázka č. 11: V případě, že by za Vámi přišlo Vaše dítě s tím, že chce ukončit svoji docházku do ZUŠ, respektovali byste jeho rozhodnutí? Svoji odpověď odůvodněte.

Tabulka č. 13: Ukončení docházky do ZUŠ – respektování rozhodnutí dítěte ze strany respondentů¹³

	Hudební oddělení	Taneční oddělení	Výtvarné oddělení	Literárně dramatické oddělení
ano	36	17	31	8
ne	9	5	2	0

Zdroj: vlastní výzkum

Otázka č. 12: Jste spokojený/á s výukou na ZUŠ? Svoji odpověď odůvodněte.

Tabulka č. 14: Spokojenost respondentů s výukou na ZUŠ¹⁴

	Hudební oddělení	Taneční oddělení	Výtvarné oddělení	Literárně dramatické oddělení
ano	45	22	33	8
ne	0	0	0	0

Zdroj: vlastní výzkum

¹³ Důvody u varianty ano – *respektuji jeho rozhodnutí, je to jeho život* (35 respondentů), *nebudu ho do ničeho nutit* (24 respondentů), *jen v případě vážných důvodů a dalších okolností – důvody zdravotní, časové – přetíženost dítěte, nedostupnost ZUŠ – mimo místo bydliště* (14 respondentů), *jen v případě, že ho to nebaví* (11 respondentů), *ano, respektoval/a, ale snažil/a bych se ho více motivovat a povzbudit, aby do ZUŠ i nadále chodilo* (8 respondentů), *jen v případě, že se bude věnovat něčemu jinému* (4 respondenti), *jen v případě, že na to nemá* (2 respondenti), *důvod neuveden* (16 respondentů).

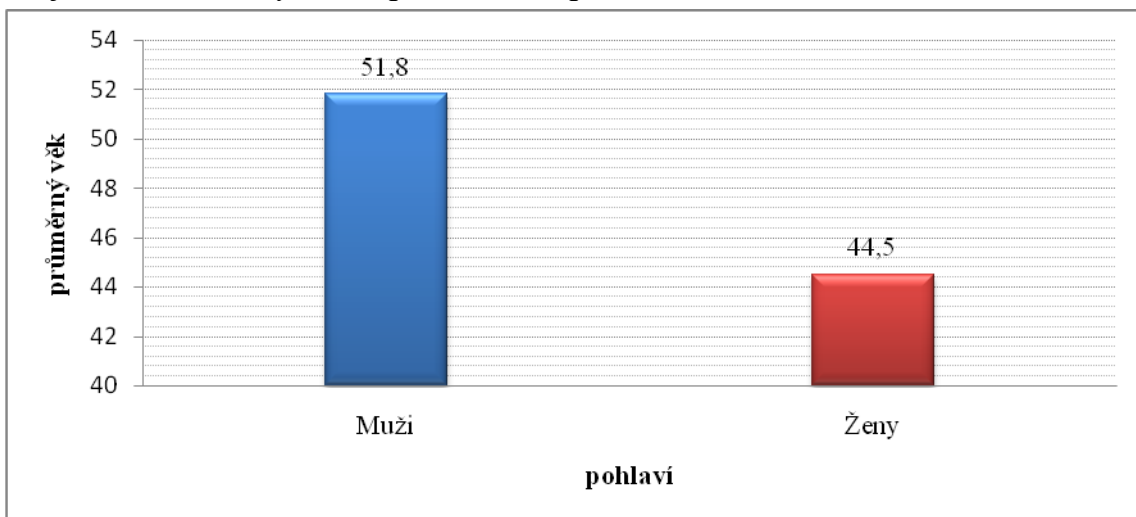
Důvody u varianty ne – *bude mě poslouchat a jednou mi za to ještě poděkuje* (4 respondenti), *musí svůj volný čas využívat smysluplně* (3 respondenti), *to, co začalo, by mělo dokončit* (3 respondenti), *finanční investice do vzdělání na ZUŠ* (1 respondent), *po těch letech by to byla škoda ukončit* (1 respondent), *důvod neuveden* (6 respondentů).

¹⁴ Důvody u varianty ano – *kvalitní učitel/učitelé* (44 respondentů), *kvalitní vzdělání a výuka* (31 respondentů), *individuální a profesionální přístup učitele/učitelů k žákům* (18 respondentů), *spokojenost dítěte, baví ho to* (17 respondentů), *rozvoj osobnosti dítěte, jeho schopností a dovedností* (10 respondentů), *rozvoj nadání, talentu a kreativity dítěte* (7 respondentů), *kamarádi dítěte na ZUŠ* (3 respondenti), *finančně přijatelná cena za vzdělání na ZUŠ* (3 respondenti), *smysluplné využití volného času dítěte* (3 respondenti), *dobré jméno školy* (1 respondent), *důvod neuveden* (23 respondentů).

4.3 Výzkumný soubor S3

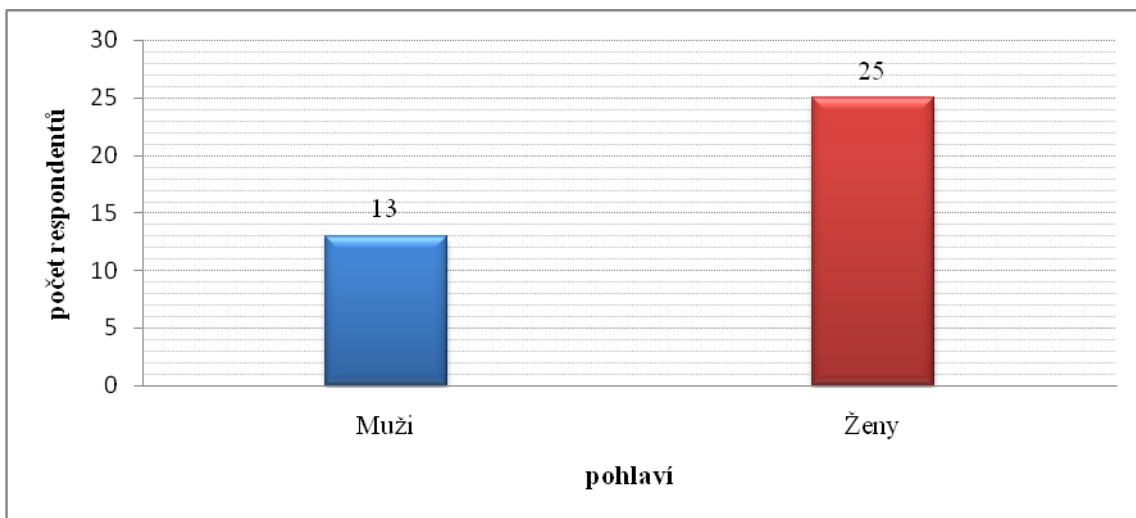
Otázka č. 1: Základní identifikační údaje souboru S3

Graf č. 8A: Průměrný věk respondentů dle pohlaví¹⁵



Zdroj: vlastní výzkum

Graf č. 8B: Pohlaví respondentů

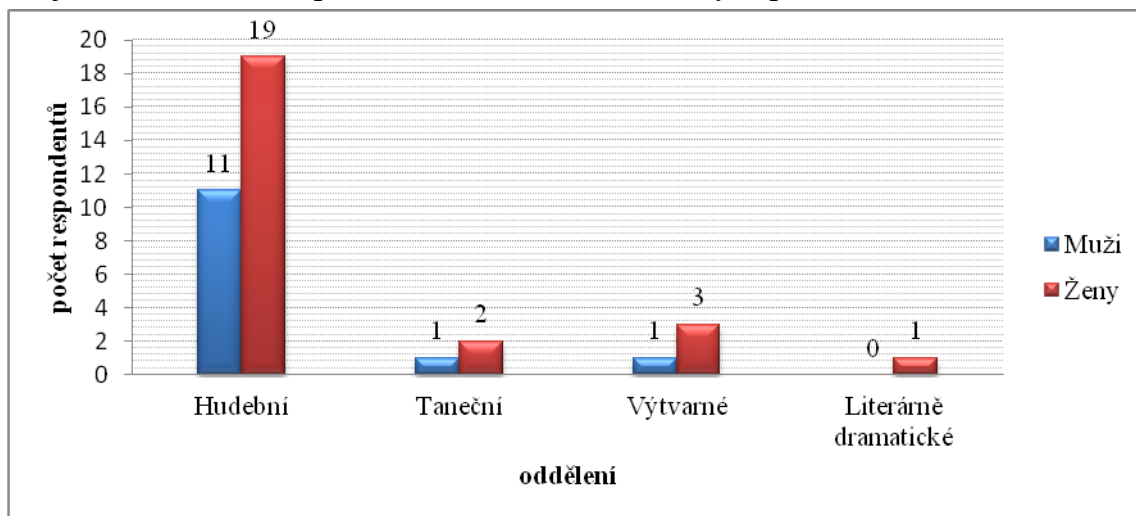


Zdroj: vlastní výzkum

¹⁵ 1 respondentka věk neuvedla.

Otázka č. 2: Na jakém oddělení ZUŠ vyučujete?

Graf č. 9: Rozdělení respondentů dle oddělení, na kterých působí



Zdroj: vlastní výzkum

Otázka č. 3: Jakou konkrétní činnost vyučujete?

Tabulka č. 15A: Konkrétní činnosti respondentů

	Muži	Ženy
Hra na hudební nástroj	11	17
Zpěv	0	3
Tanec	1	2
Výtvarná tvorba	1	3
Literárně dramatická tvorba	0	1

Zdroj: vlastní výzkum

Tabulka č. 15B: Hudební oddělení – hra na hudební nástroj – uvedené hudební nástroje

	Muži	Ženy
Klavír	2	10
Varhany	1	0
EKN	5	5
Housle	1	1
Viola	1	0
Kontrabas	1	0
Zobcová flétna	5	4
Flétna	1	2
Trubka	2	0
Trombon	1	0
Baskřídlovka	1	0
Kytara	2	2
Elektrická kytara	1	0
Akordeon	0	1

Zdroj: vlastní výzkum

Otázka č. 4: Co vede podle Vašeho názoru dnešní děti ke vstupu do daného oddělení ZUŠ, popřípadě čím jsou jejich volby ovlivněny?

Tabulka č. 16: Motivy dětí pro vstup do daných oddělení ZUŠ dle respondentů¹⁶

	Hudební oddělení			Taneční oddělení			Výtvarné oddělení			Literárně dramatické oddělení
	M	Ž	Σ	M	Ž	Σ	M	Ž	Σ	Ž
rodina - rodiče či jiní rodinní příslušníci	11	19	30	1	2	3	1	3	4	1
učitel/učitelka z MŠ/ZŠ/SŠ/ZUŠ	4	7	11	1	0	1	1	2	3	0
kamarád/kamarádka	7	11	18	1	1	2	1	2	3	1
velký zájem o danou aktivitu	6	6	12	0	1	1	1	3	4	1
smysluplně si vyplnit svůj volný čas	3	2	5	0	0	0	1	1	2	0
potřeba být v něčem dobrý, v něčem vyniknout	4	3	7	1	1	2	1	2	3	0
jiné	3	2	5	1	1	2	0	1	1	0

Zdroj: vlastní výzkum

¹⁶ Variantu jiné uvedlo celkem 8 respondentů – idoly a vzory z médií (4 respondenti), přirozenou chuť dělat to, na co dostal člověk vlohy, co zdědil (2 respondenti), touhu tvořit (2 respondenti), zhlédnutí koncertu ZUŠ (1 respondent).

Otázka č. 5: Ubývá či přibývá podle Vašeho mínění zájem dětí o činnost, kterou vyučujete? Svě odpovědi odůvodněte.

Tabulka č. 17: Zájem dětí o studium na ZUŠ¹⁷

	Hudební oddělení		Taneční oddělení		Výtvarné oddělení		Literárně dramatické oddělení
	M	Ž	M	Ž	M	Ž	Ž
ubývá	0	6	0	0	0	0	0
přibývá	9	8	1	1	0	3	0
jiné	2	5	0	1	1	0	0

Zdroj: vlastní výzkum

¹⁷ 1 respondentka literárně dramatického oddělení otázku nezodpověděla.

Důvody u varianty ubývá – *jiné zájmy dětí* (4 respondenti), *chybějící podpora ze strany rodiny* (1 respondent), důvod neuveden (2 respondenti).

Důvody u varianty přibývá – *zájem dětí o vzdělání v uměleckém směru* (7 respondentů), *zajímavé aktivity na ZUŠ* (4 respondenti), *smysluplné využití volného času* (3 respondenti), *vzdělávání na ZUŠ je přípravou do života – rozvoj citových a charakterových vlastností, vůle, píle, naučení se zodpovědnosti, veřejnému vystupování apod.* (2 respondenti), *vliv médií* (2 respondenti), *vliv koncertů naší ZUŠ* (2 respondenti), *„silné“ ročníky dětí* (2 respondenti), *kvalitní výuka za rozumnou cenu* (1 respondent), *podpora rozvoje dítěte ze strany rodiny* (1 respondent), *umělecké vzdělání je součástí základního vzdělání* (1 respondent), *vysoké ambice dětí* (1 respondent), důvod neuveden (1 respondent).

Variantu jiné uvedlo celkem 9 respondentů – odpověď stále stejný zájem dětí.

Otázka č. 6: Z jakého důvodu podle Vás Vaši žáci u této konkrétní aktivity zůstávají a věnují se jí dlouhodobě?

Tabulka č. 18: Důvody dlouhodobého věnování se daným aktivitám u žáků dle respondentů¹⁸

	Hudební oddělení			Taneční oddělení			Výtvarné oddělení			Literárně dramatické oddělení
	M	Ž	Σ	M	Ž	Σ	M	Ž	Σ	Ž
kvůli někomu - rodičům či jiným rodin. příslušníkům, učiteli ze školy a jiným	3	10	13	0	1	1	1	1	2	0
baví je to	11	18	29	1	1	2	1	3	4	1
chodí sem i jejich kamarádi	1	6	7	0	1	1	1	1	2	0
chtějí si smysluplně vyplnit svůj volný čas	2	4	6	0	0	0	1	0	1	0
chtějí být v něčem dobří, v něčem vyniknout	0	7	7	0	0	0	1	2	3	1
chtějí dosáhnout uznání a ocenění	2	6	8	1	0	1	1	0	1	0
jiné	1	2	3	0	1	1	0	0	0	0

Zdroj: vlastní výzkum

¹⁸ Variantu jiné uvedli celkem 4 respondenti – kolektivní výuku, soubory (1 respondent), potřebu aktivity k životu (1 respondent), touhu věnovat se aktivitě v budoucnu na profesionální úrovni (1 respondent), zvyk (1 respondent).

Otázka č. 7: Jsou podle Vašeho názoru Vaši žáci dostatečně podporováni a motivováni v otázkách volby zájmového zaměření ze strany rodičů a rodinných příslušníků? Svoji odpověď odůvodněte.

Tabulka č. 19: Podpora a motivace žáků ze strany rodiny a rodinných příslušníků dle respondentů¹⁹

	Hudební oddělení			Taneční oddělení			Výtvarné oddělení			Literárně dramatické oddělení
	M	Ž	Σ	M	Ž	Σ	M	Ž	Σ	Ž
ano	9	14	23	1	2	3	1	3	4	1
ne	2	5	7	0	0	0	0	0	0	0

Zdroj: vlastní výzkum

Otázka č. 8: Jsou žáci ve Vašich vyučovacích hodinách kreativní?

Tabulka č. 20: Kreativita žáků dle respondentů²⁰

	Hudební oddělení		Taneční oddělení		Výtvarné oddělení		Literárně dramatické oddělení
	M	Ž	M	Ž	M	Ž	Ž
ano	7	11	1	2	0	2	1
ne	1	5	0	0	0	1	0
jiné	3	3	0	0	1	0	0

Zdroj: vlastní výzkum

¹⁹ Důvody u varianty ano – zájem rodičů o vzdělání a aktivity dětí (7 respondentů), touha po smysluplném využití volného času dítěte (6 respondentů), podpora vzdělání dítěte na ZUŠ – ZUŠ dítě rozvíjí/sami rodiče ZUŠ navštěvovali (4 respondenti), důvod neuveden (16 respondentů).

Důvody u varianty ne – rodiče na své děti nemají čas (3 respondenti), rodiče nemají dostatečné finanční prostředky pro podporu zájmu svých dětí (2 respondenti), rodiče nepodporují své děti dlouhodobě (1 respondent), důvod neuveden (1 respondent).

²⁰ Variantu jiné uvedlo celkem 7 respondentů – odpověď částečně.

Otázka č. 9: Domníváte se, že dítě potřebuje pro vstup a úspěšné absolvování ZUŠ určité specifické schopnosti, dovednosti, nadání? Pokud ano, uveďte, čím by dítě vstupující do ZUŠ mělo bezesporu disponovat.

Tabulka č. 21: Výbava dítěte vstupujícího do ZUŠ dle respondentů²¹

	Hudební oddělení		Taneční oddělení		Výtvarné oddělení		Literárně dramatické oddělení
	M	Ž	M	Ž	M	Ž	Ž
ano	11	17	1	1	1	3	0
ne	0	2	0	1	0	0	1

Zdroj: vlastní výzkum

Otázka č. 10: Myslíte si, že se mezi Vašimi žáky vyskytují i žáci, kteří by se mohli konkrétní aktivitě věnovat i v budoucnu na profesionální úrovni? Svoji odpověď odůvodněte.

Tabulka č. 22: Výskyt žáků, kteří by se mohli daným aktivitám věnovat na profesionální úrovni dle respondentů²²

	Hudební oddělení		Taneční oddělení		Výtvarné oddělení		Literárně dramatické oddělení
	M	Ž	M	Ž	M	Ž	Ž
ano	10	18	1	2	1	3	1
ne	1	1	0	0	0	0	0

Zdroj: vlastní výzkum

²¹ Konkrétní příklady u varianty ano – *specifické schopnosti a dovednosti pro danou aktivitu – muzikálnost, hudební sluch, smysl pro rytmus a další* (16 respondentů), *přirozené nadání, talent* (9 respondentů), příklad neuveden (10 respondentů).

14 respondentů u této otázky uvedlo, že pro vstup a úspěšné absolvování ZUŠ není třeba jen určitých specifických schopností a dovedností, přirozeného nadání, talentu, ale i motivace, kreativity, pracovitosti, píle, houževnatosti, svědomitosti, trpělivosti a v neposlední řadě velkého zájmu dítěte o danou aktivitu a podpory rodičů.

²² Důvody u varianty ano – *žáci mají nadání, talent, specifické schopnosti a dovednosti* (18 respondentů), *touha a zájem žáků věnovat se dané činnosti profesionálně* (13 respondentů), *ano, ale jen za předpokladu velké píle a ctězdosti* (10 respondentů), *žáci mají k dané činnosti předpoklady a dosahují vynikajících výkonů* (6 respondentů), *ano, ale jen s velkou podporou ze strany rodiny* (2 respondentů), důvod neuveden (6 respondentů).

Důvody u varianty ne – *řada žáků soudí, že je v uměleckém směru špatné profesní uplatnění a profesionálně se dané činnosti věnovat nezačnou* (1 respondent), důvod neuveden (1 respondent).

Otázka č. 11: Začal se některý Váš žák věnovat dané aktivitě i na profesionální úrovni – např. jako virtuos, skladatel, zpěvák, tanečník, malíř, učitel hudby na ZUŠ a jiné?

Tabulka č. 23: Výskyt žáků věnujících se daným aktivitám na profesionální úrovni dle respondentů

	Hudební oddělení		Taneční oddělení		Výtvarné oddělení		Literárně dramatické oddělení
	M	Ž	M	Ž	M	Ž	Ž
ano	4	15	1	1	1	2	1
ne	5	3	0	1	0	0	0
nevím	2	1	0	0	0	1	0

Zdroj: vlastní výzkum

Otázka č. 12: Učil/a jste někdy žáka/žáky s postižením? Pokud ano, pokračujte s odpovídáním následujících otázek.

Tabulka č. 24: Četnost setkání se respondentů se žákem/žáky s postižením ve vyučovacím procesu²³

	Hudební oddělení		Taneční oddělení		Výtvarné oddělení		Literárně dramatické oddělení
	M	Ž	M	Ž	M	Ž	Ž
ano	5	9	1	1	0	1	0
ne	6	10	0	1	1	2	1

Zdroj: vlastní výzkum

²³ Uvedená postižení u varianty ano – *tělesné postižení – rozštěp páteře, úraz či postižení končetin, deformace a malformace končetin (7 respondentů), SPU – dyslexie, dysgrafie, ADHD (7 respondentů), zrakové postižení (4 respondenti), mentální postižení (1 respondent), sluchové postižení (1 respondent), vada řeči (1 respondent), postižení neuvedeno (2 respondenti).*

Otázka č. 13: Myslíte si, že i žák s postižením může úspěšně absolvovat vzdělání na ZUŠ? Svoji odpověď odůvodněte.

Tabulka č. 25: Úspěšné absolvování vzdělání na ZUŠ žáka s postižením dle respondentů²⁴

	Hudební oddělení		Taneční oddělení		Výtvarné oddělení		Literárně dramatické oddělení
	M	Ž	M	Ž	M	Ž	Ž
ano	10	12	1	2	1	2	1
ne	0	1	0	0	0	0	0

Zdroj: vlastní výzkum

Otázka č. 14: Začal se některý Váš žák s postižením věnovat dané aktivitě i na profesionální úrovni – např. jako virtuos, skladatel, zpěvák, tanečník, malíř, učitel hudby na ZUŠ a jiné?

Tabulka č. 26: Výskyt žáků s postižením věnujících se daným aktivitám na profesionální úrovni dle respondentů

	Hudební oddělení		Taneční oddělení		Výtvarné oddělení
	M	Ž	M	Ž	Ž
ano	0	0	0	0	0
ne	4	8	0	0	1
nevím	1	1	1	1	0

Zdroj: vlastní výzkum

²⁴ Na tuto otázku mělo dle pokynů k vyplnění dotazníku odpovídat 17 respondentů. Dalších 13 respondentů tuto otázku zodpovědělo navíc (12 respondentů si vybralo variantu ano, 1 respondent zvolil variantu ne). Jejich odpovědi jsem připočítala k výše uvedeným 17 respondentům.

Důvody u varianty ano – *na základě individuálního vzdělávacího plánu, individuálního přístupu učitele k žákovi s postižením, přizpůsobení požadavků a pomoci rodičů* (7 respondentů), *postižení může být hnací silou k dobrým výkonům, žák s postižením se snaží svůj handicap překonat pílí, může mít mnohem větší motivaci a smysl pro zodpovědnost oproti žákovi bez postižení* (7 respondentů), *ano, ale záleží na druhu a stupni postižení* (5 respondentů), *jen v případě, že postižení bezprostředně nesouvisí s danou aktivitou* (4 respondenti), *pokud má žák s postižením pro danou aktivitu předpoklady, talent* (4 respondenti), *pokud žák s postižením daná aktivita baví* (2 respondenti), *ano, spatřuji rovnocennost mezi absolvováním vzdělání na ZUŠ žáka bez postižení a žáka s postižením* (2 respondenti), *ano, ale jen pokud je žák s postižením duševně schopný* (1 respondent), *ano, ale jen v případě memorování* (1 respondent), *ano, ale kromě ZUŠ existují i umělecké školy pro jedince s postižením, např. konzervatoř pro zrakově postižené* (1 respondent), *důvod neuveden* (5 respondentů).

Důvody u varianty ne – *důvod neuveden* (1 respondent).

5 DISKUZE

Pro záměry této bakalářské práce byl stanoven následující cíl – zjistit motivaci dětí pro vstup do ZUŠ v Třebíči, co je vedlo k volbě dané aktivity, jak dlouho a proč se jí věnují. Jak říká Nakonečný (1997), motivace se projevuje jako systémový jev vázaný na vlastnosti osobnosti, na fyziologii organismu a na životní podmínky jedince. Cakirpaloglu (2012) dodává, že s motivací souvisí především individuální potřeby jedince, jeho cíle, zkušenosti, společnost a kultura. Tato tvrzení se autorce potvrdila v jejím výzkumném šetření, kde se ukázalo, že velký vliv na rozhodování dětí v souvislosti s volbou jejich zájmů ve volném čase mají především jejich rodiče.

Tabulky č. 1, 7 a 16 ilustrují motivy dětí pro vstup do daných oddělení ZUŠ. Z Tabulky č. 1 je patrné, že u žáků hudebního a tanečního oddělení byl nejvíce uváděn motiv rodina – rodiče či jiní rodinní příslušníci, naopak u žáků výtvarného a literárně dramatického oddělení motiv velký zájem o danou aktivitu. U rodičů žáků hudebního a výtvarného oddělení se výsledek shodoval s výsledkem žáků těchto oddělení (Tabulka č. 7). Naopak tomu bylo u rodičů žáků tanečního oddělení, zde byla nejčastější odpovědí varianta velký zájem o danou aktivitu, stejně to dopadlo i u rodičů žáků literárně dramatického oddělení, zde obsadil první místo motiv rodina. Z pohledu učitelů všech oddělení dnešní děti vstupují do ZUŠ především na základě vlivu rodiny, u učitelů výtvarného oddělení a u učitelky literárně dramatického oddělení se na první příčce s motivem rodina umístil motiv velký zájem o danou aktivitu, u učitelky literárně dramatického oddělení ještě i motiv kamarád/kamarádka (Tabulka č. 16). Z výše uvedeného vyplývá, že nejčastěji vedly žáky ke vstupu do ZUŠ motivy rodina a velký zájem. Jak uvádí Hofbauer (2004), rodina by měla dítěti vytvářet příznivé podmínky pro jeho volný čas a poskytnout mu informace o realizaci volného času v dalších prostředích mimo rodinu, podpořit hodnotová východiska dítěte a motivaci k dosahování životních cílů. Dle Nakonečného (1997) zájem přináší uspokojení, jehož zdrojem je činnost a poznávání. Na utváření zájmů má vliv celá řada faktorů – pohlaví, věk, výchova, osobní zkušenosti, sociální zařazení člověka aj. (Čačka, 1997). Jelikož je rodina primární sociální skupinou, ve které probíhá nejvýrazněji formování osobnosti

dítěte, není se čemu divit, že nejčastěji uváděnými motivy vstupu žáků do ZUŠ jsou právě rodina či velký zájem, který může být rovněž rodinou ovlivněn. Autorka se domnívá, že rodina a velký zájem spolu navzájem souvisejí a ovlivňují se. Jak uvádí Vymětal (2003), pohnutek lidského chování působí často více najednou, avšak jedna je obvykle dominantní. Tabulka č. 8 vypovídá o případech, kdy byli motivem vstupu dítěte do ZUŠ právě rodiče. Nejčastěji uváděným důvodem volby ZUŠ u rodičů žáků hudebního, tanečního a výtvarného oddělení byl ten, že v ZUŠ pracují kvalitnější učitelé, u rodičů žáků literárně dramatického oddělení byla nejčastějším důvodem skutečnost, že sami rodiče ZUŠ navštěvovali.

Autorku rovněž zajímalo, jak dlouho se žáci daným aktivitám na ZUŠ věnují. Grafy č. 3 a 7 tyto výsledky ilustrují. Z Grafu č. 3 vyplývá, že nejdéle se dané aktivitě věnují chlapci hudebního oddělení (průměrně 5,7 let) a dívky rovněž hudebního oddělení (průměrně 5,5 let). Nejméně se dané aktivitě věnují v průměru 2,3 roky chlapci tanečního oddělení a zároveň i chlapci literárně dramatického oddělení, u dívek dívky literárně dramatického oddělení (průměrně 3 roky). Rodiče žáků hudebního oddělení uvádí, že jejich děti navštěvují danou aktivitu průměrně 5,7 let, rodiče žáků tanečního oddělení 4 roky, rodiče žáků výtvarného oddělení 4,7 let a rodiče žáků literárně dramatického oddělení 2,4 roky (Graf. č. 7). Především u žáků hudebního oddělení se dle mínění autorky jedná o dlouhodobé věnování se daným aktivitám a je tedy zajímavá otázka – proč se žáci daným aktivitám stále věnují? Odpovědi lze nalézt v tabulkách č. 2, 9 a 18. Žáci všech oddělení nejvíce uváděli variantu baví mě to (Tabulka č. 2). Tato odpověď se stala nejčastěji uváděnou variantou i u rodičů žáků všech oddělení (Tabulka č. 9). Tyto výsledky se shodovaly i s výsledky dotazníků pro učitele všech oddělení, kteří uvedli, že jejich žáci zůstávají a věnují se konkrétním aktivitám dlouhodobě na základě skutečnosti, že je dané činnosti baví (Tabulka č. 18). U učitelky literárně dramatického oddělení se dělila o první místo varianta baví je to s variantou chtějí být v něčem dobří, v něčem vyniknout. Procesy motivace jsou prožívány jako snahy, které jsou provázeny jasným vědomím cíle (chtění, přání, touha), mají tedy i emocionální podtext (Nakonečný, 2000). Motivy a emoce jsou navzájem propojeny a tvoří motivačně-emocionální systém (Plháková, 2004). Dle učitelky literárně

dramatického oddělení je i důvod chtít být v něčem dobrý jedním z hlavních faktorů, proč se činností žáci věnují dlouhodobě. Tato odpověď byla z hlediska četnosti druhou nejčastější odpovědí u učitelů výtvarného oddělení. Janoušek (2009) tvrdí, že v průběhu života může docházet u téhož jedince ke změnám motivace k určité činnosti. Z uvedeného vyplývá, že i přesto, že hlavním motivem vstupu dítěte do ZUŠ byli rodiče, důvodem, proč se stále dané aktivitě věnuje, nemusí být rodina, ale jednoduše jen proto, že ho to baví. Tuto tezi výzkumné šetření potvrzuje, neboť žáci hudebního a tanečního oddělení, kteří uvedli, že do daných oddělení ZUŠ vstoupili na základě vlivu rodiny, v otázce týkající se věnování se daným aktivitám odpověděli, že důvodem, proč se jim věnují, je důvod, že je to baví. Hájek (2011) uvádí skupiny dětí s rizikem k páchání sociálně patologických jevů – děti bez zájmu a děti navštěvující organizované zájmové činnosti pouze na přání rodičů. Autorka na základě výsledků výzkumného šetření může říci, že u respondentů výzkumného souboru S1 je toto riziko k sociálně patologickému chování sníženo, neboť výzkumný soubor S1 tvoří převážně žáci se zájmem. Z hlediska navštěvování aktivit pouze na přání rodičů je ohroženo pouze 7 % žáků dle respondentů S1 (Tabulka č. 2).

V rámci dotazníků pro výzkumný soubor S2 a S3 byla zjišťována podpora a motivace žáků ze strany rodičů. 100 % rodičů žáků hudebního, tanečního, literárně dramatického oddělení a 97 % rodičů žáků výtvarného oddělení vyjádřilo, že své děti v otázkách volby jejich zájmového zaměření podporují a motivují (Tabulka č. 12). 77 % učitelů hudebního oddělení a 100 % učitelů zbylých tří oddělení také usoudilo, že jejich žáci jsou rovněž ze strany rodičů podporováni a motivováni (Tabulka č. 19). Nejčastějším důvodem volby této varianty z pohledu učitelů se stal zájem rodičů o vzdělání a aktivity dětí. Autorka souhlasí se Severem (2000), který prezentuje, že v příjemném rodinném ovzduší funguje podpora k tomu, aby se každý věnoval tomu, co ho baví a naplňuje. Je třeba dítě motivovat, podporovat jeho důvěru a vyzdvihovat jeho silné stránky. Dále souhlasí s Campbellem (2001), který uvádí, že úkolem rodičů by měla být maximalizace potenciálu dítěte s ohledem na jeho možnosti a schopnosti.

Další otázky u dotazníků pro výzkumné soubory S1 a S2 zjišťovaly, zda žáci někdy přemýšleli nad ukončením své docházky do ZUŠ a proč. Nejčastěji uváděnou odpovědí

se stala u žáků všech oddělení varianta ne, baví mě to a jsem spokojený (Tabulka č. 5B). V souvislosti s tím byla rodičům položena otázka, zda by respektovali rozhodnutí dítěte s ukončením docházky do ZUŠ. Nejčastěji rodiče žáků všech oddělení uváděli variantu ano s odůvodněním, že je to jeho život a že své dítě do ničeho nutit nebudou (Tabulka č. 13). Autorka souhlasí se Severem (2000), který prezentuje, že by rodiče měli dát svému dítěti dostatečný prostor k rozhodování a nečinit tak za něj. Dát mu důvěru v jeho vlastní rozhodnutí.

Další otázka byla zaměřena na spokojenost žáků se studiem a rodičů žáků s výukou na ZUŠ. Svě ano vyjádřilo 96 % žáků hudebního i výtvarného oddělení, 97 % žáků tanečního oddělení a 100 % žáků literárně dramatického oddělení s nejčastějšími odůvodněními, že je to baví, mají skvělého učitele/učitelku a na ZUŠ mnoho kamarádů (Tabulka č. 6). Spokojenost ze strany rodičů žáků vyjádřilo 100 % rodičů žáků všech oddělení s nejčastějšími argumenty, kterými byly kvalitní učitel/učitelé, kvalitní vzdělání, výuka a individuální a profesionální přístup učitelů k žákům (Tabulka č. 14).

Úkolem výzkumného šetření bylo rovněž zjistit, zda se žáci věnují v rámci ZUŠ i dalším aktivitám. Varianta ne se stala nejčastější odpovědí u žáků hudebního, výtvarného a literárně dramatického oddělení (Tabulka č. 4). Naopak u žáků tanečního oddělení převažovala varianta ano. Rodiče žáků všech oddělení nejvíce uváděli, že se jejich děti dalším aktivitám v rámci ZUŠ nevěnují (Tabulka č. 11).

V dotaznících se vyskytly i otázky týkající se plánů do budoucna – zda se aktivitě věnovat i na profesionální úrovni. Nejčastější odpovědí se stala u žáků hudebního, tanečního a výtvarného oddělení odpověď možná, naopak žáci literárně dramatického oddělení nejvíce uváděli ano, plánují se dané aktivitě věnovat profesionálně (Tabulka č. 3). U rodičů žáků hudebního a výtvarného oddělení se nejčastější odpověď shodovala s odpovědí žáků těchto dvou oddělení, u rodičů literárně dramatického oddělení byla nejčastější varianta možná a rodiče žáků tanečního oddělení zvolili ne, nechci, aby se moje dítě věnovalo dané aktivitě profesionálně (Tabulka č. 10). Zdali se mezi žáky vyskytují žáci, kteří by se na základě mínění učitelů mohli dané aktivitě věnovat na profesionální úrovni, vypovídá Tabulka č. 22. 95 % všech učitelů se domnívá, že ano a uvádí tato nejčastější odůvodnění – žáci mají nadání, talent, specifické schopnosti a

dovednosti, touhu a zájem. Tyto výsledky potvrzuje i Tabulka č. 23, ze které je zřejmé, že 66 % všech učitelů podotýká, že se některý jejich žák začal dané aktivitě věnovat profesionálně.

Co se týká zájmu dětí o studium na ZUŠ, z Tabulky č. 17 vyplývá, že nejčastěji uváděnou odpovědí se stala u 60 % učitelů varianta přibývá. Volbu této varianty učitelé nejvíce vysvětlovali následujícími důvody – velký zájem dětí o vzdělání v uměleckém směru, zajímavé aktivity na ZUŠ a smysluplné využití volného času na ZUŠ.

Další otázka u dotazníku pro učitele se zaměřila na kreativitu žáků ve vyučovacích hodinách. Celkem 63 % všech učitelů považuje své žáky za kreativní (Tabulka č. 20). Autorka souhlasí s Königovou (2007), která tvrdí, že kreativně může člověk přistoupit k jakékoli aktivitě. 18,5 % všech učitelů si zvolilo variantu ne a rovněž 18,5 % variantu jiné – částečně. Jak píše Königová (2007), kreativitu lze cvičit a pěstovat. Jednou z překážek, která může bránit kreativnímu myšlení, může být např. nejistota k sobě i k okolí (např. nedostatečná podpora). Nad tím by se měli učitelé, kteří volili variantu ne a částečně, zamyslet. Autorka rovněž souhlasí s Hájkem (2011), který uvádí, že zásadou každého pedagoga by měla být obrovská tolerance, schopnost přijmout každé dítě takové, jaké je, a citlivě a s určitou dávkou empatie individuálně přistupovat ke každému dítěti podle jeho schopností a možností, podporovat a oceňovat jeho kreativitu. Jak Hájek (2011) dále prezentuje, estetickovýchovné činnosti, kterými myslí např. výtvarné činnosti, hru na hudební nástroj, divadlo, literaturu, tanec apod., rozvíjejí kreativitu dítěte.

Další otázka u dotazníku pro učitele se zabývala výbavou dítěte vstupujícího do ZUŠ. Celkem 89,5 % učitelů usoudilo, že dítě potřebuje určité dispozice ke vstupu do ZUŠ (Tabulka č. 21). Mezi nejčastěji uváděné odpovědi se zařadily – specifické schopnosti, dovednosti a přirozené nadání, talent. Rozvoj mimořádného nadání v pohybových a uměleckých dovednostech probíhá nejvíce ve volném čase na základních uměleckých školách, jedním z hlavních cílů koncepce péče o mimořádně nadané děti a žáky v období let 2009-2013 (2009) je rovněž podpora nadání v rámci formálního vzdělávání ve volném čase. 37 % učitelů u této otázky zmiňovalo, že pro vstup a úspěšné absolvování ZUŠ není třeba jen výše uvedených dispozic, ale i motivace,

kreativity, pracovitosti, pílě, houževnatosti, svědomitosti, trpělivosti a v neposlední řadě velkého zájmu dítěte o danou aktivitu a podpory rodičů. Výsledky výzkumného šetření se shodují s Dočkalem (2005), který vytvořil tři základní složky nadání – složku instrumentální, aktivační a složku s názvem lidské Já. Podotýká tedy, že k rozvíjení nadání jedince je třeba zapojení celé řady vlastností osobnosti. Jak říká Kurková (1981), absolvování tohoto druhu vzdělání není vůbec jednoduchou záležitostí.

Poslední tři otázky u dotazníku pro učitele nás obeznámily se vzděláváním žáků s postižením na ZUŠ. Větší část učitelů (55 %) uvedla, že se se žákem/žáky s postižením ve svých vyučovacích hodinách dosud nesetkala (Tabulka č. 24). 45 % učitelů, kteří žaka/žáky s postižením již učili, nejčastěji uváděli tělesné postižení a SPU (dyslexii, dysgrafii, ADHD). Celých 97 % učitelů se domnívá, že i žák s postižením může úspěšně absolvovat vzdělání na ZUŠ (Tabulka č. 25). Nejčtenějšími odůvodněními jejich názoru jsou – postižení může být hnací silou k dobrým výkonům, je třeba podpory rodiny, sestavení individuálního vzdělávacího plánu, individuálního přístupu k žákovi s postižením a přizpůsobení požadavků. Autorka souhlasí s RVP ZUV (2010), kde se uvádí, že jedním z cílů pro základní umělecké vzdělávání je poskytnutí základů vzdělání s ohledem na potřeby a možnosti žáků. Rovněž autorka souhlasí s Dočkalem (2005), který prezentuje, že u vzdělávání žaka s postižením by měl každý pedagog věnovat pozornost nejen kompenzaci handicapu, ale i rozvoji pozitivních vlastností dítěte s postižením, zaměřit se na oblast, ve které může dítě s postižením dosáhnout úspěchu, podporovat rozvoj zájmů v této oblasti, rozvíjet jeho tvořivost, podporovat jeho sociální a emoční vývoj, sociální integraci, jeho kontakty a vztahy s vrstevníky a v neposlední řadě i jeho sebevědomí a samostatnost. Zdali se některý žák s postižením začal věnovat dané aktivitě profesionálně dle učitelů, kteří žaka s postižením učili, ukázala Tabulka č. 26. Nejvíce učitelé všech oddělení (76,5 %) volili odpověď ne. Variantu ano neuvedl žádný učitel. Jak ale říká Dočkal (2005), určité nadání může mít i člověk s postižením a jeho rozvíjení pro něj může znamenat formu kompenzace jeho handicapu, obohacování sebe sama i svého okolí či nalezení v něm smyslu života.

6 ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá motivací dětí pro vstup do ZUŠ. Pro praktickou část byl stanoven následující cíl – zjistit motivaci dětí pro vstup do ZUŠ v Třebíči, co je vedlo k volbě dané aktivity, jak dlouho a proč se jí věnují.

Pomocí výzkumného šetření bylo zjištěno, že nejčastějšími motivy vstupu dětí do ZUŠ jsou rodina a velký zájem o danou aktivitu. Pokud byli právě rodiče motivem vstupu dítěte do ZUŠ, dotazovaní rodiče žáků se shodli, že hlavními důvody jejich volby ZUŠ byla skutečnost, že na ZUŠ pracují kvalitnější učitelé či ZUŠ sami navštěvovali. Co se týká průměrné délky věnování se dané aktivitě, z výzkumu vyplynulo, že průměrná délka neklesá pod 2 roky, u žáků hudebního oddělení je dokonce přes 5 let. Nejčastějším důvodem věnování se dané aktivitě se stal důvod „baví je to“. Tento důvod byl nejčastěji uváděným u všech tří výzkumných souborů. S výše uvedenými výsledky úzce souvisí výzkumem potvrzená skutečnost, že většina žáků nikdy nepřemýšlela nad ukončením docházky do ZUŠ a na ZUŠ jsou velice spokojeni. Výzkumné šetření taktéž uvedlo velkou podporu a motivaci žáků ze strany rodičů a respektování rozhodnutí svého dítěte. Z vyhodnocení dotazníků pro učitele ZUŠ vyplynuly další zajímavé výsledky – velká kreativita žáků, potřeba specifických schopností, dovedností a nadání k absolvování tohoto druhu vzdělání a velký výskyt žáků, kteří se dle učitelů začali daným aktivitám věnovat i na profesionální úrovni. Překvapením pro mě byly výsledky týkající se vzdělávání žáků s postižením, neboť celých 45 % učitelů uvedlo, že žáka/žáky s postižením během výkonu své profese na ZUŠ učilo a velká část učitelů se domnívá, že i žák s postižením může úspěšně absolvovat za určitých opatření vzdělání na ZUŠ. V souvislosti se vzděláváním žáků s postižením by bylo dle mého názoru smysluplné vytvořit pro děti s postižením ještě lepší podmínky ke studiu ZUŠ například tím, že by přijímací zkoušky na ZUŠ dávaly dětem s postižením větší šanci k tomu, aby mohly na ZUŠ studovat (větším zohledněním jejich schopností a možností a přizpůsobením požadavků ke vzdělání na ZUŠ s ohledem na jejich postižení). Cílem nejen základního školství je co největší možná integrace dětí s postižením do normálního vzdělávacího proudu, stejně by tomu

tak mělo být i v rámci ZUŠ. Výzkum ukázal, že na ZUŠ v Třebíči tomu tak je, avšak já osobně jsem přesvědčena o tom, že by se na tom mohlo ještě více zapracovat a ještě více vzdělávání dětí s postižením na ZUŠ podpořit.

Z hlediska zkoumání motivace je z výzkumného šetření patrné, jak velkou roli hraje ve smyslu využití volného času dítěte a volby jeho aktivit rodina. Motiv rodiny se ale úzce prolíná s motivem zájmu, tyto motivy na sebe vzájemně působí a ovlivňují se. Tato práce vypovídající především o motivaci dětí může být velkým přínosem pro učitele ZUŠ, ale i pro rodiče žáků, a v neposlední řadě pro děti, které nad vstupem do ZUŠ přemýšlejí.

7 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

7.1 Bibliografické zdroje

1. BEAN, Reynold. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Přeložil J. BUMBÁLEK. Vyd. 1. Praha: Portál, 1995. 88 s. ISBN 80-7178-035-9.
2. BEN-TOVIM, Atarah a Douglas BOYD. *Hudební nástroj a naše dítě: vyberte svému dítěti nejvhodnější nástroj*. Přeložila H. LOUPOVÁ. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 136 s. ISBN 978-80-7367-206-5.
3. CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2012. 288 s. ISBN 978-80-247-4033-1.
4. CAMPBELL, James R. *Jak rozvíjet nadání vašich dětí*. Přeložila T. STARNOVSKÁ. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 176 s. ISBN 80-7178-516-4.
5. ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. 3. doplněné vydání. Tišnov: Sursum, 1997. 160 s. ISBN 80-85799-03-0.
6. DOČKAL, Vladimír. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2005. 256 s. ISBN 80-7106-840-3.
7. HÁJEK, Bedřich. *Zájmová činnost*. In: HÁJEK, B., B. HOFBAUER a J. PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. s. 165-184. ISBN 978-80-262-0030-7.
8. HÁJEK, Bedřich. *Zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví*. In: HÁJEK, B., B. HOFBAUER a J. PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. s. 185-200. ISBN 978-80-262-0030-7.
9. HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2.
10. HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. 176 s. ISBN 80-7178-927-5.
11. HOFBAUER, Břetislav. *Východiska, souvislosti, perspektivy*. In: HÁJEK, B., B. HOFBAUER a J. PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy*

- pedagogiky volného času*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. s. 7-66. ISBN 978-80-262-0030-7.
12. HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadání: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2009. 256 s. ISBN 978-80-247-1998-6.
 13. JANOUŠEK, Jaromír a Ivan SLAMĚNÍK. Sociální motivace. In: VÝROST, J. a I. SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2009. s. 147-160. ISBN 978-80-247-1428-8.
 14. KÖNIGOVÁ, Marie. *Tvořivost: techniky a cvičení*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2007. 188 s. ISBN 978-80-247-1652-7.
 15. KURKOVÁ, Libuše. *Dětská tvořivost v hudbě a pohybu*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981. 104 s. ISBN 14-649-81.
 16. MUSIL, Jiří V. *Úvod do pedagogické psychologie*. Vyd. 1. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1996. 106 s. ISBN 80-7067-646-9.
 17. NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1996. 272 s. ISBN 80-200-0592-7.
 18. NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. rozšířené vydání. Praha: Academia, 1997. 440 s. ISBN 80-200-0625-7.
 19. NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1999. 288 s. ISBN 80-200-0690-7.
 20. NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2000. 336 s. ISBN 80-200-0763-6.
 21. PÁVKOVÁ, J., A. PAVLÍKOVÁ a V. HRDLIČKOVÁ. Výchova mimo vyučování. In: PÁVKOVÁ, Jiřina a kol. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. s. 35-85. ISBN 80-7178-295-5.
 22. PÁVKOVÁ, Jiřina. Psychologické aspekty výchovy ve volném čase. In: HÁJEK, B., B. HOFBAUER a J. PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. s. 85-141. ISBN 978-80-262-0030-7.

23. PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2004. 472 s. ISBN 978-80-200-1499-3.
24. PREISS, Marek a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Trénování paměti a poznávacích schopností*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2009. 208 s. ISBN 978-80-247-2738-7.
25. SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 320 s. ISBN 80-04-20587-9.
26. SEVERE, Sal. *Co dělat, aby se vaše děti správně chovaly*. Přeložil M. KOLDINSKÝ. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 200 s. ISBN 80-7178-368-4.
27. SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7.
28. VYMĚTAL, Jan. *Lékařská psychologie*. 3., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003. 400 s. ISBN 80-7178-740-X.

7.2 Internetové zdroje

1. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. 63 s. [cit. 2013-04-07]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/PRM_RVPZUV_NAWEB.pdf
2. *Koncepce péče o mimořádně nadané děti a žáky pro období let 2009-2013* [online]. Národní ústav pro vzdělávání, 2009 [cit. 2013-07-02]. Dostupné z: http://nuv.cz/uploads/rovne_prilezitosti_ve_vzdelavani/nadani/legislativa/koncepce_pece_o_nadane_2009_13.pdf

7.3 Zákony a vyhlášky

1. Česká republika. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů*. 2004, roč. 2004, č. 561, 190. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/25430>

2. Česká republika. Vyhláška č. 71 ze dne 9. února 2005 o základním uměleckém vzdělávání. In: *Sbírka zákonů*. 2005, roč. 2005, č. 71, 20. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-71-2005-sb-1>
3. Česká republika. Vyhláška č. 73 ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů*. 2005, roč. 2005, č. 73, 20. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/26148>
4. Česká republika. Vyhláška č. 147 ze dne 25. května 2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů*. 2011, roč. 2011, č. 147, 56. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/16097>

8 KLÍČOVÁ SLOVA

- Volný čas
- Motivace
- Kreativita
- Nadání
- Základní umělecké školy

9 PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – Dotazník pro žáky ZUŠ v Třebíči

Příloha č. 2 – Dotazník pro rodiče žáků ZUŠ v Třebíči

Příloha č. 3 – Dotazník pro učitele ZUŠ v Třebíči

Příloha č. 1 Dotazník pro žáky ZUŠ v Třebíči

Jmenuji se Martina Šťávovalá a jsem studentkou 4. ročníku bakalářského studia speciální pedagogiky na Zdravotně sociální fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Svoji bakalářskou práci píšu na téma Motivace dětí pro vstup do ZUŠ. Touto cestou bych Tě chtěla poprosit o pravdivé vyplnění mého dotazníku, jehož cílem je zjistit, jaká je Tvoje motivace pro vstup do ZUŠ v Třebíči a jak dlouho a proč se dané aktivitě věnuješ. Všechny vyplněné dotazníky pak budou podkladem pro vypracování praktické části mé bakalářské práce. Tvé údaje nebudou nijak zneužity.

1. Základní identifikační údaje

Kolik je ti let?

.....

Jsi (zakroužkuj):

a. chlapec

b. dívka

2. Jaké oddělení ZUŠ jsi začal/a navštěvovat jako první? Zakroužkuj.

- a. hudební oddělení (zpěv, hra na hudební nástroj – klavír, varhany, elektronické klávesové nástroje, housle, viola, violoncello, kontrabas, zobcová flétna, flétna, klarinet, saxofon, fagot, trubka, trombon, baskřídlovka, kytara, elektrická kytara, basová kytara, harfa, bicí nástroje, akordeon)
- b. taneční oddělení
- c. výtvarné oddělení
- d. literárně dramatické oddělení

3. Co tě vedlo ke vstupu do daného oddělení ZUŠ? Zakroužkuj.

- a. rodina – rodiče či jiní rodinní příslušníci
- b. učitel/učitelka z MŠ/ZŠ/SŠ/ZUŠ
- c. kamarád/kamarádka
- d. velký zájem o danou aktivitu
- e. smysluplně si vyplnit svůj volný čas
- f. potřeba být v něčem dobrý/á, v něčem vyniknout
- g. jiné.....

4. Proč se dané aktivitě věnuješ? Zakroužkuj.

- a. kvůli někomu – rodičům či jiným rodinným příslušníkům, učitelů ze školy a jiným
- b. baví mě to
- c. chodí sem i moji kamarádi
- d. chci si smysluplně vyplnit svůj volný čas
- e. chci být v něčem dobrý/á, v něčem vyniknout
- f. chci dosáhnout uznání a ocenění, např. od rodičů, učitelů, kamarádů atd.
- g. jiné.....

5. Jak dlouho (kolik let) se dané aktivitě věnuješ?.....

6. Plánuješ se této aktivitě věnovat i v budoucnu na profesionální úrovni – např. jako virtuos, skladatel, zpěvák, tanečník, malíř, učitel hudby na ZUŠ a jiné?

Zakroužkuj.

- a. ano
- b. ne
- c. možná
- d. nevím, nikdy jsem nad tím nepřemýšlel/a

7. Věnuješ se i další aktivitě/aktivitám v rámci ZUŠ? Zakroužkuj.

- a. ano
- b. ne

8. Přemýšlel/a jsi někdy nad ukončením své docházky do ZUŠ a proč? Zakroužkuj.

- a. ano, nebaví mě to
- b. ano, nemám na to
- c. ano, ale nemůžu ji ukončit kvůli někomu (např. kvůli rodičům)
- d. ne, baví mě to a jsem spokojený/á
- e. jiný důvod.....

9. Jsi spokojený/á se studiem na ZUŠ? Svoji odpověď odůvodni.

- a. ano, důvod.....
- b. ne, důvod.....

Děkuji Ti za Tvůj čas, který jsi věnoval/a vyplnění mého dotazníku.

S pozdravem Martina Šťávovalá

Příloha č. 2 Dotazník pro rodiče žáků ZUŠ v Třebíči

Jmenuji se Martina Šťávovalá a jsem studentkou 4. ročníku bakalářského studia speciální pedagogiky na Zdravotně sociální fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Svoji bakalářskou práci píšou na téma Motivace dětí pro vstup do ZUŠ. Touto cestou bych Vás chtěla poprosit o pravdivé vyplnění mého dotazníku, jehož cílem je zjistit, jaká je motivace Vašeho dítěte pro vstup do ZUŠ v Třebíči a jak dlouho a proč se dané aktivitě věnuje. Všechny vyplněné dotazníky pak budou podkladem pro vypracování praktické části mé bakalářské práce. Vaše údaje nebudou nijak zneužity.

Pokyny k vyplnění dotazníku

V dotazníku se vyskytují uzavřené i polouzavřené otázky. Pokud máte u otázky uvedeno více možností, Vaši odpověď prosím zakroužkujte. U polouzavřených otázek odpovídejte dle vlastního uvážení.

1. Základní identifikační údaj

- a. muž
- b. žena

2. Jaké oddělení ZUŠ začalo Vaše dítě navštěvovat jako první?

- a. hudební oddělení
- b. taneční oddělení
- c. výtvarné oddělení
- d. literárně dramatické oddělení

3. Co vedlo Vaše dítě ke vstupu do daného oddělení ZUŠ?

- a. rodina – rodiče či jiní rodinní příslušníci
- b. učitel/učitelka z MŠ/ZŠ/SŠ/ZUŠ
- c. kamarád/kamarádka
- d. velký zájem o danou aktivitu
- e. smysluplně si vyplnit svůj volný čas
- f. potřeba být v něčem dobré, v něčem vyniknout
- g. jiné.....

4. Pokud jste byl/a motivem vstupu Vašeho dítěte do daného oddělení ZUŠ Vy – rodič/oba rodiče, odpovězte, proč jste volil/a právě ZUŠ. V opačném případě tuto otázku vynechejte.

- a. ZUŠ je prestižní záležitost
- b. v ZUŠ pracují kvalitnější učitelé
- c. sám/sama jsem ZUŠ navštěvoval/a
- d. dítě dostává vysvědčení

5. Čemu se konkrétně v daném oddělení Vaše dítě věnuje?

- a. hře na hudební nástroj
- b. zpěvu
- c. tanci
- d. výtvarné tvorbě
- e. literárně dramatické tvorbě

6. Proč se dané aktivitě Vaše dítě věnuje?

- a. kvůli někomu – rodičům či jiným rodinným příslušníkům, učiteli ze školy a jiným
- b. baví ho to
- c. chodí sem i jeho kamarádi
- d. chce si smysluplně vyplnit svůj volný čas
- e. chce být v něčem dobré, v něčem vyniknout
- f. chce dosáhnout uznání a ocenění, např. od rodičů, učitelů, kamarádů atd.
- g. jiné.....

7. Jak dlouho (kolik let) se Vaše dítě dané aktivitě věnuje?.....

8. Chtěl/a byste, aby se této aktivitě věnovalo Vaše dítě i v budoucnu na profesionální úrovni – např. jako virtuos, skladatel, zpěvák, tanečník, malíř, učitel hudby na ZUŠ a jiné?

- a. ano
- b. ne
- c. možná
- d. nevím, nikdy jsem nad tím nepřemýšlel/a

9. Věnuje se Vaše dítě i další aktivitě/aktivitám v rámci ZUŠ?

- a. ano, vypište jaké.....
- b. ne

10. Podporujete a motivujete své dítě v otázkách volby jeho zájmového zaměření?

- a. ano
- b. ne

11. V případě, že by za Vámi přišlo Vaše dítě s tím, že chce ukončit svoji docházku do ZUŠ, respektovali byste jeho rozhodnutí? Svoji odpověď odůvodněte.

- a. ano, důvod.....
- b. ne, důvod.....

12. Jste spokojený/á s výukou na ZUŠ? Svoji odpověď odůvodněte.

- a. ano, důvod.....
- b. ne, důvod.....

Děkuji Vám za Váš čas, který jste věnoval/a vyplnění mého dotazníku.

S pozdravem Martina Štřávová

Příloha č. 3 Dotazník pro učitele ZUŠ v Třebíči

Jmenuji se Martina Št'ávoVá a jsem studentkou 4. ročníku bakalářského studia speciální pedagogiky na Zdravotně sociální fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Svoji bakalářskou práci píšu na téma Motivace dětí pro vstup do ZUŠ. Touto cestou bych Vás chtěla poprosit o pravdivé vyplnění mého dotazníku, jehož cílem je zjistit, jaká je motivace dětí pro vstup do ZUŠ v Třebíči a jak dlouho a proč se dané aktivitě věnují. Všechny vyplněné dotazníky pak budou podkladem pro vypracování praktické části mé bakalářské práce. Vaše údaje nebudou nijak zneužity.

Pokyny k vyplnění dotazníku

V dotazníku se vyskytují uzavřené, polouzavřené otázky a otevřená otázka. Pokud máte u otázky uvedeno více možností, Vaši odpověď prosím zakroužkujte. U otevřené otázky a polouzavřených otázek odpovídejte dle vlastního uvážení.

1. Základní identifikační údaje

Kolik je Vám let?

.....

Jste (zakroužkujte):

a. muž

b. žena

2. Na jakém oddělení ZUŠ vyučujete?

- a. hudebním oddělení
- b. tanečním oddělení
- c. výtvarném oddělení
- d. literárně dramatickém oddělení

3. Jakou konkrétní činnost vyučujete?

- a. hru na hudební nástroj – uveďte jaký.....
- b. zpěv
- c. tanec
- d. výtvarnou tvorbu
- e. literárně dramatickou tvorbu

4. Co vede podle Vašeho názoru dnešní děti ke vstupu do daného oddělení ZUŠ, popřípadě čím jsou jejich volby ovlivněny?

- a. rodina – rodiče či jiní rodinní příslušníci

- b. učitel/učitelka z MŠ/ZŠ/SŠ/ZUŠ
- c. kamarád/kamarádka
- d. velký zájem o danou aktivitu
- e. smysluplně si vyplnit svůj volný čas
- f. potřeba být v něčem dobrý, v něčem vyniknout
- g. jiné.....

5. Ubývá či přibývá podle Vašeho mínění zájem dětí o činnost, kterou vyučujete?

Své odpovědi odůvodněte.

- a. ubývá, důvod.....
- b. přibývá, důvod.....
- c. jiné.....

6. Z jakého důvodu podle Vás Vaši žáci u této konkrétní aktivity zůstávají a věnují se jí dlouhodobě?

- a. kvůli někomu – rodičům či jiným rodinným příslušníkům, učiteli ze školy a jiným
- b. baví je to
- c. chodí sem i jejich kamarádi
- d. chtějí smysluplně vyplnit svůj volný čas
- e. chtějí být v něčem dobří, v něčem vyniknout
- f. chtějí dosáhnout uznání a ocenění, např. od rodičů, učitelů, kamarádů atd.
- g. jiné.....

7. Jsou podle Vašeho názoru Vaši žáci dostatečně podporováni a motivováni v otázkách volby zájmového zaměření ze strany rodičů a rodinných příslušníků?

Svoji odpověď odůvodněte.

- a. ano, důvod.....
- b. ne, důvod.....

8. Jsou žáci ve Vašich vyučovacích hodinách kreativní?

- a. ano
- b. ne
- c. jiné.....

9. Domníváte se, že dítě potřebuje pro vstup a úspěšné absolvování ZUŠ určité specifické schopnosti, dovednosti, nadání? Pokud ano, uveďte, čím by dítě vstupující do ZUŠ mělo bezesporu disponovat.

a. ano,.....

b. ne

10. Myslíte si, že se mezi Vašimi žáky vyskytují i žáci, kteří by se mohli konkrétní aktivitu věnovat i v budoucnu na profesionální úrovni? Svoji odpověď odůvodněte.

a. ano, důvod.....

b. ne, důvod.....

11. Začal se některý Váš žák věnovat dané aktivitě i na profesionální úrovni - např. jako virtuos, skladatel, zpěvák, tanečník, malíř, učitel hudby na ZUŠ a jiné?

a. ano

b. ne

c. nevím

12. Učil/a jste někdy žáka/žáky s postižením? Pokud ano, pokračujte s odpovídáním následujících otázek.

a. ano, o jaký typ postižení se jednalo.....

b. ne

13. Myslíte si, že i žák s postižením může úspěšně absolvovat vzdělání na ZUŠ? Svoji odpověď odůvodněte.

a. ano, důvod.....

b. ne, důvod.....

14. Začal se některý Váš žák s postižením věnovat dané aktivitě i na profesionální úrovni - např. jako virtuos, skladatel, zpěvák, tanečník, malíř, učitel hudby na ZUŠ a jiné?

a. ano

b. ne

c. nevím

Děkuji Vám za Váš čas, který jste věnoval/a vyplnění mého dotazníku.

S pozdravem Martina Šťávovalá