

**FILOZOFICKÁ FAKULTA UNIVERZITY**  
**KARLOVY V PRAZE**

**RIGORÓZNÍ PRÁCE**

**SPECIFIKA VOLBY TANEČNÍHO POVOLÁNÍ**  
**VE SROVNÁNÍ S JINÝMI TYPY ŠKOL**

**Specificity of decision for a dance career comparising other type sof schools**

**Autor:** Mgr. Erika Schubertová

**Vedoucí rigorózní práce:** Doc. PhDr. Jiří Pelikán, CSc.

**Školní rok:** Praha 2006/2007

## PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci vypracovala samostatně a že jsem v seznamu uvedla veškerou literaturu, kterou jsem v práci použila.

Nemám námitek proti tomu, aby byla tato rigorózní práce využita ke studijním účelům.

9.10.2007

datum

Mgr. Bc. Kateřina

podpis

|           |                                                                                         |           |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1.</b> | <b>ÚVOD .....</b>                                                                       | <b>1</b>  |
| <b>2.</b> | <b>CÍL PRÁCE .....</b>                                                                  | <b>6</b>  |
| <b>3.</b> | <b>DÍLČÍ CÍLE.....</b>                                                                  | <b>8</b>  |
| <b>4.</b> | <b>TEORETICKÁ VÝCHODISKA .....</b>                                                      | <b>10</b> |
| 4.1.      | OBECNÝ ÚVOD DO PROBLÉMU TANEČNÍ PROFESÉ.....                                            | 10        |
| 4.2.      | JAKÉ TANEČNÍ UMĚLCE NAŠE SOUČASNÁ KULTURA POTŘEBUJE?<br>.....                           | 11        |
| 4.3.      | HISTORICKÉ KOŘENY A KONCEPČNÍ VÝCHODISKA SOUČASNÉHO<br>TANEČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ U NÁS ..... | 14        |
| 4.3.1.    | TANEČNÍ KONZERVATOŘ HL. MĚSTA PRAHY .....                                               | 17        |
| 4.3.2.    | 1. SOUKROMÁ TANEČNÍ KONZERVATOŘ.....                                                    | 19        |
| 4.3.3.    | KONZERVATOŘ DUNCAN CENTRE.....                                                          | 20        |
| 4.3.4.    | TANEČNÍ CENTRUM PRAHA - KONZERVATOŘ.....                                                | 22        |
| 4.4.      | MOŽNÉ CESTY HLEDÁNÍ UMĚLECKÉ CITLIVOSTI .....                                           | 25        |
| 4.5.      | TEORIE MOTIVACE.....                                                                    | 27        |
| 4.5.1.    | VYMEZENÍ POJMŮ MOTIV, MOTIVACE .....                                                    | 28        |
| 4.5.2.    | MOTIVACE VE VZTAHU K VOLBĚ POVOLÁNÍ.....                                                | 43        |
| 4.6.      | CHARAKTERISTIKA ŠKOL VYBRANÝCH PRO KOMPARACI S TANEČNÍ<br>KONZERVATOŘÍ.....             | 49        |
| 4.6.1.    | STŘEDNÍ ODBORNÁ ŠKOLA PEDAGOGICKÁ.....                                                  | 49        |
| 4.6.2.    | STŘEDNÍ PRŮMYSLOVÁ ŠKOLA POTRAVINÁŘSKÉ TECHNOLOGIE                                      | 51        |
| 4.6.3.    | GYMNÁZIUM .....                                                                         | 53        |
| <b>5.</b> | <b>METODIKA ŘEŠENÍ – VÝZKUM MOTIVACE.....</b>                                           | <b>55</b> |
| 5.1.      | POŽADAVKY NA ZKOUMANÝ SOUBOR.....                                                       | 55        |
| 5.2.      | STRATEGIE VÝZKUMU.....                                                                  | 56        |
| 5.3.      | HYPOTÉZY .....                                                                          | 56        |
| 5.4.      | VÝZKUMNÉ METODY .....                                                                   | 57        |
| 5.4.1.    | EXPLORATIVNÍ METODA .....                                                               | 57        |
| 5.4.1.1.  | DOTAZNÍK.....                                                                           | 58        |
| 5.4.2.    | GRAFICKÁ PROJEKTIVNÍ METODA .....                                                       | 60        |
| <b>6.</b> | <b>VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....</b>                                                 | <b>61</b> |
| 6.1.      | STATISTICKÉ VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ<br>.....                            | 61        |
| 6.1.1.    | VÝSLEDKY ZÍSKANÉ DOTAZNÍKOVOU METODOU NA TANEČNÍ<br>KONZERVATOŘI .....                  | 61        |

|           |                                                                                |     |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 6.1.1.1.  | CÍLEVĚDOMOST ČI NAHODILOST VOLBY STUDIA NA TANEČNÍ KONZERVATOŘI.....           | 61  |
| 6.1.1.2.  | ROZHODUJÍCÍ MOTIVY K ZAHÁJENÍ STUDIA NA TANEČNÍ KONZERVATOŘI.....              | 62  |
| 6.1.1.3.  | ZMĚNY V PŮVODNÍCH MOTIVECH BĚHEM STUDIA NA TANEČNÍ KONZERVATOŘI.....           | 63  |
| 6.1.1.4.  | PŘEDSTAVA O TANEČNÍ PROFESI PŘI VSTUPU NA TANEČNÍ KONZERVATOŘ.....             | 64  |
| 6.1.1.5.  | ZMĚNA INFORMOVANOSTI O TANEČNÍ PROFESI.....                                    | 66  |
| 6.1.1.6.  | VLIV SOUČASNÉHO SYSTÉMU VÝUKY NA ZÁJEM O TANEČNÍ PROFESI.....                  | 68  |
| 6.1.1.7.  | VLIV PRAXÍ NA ZÁJEM O TANEČNÍ PROFESI.....                                     | 70  |
| 6.1.1.8.  | NÁZORY NA ZVÝŠENÍ ČETNOSTI PRAXÍ NA TANEČNÍ KONZERVATOŘI.....                  | 72  |
| 6.1.1.9.  | OVĚŘENÍ PŘÍPRAVY PROSTŘEDNICTVÍM PRAXÍ NA TANEČNÍ KONZERVATOŘI.....            | 74  |
| 6.1.1.10. | ČINNOST PO UKONČENÍ STUDIA NA TANEČNÍ KONZERVATOŘI.....                        | 75  |
| 6.1.2.    | INFORMACE ZÍSKANÉ GRAFICKOU PROJEKTIVNÍ TECHNIKOU NA TANEČNÍ KONZERVATOŘI..... | 80  |
| 6.1.3.    | VÝSLEDKY ZÍSKANÉ DOTAZNÍKOVOU METODOU NA SOŠP.....                             | 81  |
| 6.1.3.1.  | CÍLEVĚDOMOST ČI NAHODILOST VOLBY STUDIA NA SOŠP....                            | 81  |
| 6.1.3.2.  | ROZHODUJÍCÍ MOTIVY K ZAHÁJENÍ STUDIA NA SOŠP.....                              | 82  |
| 6.1.3.3.  | ZMĚNY V PŮVODNÍCH MOTIVECH BĚHEM STUDIA NA SOŠP.....                           | 84  |
| 6.1.3.4.  | PŘEDSTAVA O PEDAGOGICKÉ PROFESI PŘI VSTUPU NA SOŠP.....                        | 85  |
| 6.1.3.5.  | ZMĚNA INFORMOVANOSTI O PEDAGOGICKÉ PROFESI.....                                | 87  |
| 6.1.3.6.  | VLIV SOUČASNÉHO SYSTÉMU VÝUKY NA ZÁJEM O PEDAGOGICKOU PROFESI.....             | 89  |
| 6.1.3.7.  | VLIV PRAXÍ NA ZÁJEM O PEDAGOGICKOU PROFESI.....                                | 91  |
| 6.1.3.8.  | NÁZORY NA ZVÝŠENÍ ČETNOSTI PRAXÍ NA SOŠP.....                                  | 93  |
| 6.1.3.9.  | OVĚŘENÍ PŘÍPRAVY PROSTŘEDNICTVÍM PRAXÍ NA SOŠP.....                            | 95  |
| 6.1.3.10. | ČINNOST PO UKONČENÍ STUDIA NA SOŠP.....                                        | 97  |
| 6.1.4.    | VÝSLEDKY ZÍSKANÉ GRAFICKOU PROJEKTIVNÍ TECHNIKOU NA SOŠP.....                  | 101 |
| 6.1.5.    | VÝSLEDKY ZÍSKANÉ DOTAZNÍKOVOU METODOU NA SPŠPT....                             | 102 |
| 6.1.5.1.  | CÍLEVĚDOMOST ČI NAHODILOST VOLBY STUDIA NA SPŠPT.....                          | 102 |
| 6.1.5.2.  | ROZHODUJÍCÍ MOTIVY K ZAHÁJENÍ STUDIA NA SPŠPT.....                             | 103 |
| 6.1.5.3.  | ZMĚNY V PŮVODNÍCH MOTIVECH BĚHEM STUDIA NA SPŠPT.....                          | 105 |
| 6.1.5.4.  | PŘEDSTAVA O POTRAVINÁŘSKÉ PROFESI PŘI VSTUPU NA SPŠPT.....                     | 106 |
| 6.1.5.5.  | ZMĚNA INFORMOVANOSTI O POTRAVINÁŘSKÉ PROFESI.....                              | 108 |
| 6.1.5.6.  | VLIV SOUČASNÉHO SYSTÉMU VÝUKY NA ZÁJEM O POTRAVINÁŘSKOU PROFESI.....           | 110 |
| 6.1.5.7.  | VLIV PRAXÍ NA ZÁJEM O POTRAVINÁŘSKOU PROFESI.....                              | 112 |
| 6.1.5.8.  | NÁZORY NA ZVÝŠENÍ ČETNOSTI PRAXÍ NA SPŠPT.....                                 | 114 |
| 6.1.5.9.  | OVĚŘENÍ PŘÍPRAVY PROSTŘEDNICTVÍM PRAXÍ NA SPŠPT.....                           | 116 |
| 6.1.5.10. | ČINNOST PO UKONČENÍ STUDIA NA SPŠPT.....                                       | 117 |
| 6.1.6.    | VÝSLEDKY GRAFICKÉ PROJEKTIVNÍ TECHNIKY NA SPŠPT.....                           | 120 |
| 6.1.7.    | VÝSLEDKY ZÍSKANÉ DOTAZNÍKOVOU METODOU NA GYMNÁZIU.....                         | 121 |
| 6.1.7.1.  | ROZHODUJÍCÍ MOTIVY K ZAHÁJENÍ STUDIA NA GYMNÁZIU.....                          | 121 |
| 6.1.7.2.  | ZMĚNY V PŮVODNÍCH MOTIVECH BĚHEM STUDIA NA GYMNÁZIU.....                       | 123 |
| 6.1.7.3.  | OPAKOVANÉ ROZHODNUTÍ PRO STUDIUM NA GYMNÁZIU.....                              | 125 |
| 6.1.7.4.  | ZMĚNA INFORMOVANOSTI O STUDIUM NA GYMNÁZIU.....                                | 127 |
| 6.1.7.5.  | VLIV SOUČASNÉHO SYSTÉMU VÝUKY NA ZÁJEM O STUDIUM NA GYMNÁZIU.....              | 129 |
| 6.1.7.6.  | PŘEDMĚTY, KTERÝM JE VĚNOVÁNA ZVÝŠENÁ POZORNOST.....                            | 131 |
| 6.1.7.7.  | ČINNOST PO UKONČENÍ STUDIA NA GYMNÁZIU.....                                    | 133 |
| 6.1.8.    | VÝSLEDKY GRAFICKÉ PROJEKTIVNÍ TECHNIKY NA GYMNÁZIU.....                        | 136 |

|      |                                          |     |
|------|------------------------------------------|-----|
| 6.2. | ANALÝZA VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ..... | 137 |
| 7.   | ZÁVĚR.....                               | 147 |
|      | SEZNAM TABULEK .....                     | 150 |
|      | SEZNAM GRAFŮ.....                        | 151 |
|      | BIBLIOGRAFIE .....                       | 153 |

## 1. ÚVOD

*„Jsou povolání, kde to tak říkajíc jde i bez škol. Balet k nim rozhodně nepatří. K němu patří naopak tisíce hodin na sále a putýnky potu. Naturščík, jak ho známe třeba z filmu, je v profesionálním tanci neznámý pojem. Bez letité a každodenní dřiny to zkrátka nejde. Vychovat dobrého tanečníka s pevnými technickými základy a kultivovanou formou trvá dlouho, na našich konzervatořích – po tradičním, ale zřejmě i optimálním ruském vzoru – osm let. Do první třídy se nastupuje v jedenácti, absolvuje se v devatenácti. A věřte mi, že během celých těch dlouhých let si tancechtivá dítka na škole příliš neodfouknou.“*

Pavel Šmok

Cílem této práce je vymezit možná specifika volby tanečního povolání ve srovnání s volbou povolání na jiných typech středních škol. Ke zjištění hlavního stimulu pro výběr studia na taneční konzervatoři byla zvolena motivace jakožto rozhodující faktor pro výběr profese (určitého typu střední školy). Výsledkem této rigorózní práce by mělo být stanovení specifik volby tanečního povolání – tedy, proč začínají děti studovat na taneční konzervatoři, do jaké míry průběh studia posiluje jejich původní motivaci a jestli po absolvování konzervatoře chtějí pracovat ve vystudovaném oboru. Zaměřujeme se právě na takto úzce specializovanou školu, protože se domníváme, že právě oblast vzdělávání na konzervatořích nebyla dosud předmětem zájmu pedagogických výzkumů. Aby měl náš problém skutečně výpovědní hodnotu, realizovali jsme výzkum jednak na taneční konzervatoři a jednak na dalších typech středních škol.

Touto prací bychom chtěli přispět jednak ke zmapování důvodů, proč dítě začíná studovat právě na té určité škole a rovněž k tomu, kolik studentů chce po ukončení vybrané školy pracovat ve vystudovaném oboru. Fyzické nároky na studium taneční konzervatoře se dají plně srovnat s nároky vrcholového sportu. Tím se jistě významně liší od jiných typů středních škol. Nicméně liší se od nich ještě něčím jiným? Má volba tanečního povolání svá specifika? Tedy, existují motivy (důvody) pro zahájení studia na konzervatoři, které jsou odlišné od motivů pro volbu jiného typu střední školy?

Na úvod bychom se zmínili o vzdělávání konzervatorního typu obecně - dělí se na tyto obory:

- **Hudba** - zahrnuje oddělení smyčcových, dechových, klávesových, bicích nástrojů, oddělení akordeonu a kytary, skladby, dirigování a pop-skladby;
- **Zpěv** – zahrnuje oddělení zpěvu a populárního zpěvu;

- **Hudebně-dramatické umění** – připravuje v oboru herectví;
- **Tanec** – na kterém je vyučován klasický tanec vždy v největším rozsahu, a to i v případě, že se jedná o specializaci moderní či lidový tanec. U tanečního oboru již zůstaneme a uvedeme jej stručným historickým exkurzem do počátků tanečního vzdělávání u nás.

Taneční umění má v České republice velmi bohatou tradici. I přesto až do roku 1945 neexistovala speciální taneční škola, která by připravovala tanečníky a tanečnice, kterým by zajišťovala nejen dokonalý taneční výcvik, ale i teoretické vzdělání. Tanečníci a tanečnice se vzdělávali soukromě, u tanečních a baletních mistrů.

Teprve 11. října 1945 byl vydán dekret tehdejšího ministerstva školství a osvěty o otevření tanečního oddělení na pražské konzervatoři. Přihlásit se mohli absolventi nižších středních nebo měšťanských škol, jestliže dosáhli věku 15 let. V odůvodnění výše zmiňovaného dekretu ministerstva byl vytyčen cíl nové školy „ ... aby taneční projev nabyl na vážnosti a hodnotě a zaujímal v naší kultuře platné místo a aby bylo postaráno o řádné školení tanečního dorostu, zřizují se na Státní konzervatoři v Praze a na Státní hudební a dramatické konzervatoři v Brně taneční oddělení, které zahájí vyučování ve školním roce 1945 – 46 prvním ročníkem ... “.

Toto čtyřleté studium začalo vychovávat a odborně vzdělávat příští tanečníky a tanečnice pro taneční soubory tehdejších československých divadel. Na založení tanečního oddělení pražské konzervatoře měl velkou zásluhu profesor Jan Reimoser, významný československý taneční teoretik, který až do roku 1951, kdy přešel na Akademii múzických umění, přednášel na tomto oddělení dějiny a teorii tance. Úzce s tanečním oddělením také spolupracoval tehdejší ředitel pražské státní konzervatoře, Dr. Václav Holzknecht. Taneční oddělení se zcela osamostatnilo až po několika desetiletích své existence. Je známo, že od roku 1948 do roku 1989 probíhalo vzdělávání v tehdejší Československu podle zákona o jednotné škole, což se v praxi vyznačovalo jednotnou školskou soustavou se vzděláváním mladé generace pouze ve školách státních. V případě taneční profese bylo možné získat vzdělání pouze na tanečním oddělení těchto dvou konzervatoří – v podstatě se jednalo o vzdělání po vzoru ruské baletní školy.

Vraťme se do současného vzdělávání na konzervatořích, protože je předmětem permanentních diskusí. Sami studenti preferují v učebním plánu hlavní obor, motivováni cílem - dosáhnout mistrovství v ovládnutí nástroje, hlasu, těla apod. Z tohoto důvodu podceňují odbornou teorii i všeobecné vzdělávací předměty studia.

Vysoké umělecké školy však požadují, aby se posílila výuka odborné teorie i všeobecného vzdělávání (s úrovní hlavních oborů jsou celkem spokojeny). Ministerstvo, zejména jeho odbor středního školství, preferuje

všeobecné vzdělání a rádo by, aby úroveň všeobecného vzdělání byla v budoucnu srovnatelná například s gymnázií. Je to prakticky realizovatelné?

Jestliže nikdy nebylo vědecky zkoumáno, kolik hodin teoretické výuky je vhodné předepsat studentovi, který denně věnuje 6 – 10 hodin své přípravě na tanečním sále, nabízí se otázka nepochybně aktuální: **Vyhovuje současný systém výuky na našich konzervatořích požadavkům jejich současných studentů - včetně jejich představy o možnosti budoucího uplatnění - a zároveň, akceptuje tento systém výuky požadavky současné společnosti, ve smyslu – aby byl získán takový absolvent, který by nejlépe přispíval k plnění současných společenských úkolů?** Tyto otázky spatřujeme jako hodné podrobného rozpracování pomocí teoretické analýzy výzkumného pole a následného empirického výzkumu pedagogických jevů na základě přesného vymezení výzkumného problému, cíle výzkumu, jeho realizace - shromáždění a zpracování výzkumných údajů – na jejichž základě je možné zpracovat závěry, ze kterých lze stanovit, čím se liší, v oblasti motivace ke studiu, studenti konzervatoře od svých vrstevníků z jiných typů středních škol ?

V této rigorózní práci budou rovněž představeny některé z konzervatoří v České republice: Taneční konzervatoř hl.města Prahy (Dále také jen „Konzervatoř hl. m. Prahy“), 1. soukromá taneční konzervatoř v Praze (dále také jen „STK“), Taneční centrum Praha-konzervatoř (dále také jen „TCP“) a konzervatoř Duncan centre (dále také jen „DCK“). Vybrány byly konzervatoře z regionu Praha, neboť je to jediné město s větším počtem tanečních škol. Vybrány byly také proto, že ostatní střední školy, na nichž byl výzkum realizován byly rovněž pražské.

Problematikou vzdělávání na konzervatoři – se zvýšenou pozorností k hudebnímu, pěveckému i hudebně-dramatickému oboru se v roce 1994 zabývali Mgr. Věroslav Neumann ředitel pražské Státní konzervatoře, i jeho statutární zástupce Mgr. Pavel Trojan a PhDr. Václav Dvořák. Řadu konzultací vedli s odborníky z katedry pedagogiky FF UK, konkrétně s PhDr. Radomírem Dvořákem, Doc. PhDr. Jaroslavem Kořou, Doc. PhDr. Josefem Valentou, CSc., a Doc. PhDr. Hanou Kasíkovou, CSc. Těchto diskusí se vedle výše jmenovaných pravidelně účastnili především – PhDr. Václav Dvořák a PhDr. Jarmila Kotůlková (vedoucí úseku pedagogiky Konzervatoře hl. m. Prahy) a to při realizaci grantového úkolu – „*Transformace pražské konzervatoře*“ (Praha: FF UK katedra pedagogiky 1994). Konkrétní podněty pro přípravu transformačního projektu Konzervatoře hl. města Prahy, Na Rejdišti 1 přišly od vedení školy, které se rozhodlo spolupracovat na tomto projektu s pracovníky vysokých škol. Pro tento grantový úkol zpracovali výše zmiňovaní odborníci materiál k vnitřní oponentuře. Cíle tohoto projektu byly:

1. studium historických materiálů a současného systému studia na Konzervatoři hl. m. Prahy

2. příprava podkladových materiálů transformace
  - a) pro legislativní orgány (MŠMT)
  - b) pro vnitřní transformaci vzdělání na konzervatoři.

Problémy grantového úkolu zformulovali PhDr. Radomír Dvořák a Doc. Jaroslav Koťa takto:

1. obecně teoretické:

- a) vyjasnění vztahů a proporcí obecně vzdělávacích předmětů a odborné přípravy,
- b) specializační větve – počet a definice profilace absolventů,
- c) výstupy: odborné zkoušky, maturita (jejich zařazení do studijního plánu, forma, volitelnost apod.).

3. praktické:

- a) stanovení postupných transformačních kroků
- b) diskuse o transformačních problémech s profesorským sborem a vedením školy
- c) přijetí závěrečných rozhodnutí.

Závěrem k výše zmiňovanému grantovému úkolu uvedeme: výzkum problémů výuky na konzervatoři byl směřován na zmapování současného stavu studia na Konzervatoři hl. m. Prahy. Přitom se ukázalo, že je nutné porozumět nejen současnosti, ale i tradicím, z nichž konzervatoř vychází, a které stále vlivně působí v rozvoji české hudební, pěvecké, dramatické i opomenuté taneční vzdělanosti.

Nerespektovat specifické rysy konzervatorní přípravy by zjevně znamenalo snížení úrovně studia, což by v zásadě znamenalo více, než jen problémy s výukou na jednom typu střední školy, nýbrž i ohrožení hudební, herecké i taneční přípravy v zemi, protože *hudební kultura a herecké i taneční umění jsou chápány jako součást národní identity*.

Taneční konzervatoř hlavního města Prahy je škola s dlouhou tradicí a nezastupitelným místem ve školském systému, nemluvě o tom, že bude svými inovačními programy – ať už si to bude přát či nikoli – vždy určitým vzorem pro ostatní konzervatoře v České republice.

Proč byl tento grantový úkol zmíněn? Celá problematika tanečních konzervatorií je velmi široká a těžko uchopitelná jednou rigorózní prací. Myslíme si, že je třeba ujasnit si, čím má být právě tato práce přínosná. Výše zmiňovaný grantový úkol nás přivedl na otázku, která bude zadaptována pro potřeby této práce: *Jaká konkrétní specifika mají taneční konzervatoře ve srovnání s jinými typy středních škol?* Otázka byla položena velice široce a obecně. Proto ji budeme dále specifikovat na základě pomocné otázky: *Jaká specifika studia taneční konzervatoře nás zajímají?* Odpovídáme: *Zajímají nás*

*specifika volby tanečního povolání. Tedy, jak se je liší motivace studentů ke studiu taneční konzervatoře od téže motivace jejich vrstevníků z jiných typů středních škol?* Pro realizaci této rigorózní práce byl zvolen teoreticko-empirický přístup.

Závěrem bych chtěla poděkovat těm, bez kterých by tato práce nikdy nevznikla, všem, kteří mě v mnoha ohledech podporovali, mnohému mě naučili, kteří měli nekonečnou trpělivost s mojí počáteční nechápavostí složitých pedagogických souvislostí, ale i těm kteří mě inspirovali a různým způsobem ovlivnili při napsání této práce. Za všestrannou podporu děkuji mým rodičům. Z odborníků děkuji Doc. PhDr. Jiřímu Pelikánovi, CSc., za odborné konzultace a podporu. Dále děkuji PhDr. Karlu Mendemu, PhD., PhDr. Vlastě Schneiderové, Ing. Ivanu Houskovi a Ing. Richardu Novotnému. Za cenné připomínky rovněž děkuji Doc. PhDr. Jaroslavu Kot'ovi a PhDr. Radomírovi Dvořákovi.

Zbývá nám jen věřit, že pro řešení problémů v oblasti uměleckého vzdělávání a školství vůbec, byly námi nashromážděny alespoň nějaké odborné předpoklady a vytvořeny vhodné podmínky opřené o vlastní studium i praxi v tanečním i pedagogickém oboru. Pokud bude v naší práci nalezeno něco přínosného pro praxi i vědu je podíl výše jmenovaných nezastupitelný. Za nedostatky naší práce neseme plnou odpovědnost mi sami.

## 2. CÍL PRÁCE

Problematika studia na konzervatoři je oblastí velmi úzce specializovanou a výzkumem ne zcela postihnutou, nicméně proč nezkusit nevyužít „rezerv“ empirického výzkumu pedagogických jevů a přispět, alespoň trochu k rozkrytí a identifikování právě této oblasti. Jinak řečeno, vymezením specifík volby studia na taneční konzervatoři, specifík vlastního studia taneční konzervatoře a specifík volby tanečního povolání dojít k závěrům a doporučením, která by byla přínosná pro praxi – tzn. právě pro konzervatoře a její pedagogy, neboť současná společnost si žádá jedince pro práci zapálené, rychle se učící a hlavně flexibilní, ve smyslu rychlé a efektivní změny, kterou od nich současná společnost vyžaduje.

Taneční konzervatoř je v současné době školou, která na své studenty klade vysoké fyzické i psychické nároky. Je zcela běžné, že mnozí studenti školu nedokončí, právě z těchto důvodů a nebo musí ve velmi rané dospělosti změnit vytyčený cíl své „profesní“ cesty. Bude určitě zajímavé zmapovat, proč začali její posluchači na konzervatoři studovat, jak a čím je jejich motivace v průběhu studia posílena či oslabena, tedy kolik jejích absolventů uvažuje, že se ve studovaném oboru uplatní. Rovněž nás zajímá, jak se chtějí uplatnit (jako tanečník, pedagog, žurnalista, kritik, ...)? Rádi bychom vymezili jakýsi motivační profil studentů konzervatoře ke studiu.

K vymezení možných specifík se pokusíme dojít na základě výzkumného šetření, které realizujeme nejprve na taneční konzervatoři, a poté na vybraných typech středních škol. Jsme si vědomi značné specializovanosti zvoleného cíle a zároveň jeho aktuálnosti pro potřeby našich tanečních konzervatoří – vzhledem k tomu, že vzdělávání (nejen) na tanečních konzervatořích, ale i dalších typech středních škol je v posledních desetiletích předmětem zájmu odborníků z řad umělců i vědeckých pracovníků v oboru pedagogika.

Celé výzkumné šetření opíráme o motivaci, kdy pojem motivace chápeme jako proces aktivace chování, udržování aktivity tzn. řízení a udržování chování a jednání zaměřeného na konkrétní cíl – v daném případě stát se profesionálním tanečníkem - tanečnicí (dále již jen užití zkrácené formy tanečník). Vůdčí myšlenkou této práce je fakt, že motivaci ke studiu na taneční konzervatoři považujeme za téma velmi zajímavé a pedagogickým výzkumem nedotčené. Opíráme se zejména o názory odborníků z řad psychologů. Ti hovoří o existenci vztahu mezi motivací a volbou povolání (školy připravující pro vybrané povolání) a změnami, kterými tato motivace prochází během přípravy na povolání (studia na škole), v našem případě studia tance na taneční konzervatoři, které ovlivňuje další volbu člověka po jejím ukončení, jeho rozhodnutí působit ve vystudovaném oboru – nastoupit do praxe nebo dále

studovat v oboru – a nebo odklonit se od vystudovaného oboru – ve smyslu nenastoupit do praxe nebo nepokračovat v dalším studiu tanečního umění.

Pelikán ve svém díle *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů* (Praha: Karolinum 1998, str. 15) uvádí: „...pedagogické jevy, které se zabývají výchovou, vzděláváním a obecnou kultivací osobnosti člověka, mají svoji nepopíratelnou specifiku především v tom, že jsou podmiňovány velkým množstvím intervenujících proměnných, z nichž některé jsou jen obtížně měřitelné prostředky empirického výzkumu (např. vliv podvědomí žáka, jeho subjektivně prožitých zkušeností apod.)“ . Na závěr vymezíme hlavní cíl této práce: Co motivuje uchazeče o studium na taneční konzervatoři? Co je tou hnací silou? A jak jejich vstupní motivaci ovlivňuje vlastní studium? Chtějí se její absolventi uplatnit ve vystudovaném oboru? Tedy, je v tomto smyslu vstupní (předpokládejme, že pozitivní) motivace vlastním studiem pozitivně posílena nebo naopak negativně oslabena? Chtějí její studenti pracovat ve studovaném oboru?

Srovnání efektivnosti současného vzdělávání na taneční konzervatoři (ve smyslu motivovanosti jejích studentů, později absolventů) pracovat ve vystudovaném oboru s efektivností vzdělávání (ve stejném smyslu) na ostatních typech středních škol může být přínosné, neboť výzkumné šetření, které zmapuje současný stav i na dalších typech středních škol, může být „návodem“, či odrazovým můstkem pro další případnou transformaci taneční konzervatoře ve výše uvedeném znění.

### 3. DÍLČÍ CÍLE

Tato práce řeší v podstatě 3 základní teoretické problémy ve vzájemných souvislostech a jeden problém vyplývající ze současné i minulé výchovně-vzdělávací koncepce a profilu absolventa taneční konzervatoře – střední školy uměleckého zaměření.

Problematicku dílčích cílů nyní co nejpřesněji rozpracujeme, abychom předešli riziku omylů a chyb, které s sebou pedagogický výzkum nepochybně nese. K výkladu přistupujeme věcně, koncipujeme jej analyticky, s kritickými výhradami, které se snažíme opřít o akceptovatelné argumenty. Vycházíme ze zamyšlení a úvah o taneční profesi, dále pak z historických kořenů a filozofických východisek jednotlivých pražských konzervatoří. Zastavujeme se rovněž u teoretických aspektů pojmů motiv, motivace a motivace k volbě povolání. Krátce charakterizujeme střední školy (dále jen “SŠ”) vybrané pro srovnání s taneční konzervatoří. Na tuto část navazujeme částí empirickou – požadavky na zkoumaný soubor, výzkumné metody, výsledky a analýza výzkumného šetření, závěr.

Usilujeme především o objektivitu, kterou se snažíme zajistit na základě systematického sběru dat, jejich korektním zpracováním, analýzou a hledáním kauzálních vazeb. Na tomto základě stavíme možná specifika volby tanečního povolání ve srovnání s jinými typy škol. Přistupme nyní k vymezení dílčích cílů, které nám mají pomoci v jejich hledání.

Dílčí cíle lze proto formulovat takto:

1. **Zamyšlení nad tím, jaké umělce naše současná kultura potřebuje,** protože vycházíme z teze, že právě škola má mít tu moc – či být kompetentní k tomu, připravit v lidech takovou „živnou půdu“, aby potom – při vykonávání své profese – byli schopni se zorientovat, ale i přizpůsobit požadavkům současné společnosti.
2. **Hledání historických kořenů a filozofických východisek současných tanečních konzervatoří.**
3. **Teoretické aspekty vymezení pojmů motiv, motivace, motivace k volbě povolání.**
4. **Stručná charakteristika SŠ vybraných pro komparaci s taneční konzervatoří.**
5. **Komparace vstupní, průběžné a výstupní motivace studentů ke studiu na taneční konzervatoři, SOŠP, SPŠPT a Gymnáziu.**
6. **Statistické zpracování dat získaných výzkumným šetřením a stanovení závěrů - vymezení možných specifik volby tanečního povolání ve srovnání s jinými typy škol.**

Hlavní výzkumný problém lze formulovat takto:

**Liší se důvody pro výběr tanečního povolání od důvodů pro výběr jiné profese? Pokud ano, jak se tato vstupní motivace mění a vyvíjí v závislosti na studiu?**

## 4. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

### 4.1. OBECNÝ ÚVOD DO PROBLÉMU TANEČNÍ PROFESE

Tanec patří k základním projevům lidské existence, prostředek k vyjadřování pocitů a naplňování tužeb se postupem času stal estetickou hodnotou, nezbytnou částí lidské kultury.

Tanec má v současnosti tyto základní dimenze :

1. **„Tančím, protože jsem“** – prapůvodní potřeba a radost z pohybu, z rytmického pohybu, z pohybu při hudbě.
2. **„Tančím s partnerem, s ostatními“** – kontakt a pohybový soulad s jinou lidskou bytostí přináší radost a uspokojení z této pohybové a duševní harmonie, přináší pro jedince tak důležitý pocit, že je potřebnou a nezbytnou součástí určité komunity, kde se všichni snaží o spolupráci a porozumění, aby alespoň dočasně, např. vedeni hudbou tvořili harmonický celek.
3. **„Tančím pro druhé“** – vynaložil jsem mnoho energie k tomu, abych dokonale porozuměl svému tělu, abych dokonale porozuměl souvislostem mezi pohybem a pocitem, abych ovládl řemeslo, jak pohybem vyjádřit myšlenky, city a nálady a sdělit je druhým. Mám schopnost obdarovat druhé, získat jejich pozornost pro moje sdělení, mám schopnost ovlivňovat stav jejich duše.
4. **„Tanec jako sekundární potřeba“** – je mojí kulturní potřebou, je o to zajímavější, že pro něj neexistují žádné hranice, podobně jako hudba mě zasahuje přímo a je jedinečný svou neopakovatelností v čase.

Kterákoli z těchto dimenzí má nezaměnitelnou úlohu v lidském životě. Jednak je to tanec, který je součástí pohybové a estetické výchovy a vede k harmonickému rozvoji duše a těla, na druhé straně můžeme stoupat i do vyšších sfér - až k vrcholnému tanečnímu umění.

Ať už se náš vztah k tanci pohybuje v kterékoliv této dimenzi, ovlivňuje náš životní styl. Čím je náš vztah k tanci aktivnější, tím je vliv výraznější. Pohyb transferuje do běžného života zvědavost a schopnost i ochotu přijímat nové tvůrčím způsobem.

Kreativita, tolerance, zvědavost, pocit sounáležitosti, respekt k sobě i druhým, zdravé sebevědomí, schopnost vytvořit si vlastní hodnotový systém ... nejsou to všechno vlastnosti a principy, po kterých se tak volá ve všech oborech lidské činnosti, o jejichž potřebě se stále diskutuje, a které údajně stále více postrádá nastupující generace?

## **4.2. JAKÉ TANEČNÍ UMĚLCE NAŠE SOUČASNÁ KULTURA POTŘEBUJE?**

Taneční školy – konzervatoře jsou všude na světě řízeny hlavně umělci, kteří mají poměrně jasnou představu v praktické složce výuky, jasně koordinují kvantitu i kvalitu jednotlivých praktických předmětů i celkovou atmosféru, ve které vzniká specifický profil absolventa. Vazba na určitou uměleckou nebo dramaturgickou komunitu, nebo dokonce na konkrétní divadelní společnost a soubor je běžná, nezřídka jsou pedagogické sbory těchto škol přímo personálně propojeny s uměleckým vedením „mateřských souborů“. Tato situace vytváří velmi příznivé podmínky pro vynikající umělecké výsledky mladých tanečníků a pro přirozený přechod ze školy do praxe.

Od mladého studenta – tanečníka se od počátku požaduje především soustředěný fyzický výkon, je mu neustále vštěpována odpovědnost vůči vlastnímu talentu a přirozeným dispozicím, je stavěn do role reprezentanta určitých uměleckých idejí, školy nebo jen určitého pedagoga. Je ale také svazován tradicí, setrvačnými a mnohdy již velmi omšelými pravidly a postupy, v pozici, kdy musí obětovat všechny své fyzické síly, další zájmy, soukromí, ... Čím je talent výraznější, prokazatelnější a výsledky nadějnější, tím jsou rizika, která čekají na ubohého budoucího tanečního „génia“, vyšší a nebezpečnější.

Pro takovou budoucí hvězdu se může škola lehce stát arénou, kde o ni budou bojovat pedagogové „hlavních“ předmětů, jedni s čistými uměleckými záměry, jiní proto, aby si vyléčili komplexy z vlastní – nepříliš vydařené kariéry a jiní proto, aby si „zadarmo“ udělali jméno. Jedno ze skeptických pedagogických pravidel říká, že vliv konkrétního pedagoga na rozvoj a uplatnění konkrétního talentu je více než hypotetický: že totiž sebe-slabší pedagog opravdový talent nemůže úplně zničit a naopak sebelepší učitel je při absenci talentu zcela bezmocný. Prostě těžko můžeme tvrdit, že určitý absolvent je vynikající, protože absolvoval právě tuto školu. Jedno je ale jasné – hlavní a mnohdy jediný zájem a těžiště celého výchovně-vzdělávacího procesu v našich konzervatořích, je v oblasti fyzického a estetického projevu, jednoznačné preference má fyzický vzhled a dispozice, hodnotový žebříček se snižuje na pohled do zrcadla – v moderní době na monitor školního videa (právě proti tomuto vnímání studenta, se staví konzervatoř TCP). Tuto deformaci je možné částečně pochopit, ale nelze ji dlouhodobě připustit.

Odborné, metodické a dramaturgické otázky v tanečním školství jsou sice tou zásadní, ale v tuto chvíli méně problematickou oblastí. Většinu z nich nelze řešit v úzké spolupráci s uměleckými organizacemi a tvůrci, prostě s přímými „odběrateli“ absolventů. Je zde prostor pro nekonečné diskuse o uplatnění různých tanečních technik a jejich vhodných kombinací, o scénické praxi v závislosti na vývoji dramaturgie, zajištění kvalitní lékařské péče a rehabilitace,

prosazení správné životosprávy, ... jistě dojde i na pracovní morálku, sociální inteligenci a obecná estetická kritéria oboru.

Co se však děje s plněním dalších funkcí, které neodmyslitelně patří ke středoškolskému nebo dokonce vyššímu odbornému vzdělání? Jak je pečováno o duši a intelektuální rozvoj teenagera (vzdělání na konzervatořích se soustřeďuje téměř výhradně na věk mezi 11 až 20 lety)?

Teoretické předměty jsou ve výukových plánech konzervatoří převážně „Popelkami“, příslušní pedagogové jsou v těchto pedagogických sborech outsiders, kteří se krčí v koutech sboroven a snaží se příliš nepřekážet při plnění „skvělých“ a „smělých“ uměleckých plánů svých kolegů, kteří vyučují praktické předměty. U odborných teoretických předmětů to mnohde není až tak tragické, ale u všeobecných je to zcela fatální. Teoretické hodiny uvedené v rozvrhu jsou často rušeny nebo odkládány, účast studentů je nízká a nebo jen formální a zapojení do výuky zcela pasivní s poukazem na značnou fyzickou únavu. Nároky, které je potom možné v této oblasti uplatnit, jsou logicky minimální. Týká se to průběžných ročních výsledků, ale i úrovně maturitních zkoušek a teoretických absolventských prací. O srovnatelnosti nebo propustnosti (možnosti přestoupit na jinou střední školu) lze, v takových případech, mluvit jen obtížně. Student je doslova odkázán na dokončení konzervatoře „za každou cenu“. V případě onemocnění, nebo úrazu je perspektiva uplatnění, přechodu na jinou školu, nebo VŠ neuměleckého směru, problematická.

*Jaké jsou důsledky?* Pomalu se rozšiřuje obecné povědomí o tanečním oboru jako o velmi rizikové, úzce specializované oblasti s nejistými odbornými, společenskými a tedy i sociálními perspektivami.

Dále je nutné si uvědomit, že celkovou atmosféru a společenský potenciál v daném oboru vytvářejí nejen současní výkonní umělci a tvůrci, ale také „senioři“ – lidé, kteří většinu aktivní kariéry prožili v divadlech, mají mnoho cenných zkušeností, nápadů a jistě i energie. Jasně vidíme ve sféře sportu i v jiných oblastech, kolik úcty, porozumění, ale i šancí k dalšímu uplatnění je těmto lidem věnováno.

Láska a zaujetí těchto „seniorů“ ke zvolené profesi by měly s ubývajícími fyzickými silami spíše dozrávat, než odumírat. Odchod z jeviště by neměly provázet trpkost, zklamání, nejistota a strach o budoucnost, ale příjemný pocit z kvalitně odvedené a ukončené práce a odhodlání suverénně vstoupit do druhé poloviny aktivního věku (většinou kolem 40 let). Bylo by ideální, kdyby většina těchto lidí zůstala v oblasti kultury, umění, školství, nebo alespoň v příbuzných sférách – cestovním ruchu, reklamě, různých divadelních obslužných profesích atd.

K tomu ale musí být vhodně motivováni, připraveni, vyškoleni (nejlépe ještě ze školy), a poté promyšleně rekvalifikováni na sklonku kariéry. Naše kultura trpí citelným nedostatkem kvalitně vzdělaných a všestranně

disponovaných řídicích umělecko-organizačních pracovníků, bez kterých kulturní a umělecké organizace nemohou kvalitně a efektivně fungovat.

Nejistota, nesmělost a komplex jednoznačně vyplývající z naprostého nedostatku vzdělání a z neznalosti základních principů duševní práce, jim brání dobře a rychle analyzovat situaci, popsat a zvládnout i banální problémy, spojené s jejich „novou“ profesí a to i tam, kde by se mohli suverénně opřít o osobní zkušenosti a mnohdy vynikající profesionální výsledky své předchozí práce.

*Co je možné s tím dělat?* Je samozřejmě nutné apelovat na osvícenost a kantorskou zodpovědnost samotných umělců, aby přece jen trochu potlačili tvůrčí ambice, egoismus a profesní zaslepenost a umožnili ze studentského „materiálu“ vychovat především kultivované, vzdělané umělce, citlivé na všechny podněty a impulsy, dostatečně sebevědomé, vnímavé a tvůrčí.

To je z mnoha důvodů obtížné, tradice říká, že správný umělec musí přinášet oběti, aby jeho díla získala tu správnou hloubku a věrohodnost. U nás se o těchto metodách teprve začíná tiše hovořit a nesměle spekulovat. Je cítit značný ostych před jakýmkoliv plánováním, limitováním a omezováním čehokoliv. Je nutné, aby se naše umělecké školství připravilo na diskusi o možné transformaci učebních plánů stávajících konzervatoří, důslednou a objektivní kontrolu dosavadních výsledků a na zásadní rekonstrukci těch konzervatoří, které mají potíže splnit základní vzdělávací kritéria.

Nebylo účelem této úvahy, kritizovat některou z našich současných konzervatoří. Chtěli jsme jen nastínit problematiku současného vzdělávání s uměleckým zaměřením tak, jak ji v současnosti vnímáme.

#### 4.3. HISTORICKÉ KOŘENY A KONCEPČNÍ VÝCHODISKA SOUČASNÉHO TANEČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ U NÁS

Jestliže jsme se zamýšleli nad tím, jaké umělce naše současná kultura potřebuje, je na místě, zastavit se rovněž u historických kořenů a vzdělávacích koncepcí našich tanečních konzervatoří.

Přístupy k tanečnímu vzdělání jsou v současné době různé. Tanci se člověk může věnovat na amatérské nebo profesionální úrovni. V amatérské rovině se dítě může tanci věnovat buď v rámci nějaké instituce (např. v Základní umělecké škole - dále také jen „ZUŠ“, v dětském tanečním studiu, v baletní přípravce Národního divadla aj.). Dále se tanci může věnovat soukromě (tzn. pod vedením tanečních a baletních mistrů - jejichž kurzy bývají zaměřené na různé taneční techniky). Tím jsme velice stručně pokryli amatérskou rovinu tanečního vzdělávání. Rovněž profesionální se budeme věnovat podrobněji.

Přípravu profesionálních tanečníků zajišťují v současné době taneční konzervatoře. Tyto školy jsou v naší současné výchovně-vzdělávací koncepci řazeny mezi střední odborné školy s uměleckým zaměřením, které se stejně jako ostatní střední školy různě profilují. Svým studentům umožňují získat maturitu a absolutorium. Vzhledem k tomu, že jsme stáli před rozhodnutím, kterou ze stávajících konzervatoří vybrat pro následný výzkum, udělali jsme si malý historický exkurz do vzniku našich tanečních konzervatoří.

Pokud vyjdeme z myšlenky, že studium na konzervatoři je úzce profilované a proto i zaměřené na děti, které vynikají specifickými schopnostmi a vyhraněnými zájmy, předpokládáme, že toto studium bude určeno pro zcela specifickou činnost ve společnosti. Nicméně, naše současná společnost po svých občanech vyžaduje, aby byli ve svém zaměstnání co nejvíce flexibilní, kreativní, přizpůsobiví, dobře se adaptující na náhlé i dlouhodobě plánované změny. Řekněme, že na požadavky společnosti by měly být děti připraveny už ze školy (systém teoretické i praktické výuky a systém praxí by měly jedince seznámit s požadavky a nároky naší společnosti na profesní flexibilitu atd.).

Konkrétně, Praha je regionem s větším počtem tanečních škol, které připravují k profesionální taneční dráze. Najdeme zde Taneční konzervatoř hlavního města Prahy; 1. Soukromou taneční konzervatoř v Praze; dále pak Konzervatoř Duncan centre a Taneční centrum Praha – Konzervatoř.

Jestliže se krátce zastavíme u historie vzniku jednotlivých, výše jmenovaných konzervatoří, a porovnáme-li jejich současné vzdělávací modely pak předpokládáme, že nám to dopomůže k tomu, kterou z konzervatoří vybrat pro následný výzkum v oblasti motivace. Jako kritérium výběru stanovujeme to, která ze škol nejvíce pomýšlí nejen na adaptační, nýbrž i anticipační cíl své

výchovy a vzdělání – tedy, aby připravila jedince, co nejlépe upotřebitelné na současném trhu práce.

Škola je jednou z nejstarších a nejrozšířenějších institucí, jejichž učebnami projde téměř každý člen společnosti. Při zamyšlení nad tímto tématem vyjdeme z klasifikace funkcí současné školy. Shodneme se jistě v tom, že škola, je jednou ze společenských institucí, které slouží (stejně tak jako i jiní činitelé vývoje jedince) k socializaci svých členů do společnosti. V naší společnosti mohou být zřizovány hlavně státem, soukromým zřizovatelem, církví apod. Cíle školských institucí označujeme jako obecné cíle výchovy a vzdělávání. Tyto obecné cíle jsou rozpracovány do mnoha dílčích cílů, které jsou cíly jednotlivých předmětů apod. Právě z cílů vychází představa o ideálním žákovi.

V současné době se převážně hovoří o těchto funkcích školy: *funkce výchovná, vzdělávací, kvalifikační, integrační, selektivní*, k nim lze přidružit i některé funkce speciální, které tvoří: *funkce ochranná, funkce resocializační či přípravná* (in: Havlík, R., Kořál, J.: *Sociologie výchovy a školy. Praha: Portál 2002*). V souvislosti s naším tématem se zaměříme zvláště na výchovné a vzdělávací, kvalifikační a selektivní funkce naší současné školy. *Výchovná funkce* tvoří součást socializačních procesů. Její podstata spočívá v převodu kulturních vzorců chování a hodnot z generace na generaci. Výchovné procesy se vztahují k formování osobnosti, zejména jejích vlastností, charakteru, vůle, citů, tedy osobnostních vlastností, které se projevují v chování a jednání jedince. V průběhu *vzdělávací funkce* si lidé osvojují obsahy kultury (jazyk, kulturu, umění). Vzdělání představuje soubor osvojených vědomostí a dovedností je používat. Vzdělání vnímáme rovněž jako nástroj k poznání a k činnosti či k přetváření a kontrole okolí. Vzdělání z člověka tvoří kultivovanou bytost, protože některé věci ví, zná a rozumí jim.

*Kvalifikační funkce* školy souvisí se získáním znalostí a rozvíjením schopností a dovedností požadovaných pro výkon určité profese. Jinak řečeno, kvalifikace vytváří předpoklady pro profesní uplatnění absolventů škol. Kvalifikace úzce souvisí s obecným vzděláním, bez kterého jí nelze dosáhnout. Zde bychom se zmínily o rychle se měnící moderní společnosti, která úzké profesní specializace zrovna nevítá. Je důležité, aby jedinec získal co nejširší vzdělanostní základ, aby se co nejrychleji zorientoval v nových požadavcích, doškolil či přeškolil a nadále profesně rostl a uplatňoval se. Na to musí pomýšlet již středoškolský, ale i základní stupeň vzdělání.

Náš stručný popis funkcí současné školy uzavřeme krátkou zmínkou o *funkci selektivní*. Ta je prováděna na mnoha úrovních. K selektivním účelům slouží např. závěrečná vysvědčení a diplomy. Způsob, jakým společnost pohlíží na selektivní funkce školy je významně ovlivněn tím, jakou hodnotu lidé připisují jednotlivým profesím a zaměstnáním. Škola tím, že poskytuje výchovu a vzdělání a oceňuje výsledky svých studentů (i absolventů) vysvědčením či diplomem, provádí tzv. **alokaci** – základní situování jedinců do systému

společenské stratifikace (in: *Havlík, R., Koťa, J.: Sociologie výchovy a školy. Praha: Portál 2002*). Autoři dále v souvislosti s uvedeným termínem uvádějí, že jestliže škola plní funkci „odstředivky“ či „prosevacího síta“, pak výrazně ovlivňuje přístup k řadě zaměstnání a poté i k dosažení sociální prestiže a materiálního zabezpečení.

Přístupme nyní k charakteristice jednotlivých vybraných konzervatoří.

#### 4.3.1. TANEČNÍ KONZERVATOŘ HL. MĚSTA PRAHY

„**Taneční konzervatoř Praha**“ je osmiletou školou s dlouhou historií. Jak již bylo uvedeno v úvodu, výnosem Ministerstva školství a osvěty z roku 1945 bylo na státní konzervatoři v Praze zřízeno taneční oddělení. Tím byl položen základ přípravy profesionálních tanečních umělců u nás. Od počátku byla výuka koncipována jako všestranné taneční vzdělání včetně odborně-teoretického. Studijní program byl původně 4letý, zaměřený na studium, zejména klasického tance.

Školní rok 1959/1960 přinesl změnu v délce studia. Bylo prodlouženo na 5let. Významným podnětem pro výuku klasického tance byly pobyty vynikajících představitelů ruské baletní školy - A.M. Žukova a O.A. Iljiny z Moskvy, kteří seznámili české pedagogy s dokonale promyšlenou výukou klasického tance.

Od školního roku 1967/1968 bylo studium rozšířeno o 3 přípravné ročníky, takže žáci nastupovali ke studiu ze 6. třídy základní školy. Ve školním roce 1973/1974 došlo k prodloužení výuky přípravných ročníků ze 3 na 4 roky. V roce 1976 byl vytvořen čtyřletý studijní program lidové specializace, který měl vychovat dorost pro Československý státní soubor písní a tanců. Další třída této specializace byla otevřena v letech 1981 až 1985 a 1985 až 1989.

V roce 1978 byl schválen zákon o osmileté Hudební a taneční škole (HTŠ). Taneční oddělení konzervatoře se transformovalo na samostatnou vzdělávací instituci v oboru tanec. Výuka byla zahájena ve školním roce 1980/1981, ke studiu byli přijímáni žáci po ukončení 4. třídy základní školy, studium mohlo být zakončeno maturitou a absolutoriem.

V roce 1990 byl schválen nový statut školy – státní konzervatoř pod názvem Taneční konzervatoř Praha. Ve stejném roce byla zahájena výuka 5letého studijního oboru moderní a lidový tanec, kam byli přijímáni studenti po ukončení základní školní docházky. V roce 1995 bylo studium na základě novelizace školského zákona ukončeno.

Od školního roku 1999/2000 byly upraveny učební plány, které umožňují studentům ve druhém cyklu studia zvolit si jeden ze tří hlavních oborů studia – klasický tanec, moderní tanec, lidový tanec.

V únoru 2001 se stal zřizovatelem školy Magistrát hlavního města Prahy a konečně od října 2002 byla škola přejmenována na Taneční konzervatoř hlavního města Prahy.

Přejdeme k současnému vzdělávacímu programu této školy. Nyní je tato konzervatoř osmiletou výběrovou školou uměleckého směru, zaměřenou na výchovu profesionálních tanečníků, tanečnic. Toto osmileté denní studium může být zakončeno absolutoriem nebo maturitou. Absolventi se mohou uplatnit jako výkonní umělci v baletních a tanečních tělesech. Studium ukončené

absolutoriem je také opravňuje vyučovat základům tanečních technik na ZUŠ a podobných typech uměleckých škol.

Do 1. ročníku jsou přijímáni žáci, kteří ukončili 5. třídu ZŠ. Výuka je zaměřena na získání profesionálních znalostí v oblasti klasického, moderního a lidového tance. Obsah i rozsah předmětů všeobecného vzdělání se shoduje s 2. stupněm základní školy a učebními osnovami všeobecně vzdělávacích předmětů středních škol. Těžištěm působení na žáka je výuka klasického, moderního a lidového tance. V 5.-8. ročníku je odborná příprava zaměřena na jednu ze tří tanečních technik – klasický, moderní, lidový tanec - dle dispozic a možností studenta. Cílem je umožnit co nejefektivnější rozvoj talentu žáka a docílit optimální možnost jeho uplatnění v profesionální taneční činnosti.

Absolventi oboru Tanec jsou připraveni tak, aby se mohli uplatnit v těchto oblastech profesionální taneční praxe: -klasický tanec- v baletních souborech (jako sólisté nebo členové baletu), v oblasti hudebního divadla (opera, opereta, muzikál) i v taneční pohybové složce činoherních představení a pro umělecko-pedagogickou činnost odpovídající vystudovanému oboru; -lidový tanec- pro činnost v souborech folklorního zaměření (autentické i stylizované formy) a pro umělecko-pedagogickou činnost odpovídající vystudovanému oboru; -moderní tanec- pro činnost v komorních souborech současné taneční tvorby, pohybového divadla i alternativní scény a pro umělecko-pedagogickou činnost odpovídající vystudovanému oboru. Absolventi tohoto studijního oboru jsou rovněž připravováni pro vysokoškolské studium, především uměleckého zaměření (studium na HAMU, FAMU, DAMU). Cílem studia je připravit absolventa s co nejefektivněji rozvinutým talentem, s vědomostmi a dovednostmi nezbytnými k všestrannému rozhledu tanečního umělce. Absolventi jsou odborně připraveni tak, aby se kvalifikovaně uplatnili v oblasti výkonu činností uměleckého oboru Tanec.

#### 4.3.2. 1. SOUKROMÁ TANEČNÍ KONZERVATOŘ

Když jsme hledali historické kořeny a filozofii ke které se hlásí „**1. soukromá taneční konzervatoř**“, prostudovali jsme (stejně jako u předchozí školy) materiály, kterými se škola prezentuje a profiluje pro veřejnost. Takto získané informace jsme rovněž doplnili o informace z odborné taneční literatury.

1. STK je jednou ze škol, které vznikly po roce 1989. Její ředitelka a současně zakladatelka, Mgr. Jitka Tázlarová uvádí: „*vznik 1. soukromé taneční konzervatoře v Praze byl provázen ideou spojení krásy fyzické s krásou duševní – jakousi kalokaghií. Hlavní myšlenkou školy je dobrá vůle. Chtěli bychom, aby si děti vážily jeden druhého a hledaly na sobě to dobré, ne to špatné. Studenti 1. soukromé taneční konzervatoře v Praze by měli svým uměleckým výkonem, respektem a úctou k nadřazeným posílit baletní obec v ČR a v zahraničí*“. (in: Tázlarová, J. - [www.tanecnikonzervator.cz](http://www.tanecnikonzervator.cz) - charakteristika školy).

Jinak, 1. STK je osmiletou střední uměleckou školou gymnaziálního typu s rozšířenou výukou cizích jazyků. Mimo to, poskytuje vyšší odborné vzdělání v oboru tanec a taneční pedagogika. Studium je ukončeno maturitou a absolutoriem, škola tedy poskytuje ucelené základní a střední odborné vzdělání. Cílem školy je vychovat profesionální taneční umělce. Její absolventi se mohou uplatnit především jako výkonní umělci v profesionálních baletních souborech a jako pedagogové v oblasti tance.

1. STK byla zařazena MŠMT ČR do sítě škol v r. 1993 a je jí poskytována částečná státní dotace. Zřizovatelé školy se hlásí k odkazu osobnosti českého baletu, kterou zároveň považují za svůj vzor – k **Mistru Ivo Váňovi Psotovi**. (Příloha I: *Profesní životopis I.V. Psoty*).

Jako svojí prioritu škola uvádí individuální přístup pedagogů k žákům, čímž dávají prostor k rozvíjení osobností dětí. K tomu přispívá i nižší počet žáků ve třídě, vylučující komerční chování školy. Toto prostředí hodnotí její zakladatelé jako vysoce kulturní a estetické, což pomáhá k výchově citově založených budoucích umělců.

#### 4.3.3. KONZERVATOŘ DUNCAN CENTRE

„Konzervatoř Duncan centre“ je taneční školou, která se hlásí k pedagogickému odkazu sester Duncanových. Tato škola vznikla jako alternativa výuky klasické taneční techniky.

Na začátku minulého století se **Isadoře Duncanové** (1878-1927) silou svého přesvědčení o svobodě lidského sebevyjádření, revoltou proti klasickému chápání tance a společenským normám své doby podařilo vybudovat taneční školu, která měla od počátku mezinárodní charakter. Během let své existence v různých světových metropolích rozpoutala taneční filozofie této školy lavinu, jíž se moderní tanec ubírá dodnes. V pojetí této filozofie není tanec jen estetickým pohybem. Tanec by měl být pojítkem mezi myšlenkami tanečníka a jeho přirozeným kultivovaným pohybovým výrazem.

Isadora Duncanová **chtěla ukázat vnitřní sílu taneční tvorby převyšující technickou dovednost**. Tato americká tanečnice a choreografka okouzila Evropu svým „osvobozeným“ tancem plným smyslového prožitku, hlásícího se k přírodě a přirozenosti. Tančila bosa, v antické říze na koncertní skladby evropských klasiků (Schumanna, Chopina, Schuberta). Po jejím vzoru takto tvořily např. sestry Wiesenthalovy nebo Rita Sacchettová (o Isadoře byl také ND v Praze nastudován balet (premiéra 9.4. 1998) o dvou částech (prolog, 9 obrazů a epilog).

V letech 1931-32 působila škola Isadory Duncanové vedená její sestrou Elizabeth v Praze a našla si zde přímou pokračovatelku duncanovského stylu v osobě paní Jarmily Jeřábkové. (Příloha II: *Profesní životopis J. Jeřábkové*). Tato žena je považována za jednu z průkopnic moderního tance v Československu. V letech, kdy jakákoliv tvorba programově se hlásící ke svobodě lidského sebevyjádření, jako jedinému možnému chápání světa, byla odsouzena k živoření v umělecké ilegalitě, se Jarmile Jeřábkové podařilo vychovávat pokračovatelky této filozofie tanečního projevu.

**Eva Blažíčková** je žákyní Jarmily Jeřábkové a nositelkou „štafety“, kterou jí paní Jeřábková veřejně předala. Tento odkaz rozvíjí celý svůj umělecký život, ve své pedagogické, taneční a choreografické tvorbě.

V roce 1992 založila Eva Blažíčková Konzervatoř Duncan centre, které je ředitelkou a tak předává pomyslnou štafetu dál do rukou mladých lidí, kteří si zvolili „tanec jako život a život jako tanec“.

V současné době je Konzervatoř Duncan centre státní školou. Do této sítě byla zařazena MŠMT ČR od školního roku 1992/1993. Založením konzervatoře bylo vytvořeno místo pro současné taneční divadlo a jevištní tanec. Je to rovněž jediná státní škola v České republice, která se systematicky zaměřuje na vzdělávání v této oblasti – různé formy soudobého tance.

Výukový program Konzervatoře Duncan centre je sestaven tak, aby její absolventi byli připraveni uplatnit se jako profesionálové v oblasti tance ve všech směrech, které soudobý tanec nabízí. Její absolventi mohou působit, dle svého zaměření, jako výkonní taneční umělci, choreografové, taneční pedagogové a arteterapeuti.

Cílem konzervatoře je vychovávat všestranné umělce. Obsah výuky proto umožňuje studentům po složení maturitní zkoušky pokračovat ve studiu umění, humanitních oborů či pedagogiky na vysoké škole.

#### 4.3.4. TANEČNÍ CENTRUM PRAHA - KONZERVATOŘ

K historii Konzervatoře „**Taneční centrum Praha**“ je možné uvést zhruba následující. V lednu 1961 vznikla idea, která po mnoho let nezískala ani přesné pojmenování, sídlo, zřizovatele, ani jiné pevné zázemí. Mladí čeští tanečníci (převážně ještě studenti) začali silně vnímat nové trendy tanečního umění, které v poválečných letech postupně ovlivňovaly celý západní taneční svět. Nové taneční techniky, výrazové prostředky, inscenační postupy, spolupráce s hudebníky a dalšími žánry ... to vše provokovalo nastupující generaci „zlatých“ šedesátých let.

Vývoj byl zřejmě značně živelný a intuitivní – o prvním desetiletí „Skupiny moderního tance Vysokoškolského uměleckého souboru“ (dále také jen „**VUS**“) nemáme prakticky žádné hmatatelné památky. Víme jen, že kolem mladého choreografa **Františka Pokorného** (\*1933) se shromáždila skupina osvěcených a nadšených tanečníků – částečně bývalí členové folklorní taneční skupiny VUSu a studenti pražské konzervatoře – a první centrum současného tance u nás bylo na světě. (Příloha III: *Profesní životopis Fr. Pokorného*). Jeho aktivita a vliv musely být zřejmě velmi intenzivní – vzpomínal na to v prosinci 2000 Jiří Kilián ve svém projevu při udělení čestného doktorátu AMU. Nicméně, vzhledem k tomu, že došlo začátkem 70. let ke krádeži kompletního archivu skupiny, není možné toto období více charakterizovat.

Další desetiletí je již čitelnější: krátký rozbřesk roku 1968 využili Prof. Ivanka Kubicová (v současné době vedoucí katedry Tance na pražské HAMU) a Jan Hartman k výzvědné cestě na Západ. Naštěstí šli rovnou ke „kováři“ – do „London Contemporary Dance School“, která byla dlouhá léta vlajkovou lodí evropské moderny. Oba Češi se po letech vrátili do Prahy a od roku 1972 společně s Jiřím Rebcem budují novou tvář skupiny. Výraznou morální injekcí je spolupráce s Pavlem Šmoke, a právě vznikajícím Pražským komorním baletem (1976). Dalším, tentokrát domácím počinem, bylo v roce 1977 přijetí VUSu pod křídla Univerzity Karlovy.

Od 4. září řídí centrum jeho současné vedení PhDr. Vlasta Schneiderová a Ing. Antonín Schneider. Zásadní umělecký a metodický vliv Kubicové a Hartmana pokračuje, do tvůrčího týmu přicházejí Doc. Marcela Benoniová, Helena Ackermanová a postupně řada zahraničních umělců a pedagogů. Činnost centra se začíná profilovat do dvou linií – umělecké a vzdělávací. Do intenzivní výuky moderny a jazzu razantně přistupuje klasika a z několika přípravků různých věkových a výkonnostních úrovní vzniká v roce 1984 skutečné „učiliště“, které se i se souborem definitivně stěhuje do univerzitního areálu na Větrník. Změna názvu na „Taneční centrum UK“ již jen potvrzuje dlouhodobé cíle po vzoru známých zahraničních vzorů: škola-soubor-agentura. Učiliště má postupně v 8 třídách až 170 studentů. Absolvuje kolem 80 uměleckých akcí

ročně .... . Od roku 1983 se Howardovo londýnské taneční centrum stává pro české tanečníky znovu pravidelným pramenem poznání a nové inspirace.

Centrum se stále více zaměřuje na import zahraničních pedagogů, tvůrců a komorních těles a na popularizaci současného tance v celém českém kulturním spektru. Tyto aktivity přerůstají do periodických akcí: Mezinárodní týden tance (od 1987) a Letní taneční škola (od 1988). Je to ovšem stále naprostý underground: nikdo není za nic placen, všechny vydělané peníze jdou do společné kasy, výjimečnou oporou je pevná morální záštita a symbolická finanční podpora Univerzity Karlovy.

„Byl nejvyšší čas na rok 1989“, vzpomíná A. Schneider. Centrum již mělo značný náskok a mnohaletou zkušenost ve spolupráci s nově „objevovaným“ Západem a nezištně ji rozdává každému, kdo projeví vážný zájem. Většina formálních překážek odpadá a veškerou energii je možné směřovat do zkušeben a na jeviště. Tradiční aktivity se vlastně jen znásobují a zkvalitňují. Za podpory Ministerstva kultury byl přijat první placený zaměstnanec (leden 1991), Univerzita Karlova zapojila centrum jako samostatné pracoviště přímo do svého statutu (květen 1991) a učiliště bylo transformováno na osmiletou taneční konzervatoř (září 1994) – první reálnou alternativu státních konzervatoří. Proto se tuhý boj o její „zařazení do sítě škol“ stal důležitou odbornou i morální zkouškou pro celou taneční obec. Koncepce byla odlišná od státního modelu v několika bodech: eklektická výuka klasiky, moderny a jazzu, provázaná s choreografickou tvorbou a také zřetelný důraz na skutečně kvalitní všeobecné vzdělání, jsou ještě na konci 90. let pro některé taneční experty nespílitelným, nebo dokonce zbytečným požadavkem. Po dlouholetých absurdních tahanicích s Ministerstvem školství centrum konečně vítězí (srpen 1997) za výrazné podpory mnoha osobností tanečního žánru – to má již v prvních třech ročnících 52 studentů denního studia. (Příloha IV: *Chronologický vývoj – Taneční centrum Praha O.P.S.*).

K zimnímu festivalu a zimním kurzům se přidal i Letní taneční workshop (od roku 1994), který pravidelně představuje vybrané studenty českých konzervatoří v dílech zahraničních tvůrců. (Příloha V: *Nadstavbové studijní aktivity TCP*). Z nepravidelných seminářů vzniká tříleté „další vzdělávání pedagogů“ – dálkové studium akreditované ministerstvem školství (září 1995). První absolventi denního studia opustili centrum v roce 2002. Nový vysokoškolský zákon si v roce 1996 vynutil právní rozchod s Univerzitou Karlovou, neboť dále neumožňoval vzdělávat a vychovávat pod svou záštitou jedince ve věku mladšího a staršího školního věku. Tedy, jedince převážně nezletilé, kteří patří na základní či střední stupeň školy.

Současná podoba centra: 43 pedagogů, 128 studentů osmiletého denního studia, 65 studentů tříletého dálkového studia. Zatím poslední významnou aktivitou centra byla záchrana Pražského komorního baletu v letech 1999-2001 a jeho postupná revitalizace.

Bohatá a rušná historie centra se přímo prolíná s vývojem českého tance. Už proto cítí tvůrci a zakladatelé za pojem „současný tanec“ zvláštní odpovědnost. Na prahu postmoderny začínají užívat skutečně všech inspiračních zdrojů tanečního umění, ale také se zaměřují na to, aby je skutečně ovládali. Jejich současnou vůdčí myšlenku spatřujeme v následujícím: výrazně rozšířit klasické „taneční řemeslo“ o vše, co přineslo 20. století – moderní techniky, jazz, mimoevropské taneční kultury, moderní pantomimu a herectví, akrobacii, syntetické užití filmové, televizní a digitální techniky atd. To vše, výše uvedené, jsou jen technické předpoklady vzniku současného uměleckého díla: „*ještě musí nastoupit diderotovsky chladná rozumová kalkulace, nepředstíraný intelekt, hluboký citový záběr a upřímně humanistický přístup tvůrců – pak teprve spolu s našimi osvěcenými diváky vstoupíme do tanečního umění 21. století. Čeká nás tvrdá, krásná, riskantní a ... nekonečná práce*“ (z rozhovoru s A. Schneiderem).

Vzdělávací koncepce konzervatoře vychází z nového pojetí konzervatorního a současně gymnaziálního studia s humanitním zaměřením. Profil absolventa slučuje profesionálního tanečního umělce „specializovaného na všestrannost“. (Příloha VI: *Profil absolventa konzervatoře TCP*). Osmiletá taneční konzervatoř je v současné době střední odborná škola, která poskytuje maturitu a absolutorium. 1. ročník odpovídá věkově 6. třídě základní školy. Teoretická výuka je orientována na humanitní oblast, umění a pedagogiku, toho je možno využít v budoucnu pro intelektuální a odborný rozvoj a „bezbolestnou“ rekvalifikaci po ukončení aktivní kariéry.

Vzhledem k tomu, že každá ze zmíněných tanečních konzervatoří je jinak zaměřena, předpokládáme, že i motivace ke studiu na každé z konzervatoří bude něčím specifická. Ze zmíněných konzervatoří vybíráme pro výzkum v oblasti motivace právě TCP, protože hlavní charakteristiky modelu i filozofie, ze které zakladatelé této konzervatoře vyšli, nejvíce odpovídá požadavkům současné společnosti, do které její absolventi po ukončení studia vstupují. (Příloha VII: *Hlavní charakteristiky výchovně-vzdělávacího modelu konzervatoře TCP*).

Musíme konstatovat, že Konzervatoři „TCP“ jsme věnovali největší pozornost, neboť ji vnímáme jako školu, která se právě z hlediska funkcí naší současné školy a rovněž z hlediska adaptačních a anticipačních cílů současné výchovy a vzdělání jeví jako nejvnímavější a nejlépe nastavená na potřeby a požadavky naší současné společnosti právě na trhu práce. Vnímáme ji jako školu, která se snaží vychovat a vzdělat člověka se všeobecným kulturním přehledem, získaným na základě studia v gymnaziálním a konzervatorním rozsahu, včetně praxí, které k tomuto studiu neodmyslitelně patří. Už z těchto důvodů ji vybíráme pro výzkum v oblasti motivace.

#### 4.4. MOŽNÉ CESTY HLEDÁNÍ UMĚLECKÉ CITLIVOSTI

V návaznosti na historii a současnost našich tanečních konzervatoří, vnímáme jako žádoucí, zamyslet se i nad cestami, kterými se dá umělecké citlivosti u mladých adeptů taneční profese dosáhnout.

Taneční výchova je způsob, jak dojít k uvědomění si vlastního těla, umožňuje intenzivněji si uvědomit své pocity, získat větší vnímavost pro okolní svět. Pohybové návyky vedou k citlivějšímu a vstřícnějšímu způsobu jak vyhovět potřebám těla i ducha. Pohyb, který má logiku, dodává sebedůvěru, pomáhá najít „střed“ vlastního fyzického i psychického nitra. Všechny tyto vlastnosti a schopnosti se transferují do běžného života, jedinec se naučí pracovat tak, aby život získal určitou harmonii. Touha po stále proměnlivé pohybové zkušenosti a její poznávání vzbuzuje všeobecnou zvědavost, schopnost a ochotu přijímat „nové“ tvůrčím způsobem. Tyto skutečnosti je možné ilustrovat na zkušenostech konzervatoře TCP.

Vzdělávací model TCP vznikl na základě aspektů, které tvůrci koncepce považují za podstatné a rozhodující:

- tanečníci se musí učit od předcházející generace a zároveň budovat a rozvíjet nové kvality,
- taneční umění je „živé“ umění, každá nová generace musí znovu přejímat, udržovat a aktualizovat s ohledem na diváka díla, u kterých čas prověřil jejich nestárnoucí uměleckou kvalitu,
- tanec jako každá umělecká forma má své novátory, kteří na umění nahlíží novým způsobem a jsou schopni je obohatit o nový úhel pohledu, v podstatě neexistují žádná omezení, týkající se stylu nebo vnějšího vzhledu,
- tak jak rostou nároky na výkon a výraz tanečníků, tak se musí přizpůsobovat výuka, aby odrážela nové potřeby a připravila tanečníky na neustále se obohacující pohybový slovník,
- taneční umění je velmi citlivé a zranitelné ve smyslu spolupráce: již na počátku je to spolupráce choreografa a tanečníka, dále dalších tvůrců, vše je podřízeno tanečnímu pohybu, ale zároveň se stává nezbytnou součástí díla,
- pedagog vychovává tanečníka pro budoucnost, zvládnout tanec je postupný proces, který není nikdy uzavřen, splnění jednoho cíle podmiňuje dosažení dalších,

- technika a trénink nejsou samy o sobě cílem, ale prostředkem k vybudování nástroje k vyjádření lidských emocí originálním a neopakovatelným způsobem.

Taneční výchova má dvě stránky: první a podstatné je řemeslo. Tělo se postupně tvaruje, ukázněně. Pohyby těla se stávají jasné, přesné, výmluvné a pravdivé. Druhou je pěstování výrazu. Tělo umí vyjádřit vše, co je třeba říci. Nestane se to z ničeho nic, je to výsledek zvědavosti, niterné vůle a touhy vypovídat o svém nitru bez ohledu na překážky.

„Pohyb nikdy nelže. Je to barometr, který ukazuje stav duše – všem, kdo chtějí číst.“ (in.: *Graham, M: Blood Memory. USA: Doubleday Group 1991, str. 2*).

#### **4.5. TEORIE MOTIVACE**

Přistupme nyní k vlastní teorii motivace. Problematika motivace je v pedagogice a psychologii rozpracována značně rozsáhle a doposud není považována za oblast uzavřenou. Mezi významné odborníky, kteří se ve svých dílech věnují právě motivaci patří např. Čáp, Homola, Hunt, Langmeier, Nakonečný, Pardel, Smékal a jiní.

Zamýšleli jsme se nad tím, jak přistoupit k této kapitole, tedy co vybrat z tak širokého tématu jako je teorie motivace. Vycházeli jsme ze zaměření této práce. Práce je zaměřena na vymezení možných specifík volby tanečního povolání ve srovnání s jinými profesemi. Vycházíme z názoru, že studium na příslušné škole je specificky motivováno- především tím, na jakou profesi připravuje. Motivace ke studiu může být různá: motivem může být charakter a zaměření školy, náročnost studia (škola není tak těžká), neúspěch při přijímacím řízení na jinou školu (nedostal jsem se na konzervatoř jdu na gymnázium s esteticko-výchovným zaměřením), dále může být motivem i uplatnění schopností a zájmů při studiu příslušné školy, motivem může být i přání rodičů či rodinná tradice. V některých případech se mohou motivy i kombinovat např. rodiče nechtějí abych dělal tohle povolání, ale já si to prosadím.

Naše práce je zaměřena na motivaci k volbě povolání. Už z toho důvodu jsme naše pojednání o motivaci rozdělili na dvě části: 1. teorie motivace, 2. motivace aplikovaná tzn. ve vztahu k volbě povolání. Předpokládáme, že pokud vymezíme pojem motiv-motivace a motivaci ve vztahu k volbě povolání (k volbě studia určitého typu střední školy) v našem případě taneční konzervatoře, získáme takové informace, které budou funkční pro naši provedený výzkum.

Obsah činnosti člověka je determinován a regulován systémem rysů, stavů, potřeb a procesů, které bývají zařazovány pod kategorii zaměřenosti a souhrnně označovány jako motivy. Proto je možno motivační systém nazývat rovněž systémem zaměřenosti – systémem podněcujících determinant a dynasmů.

#### 4.5.1. VYMEZENÍ POJMŮ MOTIV, MOTIVACE

##### *Pojem motiv*

Slovo „motiv“ pochází z latinského termínu *moveo-ere* = hýbu, resp. *motivus* = hýbající. Jedná se tedy o pojmenování hnacích sil lidské činnosti, které se nacházejí v individuu, na rozdíl od incentiv, které představují pobídky k jednání přicházející zvenčí (např. příkaz, úkol, očekávaná odměna či trest apod.).

Motivy mají dispoziční charakter, nicméně jako motiv může ve vědomí jedince vystupovat i představa žádoucího cíle, která plodí touhu či přání přiblížit se, a nebo motivem může být nebezpečí podněcující k útoku nebo úniku.

Za bezprostřední příčiny činnosti a jednání se považují i snahy, které se realizují jako proces chtění. Motivační obsah mají rovněž zájmy a záliby. Je dobré uvést, že v současné psychologii jsou motivy často označovány termínem „**potřeba**“. My ovšem s tímto pojmoslovím tak úplně nesouhlasíme, neboť motiv nelze ztotožnit s potřebou! Jak uvádí Homola (in: *Homola, M.: Motivace lidského chování. Praha: SPN 1972*) potřeba je nejčastěji užívaným pojmem v teoriích motivace. Velmi obecným označením motivu je slovo tendence, které se doslova překládá jako sklon, ale význam je obsažen i v termínu zaměřenost. Mezi motivy se v současnosti počítají i názory, zásady, ideály a hodnotové orientace, resp. hodnoty v užším smyslu.

*Formálně* lze motivy třídit na elementární a komplexní (např. hlad je jednodušší motiv než zájem o studium tance). K. Lewin zavedl rozlišení motivů na primární a odvozené. Za primární můžeme považovat motivy původní, nepodmíněné, směřující k přímému uspokojení, jako je např. motiv hladu-jakékoliv jídlo, potřeba stimulace, kdežto odvozeným motivem je potřeba určitého druhu jídla, určitým způsobem připraveného, nebo třeba zájem o divadlo. Odvozené motivy neboli kvazipotřeby Lewin definoval jako nutkání k akci i v situacích, které neposkytují podmínky k uspokojení potřeby.

F. Kratina hovoří ve stejném významu jako Lewin o genomotivech a fenomotivech, tedy o skutečné, podstatné motivaci a o jevových, někdy i zdánlivých motivech.

S tímto rozlišením souvisí třídění motivů na vrozené, nenaučené a získané, naučené. Například péče o potomstvo se považuje za vrozený pud zachovy rodu, péče o nemocné za projev získaného ideálu lásky k bližnímu. Někdy je tato polarita diferencována ještě jemněji: motivy vrozené, zformované nedávnou zkušeností (situacemi), např. soutěživost, a konečně zformované aktuální zkušeností z kontaktu a činností s lidmi, např. nechat se vyprovokovat k agresí.

Člověk je v podstatě průsečíkem tří světů: světa přírody, světa společnosti a světa idejí. Osobnost, v níž se uskutečňuje jednota duševního dění založená na

jednotě těla a uzavřená sociálními a duchovními podněty, tyto tři světy sjednocuje. Proto se podíl těchto tří světů projevuje rovněž na klasifikaci motivů. V tomto případě třídíme motivy na biogenní, psychogenní, sociogenní a ideové motivy.

V praxi je též důležité rozlišování motivů na neuvědomované a vědomé, což je dáno podílem vědomí na vzniku a uplatnění motivu. Pripustíme-li, že většina reálného chování je výsledkem celého řetězce motivů, budeme ochotnější uznat, že vědomí osvětluje jen některé články tohoto řetězce. Do prostoru vědomí vstupuje pouze 20%-10% komponent motivace (in: *Smékal, Vl.: Pozvání do psychologie osobnosti, Brno: Barrister&Principal 2002*).

Další, hodně rozšířené je dělení motivů na materiální a duchovní. Materiální motivy se též charakterizují jako biologické, přírodní, tělesné, viscerogenní, somatické, o duchovních motivech se hovoří jako o psychogenních, sociálních, specificky lidských, kulturních, historických.

Rozšířené a přitom nepodložené je rozlišování motivů na nižší a vyšší, které v sobě obsahuje jakoby menší nebo větší hodnoty motivů, resp. jejich nižší či vyšší morální kvality.

Z obsahového hlediska lze motivy klasifikovat následovně:

#### *Cíle jako motivy*

Na konci 50. let 20. stol. vypracoval německý psycholog H. Bottcher model motivační analýzy jednání založený na sledování úrovně uvědomělosti a kritičnosti jednání v souladu s jasností cílů. Cíl je v různých psychologických školách definován nejednoznačně. Jinak kategorii cíle vymezují behavioristé, jinak Lewin atd. Pro naše potřeby se spokojíme s vymezením F. Kratiny, který chápe dosažení cíle jako ukojení potřeby, tedy jako psychické nasycení, někdy i přesycení. Jako cíle jsou jedincem přijímány i úkoly a požadavky, s nimiž se osobnost ztotožnila, nebo jejichž realizaci považuje za nezbytný prostředek k dosažení jiného cíle (uspokojení jiné potřeby, hodnoty, motivu). Cíle směřující k jednání se mohou uskutečňovat v pěti variantách:

1. Patické jednání je jednáním bez uvědomovaného cíle, série bezúčelných akcí, o jejichž záměru nedokáže nic říci ani samotný aktér.
2. Jednání řízené představou cíle je snad nejběžnějším příkladem jednání lidí, kteří buď vědí, co chtějí, nebo si nahodile zvolí cíl, který se vynoří v jejich vědomí. Cíl často aktivuje jednání i proto, že je něčím, co se vysoce oceňuje v referenční skupině jedince, jedinec volí cíl konformně.

3. Jednání řízené kriticky (vědomě) k cíli je takové, kdy osobnost kontroluje svůj postup a opravuje jej. V tom spatřujeme i rozdíl oproti předchozímu jednání. Ani zde nemusí být přítomna vědomá motivace. Cíl v tomto případě působí jako vnější síla, úkol, jehož je třeba se zhostit, aniž osoba analyzuje proč nebo aniž je cíl v souladu s vnitřní motivací.
4. Jednání řízené zvažováním následků je charakterizováno tím, že osoba je natolik uvědomělá, že realizuje cíl tak, aby očekávané následky jednání cíl nezneškodily. Jde tu o jednání řízené svědomím, anticipací, která může korigovat průběh i obsah jednání, případně podmiňovat i vzdání se cíle, jeho odmítnutí.
5. Jednání řízené uvědomělou motivací je takovým jednáním, kdy si jedinec uvědomuje, proč dělá to, co dělá, proč usiluje právě o tento cíl. Teprve na této úrovni můžeme hovořit o vnitřně integrované či niterné osobnosti, tedy o jedinci, který je plně odpovědný za své jednání a plně „příčetný“.

### *Potřeby jako motivy*

Jak již bylo uvedeno výše, slovo potřeba je nejčastěji užívaný pojem v teoriích motivace. Potřeba je často chápána jako fyziologická podmínka nebo jako hypotetický pojem pro označení určitého zdroje motivační síly. Potřeby dělíme na biologické (potřeba potravy, vody apod.), sociálně podmíněné (potřeba uplatnění, prestiže apod.) a potřeby individua (potřeba zvědavosti, seberůstu atd.).

Pokud se krátce zastavíme u znaků potřeb, pak musíme uvést následující: Potřeba značí nedostatek nebo přesycení. Potřeby vyjadřují požadavky člověka – co a kolik čeho – potřebuje, aby mohl přiměřeně existovat. Jejím hlavním znakem je její dynamika. Potřeba je zároveň pojmem hodnotícím, protože máme na mysli vždy určitý standard, podle něhož vyhodnocujeme co je potřebné. Převažujícím hlediskem v psychologii je, že potřeba je teze nebo síla, nasměrování organismu k určitým cílům a také jako aktivitu zaměřenou k jejich dosažení.

Potřeby jsou dynamickým činitelem lidského chování. Spory jsou vedeny o tom, jak působí. Potřeby, jakožto dynamičtí činitelé, nejsou mimo organismus, nýbrž v něm samém – organismus se vzrušuje sám (vzrušuje sám sebe). Základem jsou pak vnější podněty, uvnitř jde jen o různý způsob reakce na jednotlivé druhy podněcujících činitelů. Jestliže vycházíme z teorie, že podněty jsou vnější, pak je tu otázka, proč vzrušují organismus (in: *Homola, M.: Motivace lidského chování. Praha: SPN 1972*).

Například Pavlov ve své teorii předpokládá existenci základních tendencí organismu, které vznikají vlivem vnějšího nebo vnitřního podráždění. A živý organismus reaguje na podněty proto, že má potřeby. Naproti tomu Murray chápe potřebu jako neurofyzilogický stav lokalizovaný v mozku. Podnětem může zrovna tak být biochemický stav krve, podrážděnost určitých orgánů nebo stav celého organismu (in: *Madsen, K., B.: Teorie motivace: Praha: Academia 1972*). Potřebou je tedy míněn orgánový deficit (hl. u biologických potřeb). V tomto smyslu je potřeba pocitem osoby- něco udělat vzhledem k pocíťované nepříjemnosti či nedostatku. Podle těchto názorů jsou potřeby pocíťovány tak dlouho, dokud jsou vnímány narušující podmínky. Obdobně Rubinštejn vychází z aktivně pasivního charakteru potřeby, přičemž pasivitu vnímá jako závislost člověka na vnějších podmínkách a aktivnost jako směřování k uspokojení potřeby.

Rovněž můžeme říci, že potřeba je zaměřena k určitému předmětu a vyžaduje ke svému uspokojení vnější podmínky. Vnitřní podmínky samy o sobě nemohou vyvolat potřebu, vedou k pocitu nedostatku či nespokojenosti, je tedy zapotřebí vnější stimulace. Přijmeme-li předpoklad, že potřeba je projevem nedostatkového nebo přebytkového stavu, vyvstává otázka, jak tento nedostatek či přebytek vede k jednání. V odborné literatuře jsou uváděna dvě základní pojetí: buď je potřeba schopna sama vyvolat chování, nebo je zapotřebí prostředníka, který vzbudí činnost organismu. V této souvislosti řada psychologů uvádí pojem *drive* jako puzení, tlak, vnitřní podmínka vyvolávající jednání. Podle nich potřeba vede k drivu, drive je závislý na potřebě, vniká s ní a končí jejím uspokojením; někteří autoři připisují charakter drivu přímo potřebě (in: *Homola, M.: Motivace lidského chování. Praha: SPN 1972*). Tento pojem zavedl Woodworth. Motivace chování tedy vychází z drivu fungujícího na základě potřeb. Další závěr, který pojímá potřebu jako deficitní stav, hovoří o narušení nějakého optimálního stavu–rovnováhy, homeostázy. V tomto případě je chování člověka, z pohledu biologické orientace, nástrojem pro uspokojování potřeb. Tímto ukončíme naše pojednání o potřebě jako o fyziologickém, homeostatickém pojmu.

Existují rovněž potřeby, které jsou pojímány jako speciálně lidské, nebo-li potřeby sekundární, sociální, kulturní, respektive potřeby individua. Podle různých autorů jsou v různé míře závislé na potřebách biologických. U užším slova smyslu nejsou např. vázány na organický deficit. Používají proto termín potřeba k označení nikoli stavu, ale tenze, tíhnutí k cíli, které je ovlivněno osobnostními i společenskými faktory (in: *Homola, M.: Motivace lidského chování. Praha: SPN 1972*). Potřeba je tedy každé snažení směřující k cíli, přičemž nedostatek může být i nedostatkem v pohybu vpřed, v uskutečňování sebe sama, v dokonalém přizpůsobení apod. Tyto potřeby se organizují kolem já, jako produktu sociální interakce.

V tomto pojetí lze považovat potřebu za motiv. Živý organismus reaguje na podněty proto, že má určité potřeby. A jestliže je potřeba motivem, musí mít funkci energizující i regulující, protože jestliže bychom považovali potřebu pouze za stav, nebyla by motivačním činitelem. Podstatným znakem potřeby, v tomto případě je, že je výsledkem vzájemného vztahu organismu a prostředí, v němž organismus žije. Objektivní stránkou potřeby je, že je odrazem vnějších podmínek v organismu. Ze subjektivního pohledu je potřeba vždy vztažná, zaměřená na objekt a je výběrová. U člověka jsou potřeby hnacími silami osobnosti.

Z výše napsaného je možné vymezit závěrečná stanoviska ve vztahu potřeby jako motivy. Potřeby jsou dispozice nutné k tomu, aby jedinec mohl efektivně žít a obstát. V tomto smyslu zkoumáme, čím by měl být jedinec vybaven, aby obstál v životě, aby se mohl rozvíjet jako osobnost. Potřeby tedy chápeme jako to, co jedinec potřebuje k efektivnímu a produktivnímu životu, co musí poskytovat či umožňovat okolí, nebo jako to, co si musí v prostředí vytvořit, aby mohl existovat a rozvíjet se. Potřeba energetizuje, zaměřuje a udržuje jednání ve směru k cílovému objektu tak, aby cíle bylo dosaženo. Proto potřeba může být chápána jednak jako příčina jednání, jednak jako mechanismus (dynamismus) aktivace a zaměření činnosti. Jestliže potřeby považujeme za základní zdroj činnosti, spatřujeme též těsné spojení mezi potřebami a poznáním, ale i emocemi, které umožňují rozpor pocítit jako zdroj nelibosti.

Na potřebách můžeme rozlišit jejich kognitivní, konativní a afektivní stránku, čímž vnímáme potřebu jako strukturní jednotku aktivity.

- Kognitivní = obsah, čeho je zapotřebí, čeho se nedostává, čeho je nadbytek;
- Konativní = úsilí odstranit odchylku od normálu a dosáhnout žádoucího stavu;
- Afektivní = nelibost z úchylnosti od normálu (když je něčeho moc nebo málo)

Afektivní a konativní aspekty jsou pasivními stránkami potřeb, konativní aspekt vyjadřuje aktivitu potřeby (in: *Smékal, Vl: Pozvání do psychologie osobnosti. Brno: Barrister & Principal 2002*).

### *Emoce a motivy*

Obecně lze říci, že emoce jsou považovány, v oblasti psychologie za motivační proměnné. Tedy, mají přímý vztah k motivaci osobnosti.. Je jim připisována buď energizující nebo regulující funkce. Emoční procesy můžeme chápat jako motivační, jestliže 1. jsou úzce spojeny s aktivací organismu, 2.

regulují a řídí chování, 3. mají specifickou úlohu v organizování souborů chování, tj. vedou k utváření určitých způsobů chování.

Na emocích je založen i hodnotový systém. Motivačním působením emocí se vysvětluje i celkový účinek motivace, její síla. Emoce mohou organizovat a řídit chování, ovšem přesáhne-li jejich síla určitou hranici, působí opačně. Emoce mohou působit na chování dvojím směrem: mohou je organizovat tj. produkovat nové způsoby k cíli zaměřeného chování, nebo mohou chování narušovat.

Většina teorií vysvětluje emoci jako něčím vyvolanou odpověď (např. změnu v nervovém systému, žláзовém nebo motorickém systému, v kognitivních procesech). Naproti tomu někteří psychologové zdůrazňují emoce jako určitý subsystém osobnosti s motivačními vlastnostmi. Podle ní hraje důležitou roli v chování afekt jako subsystém osobnosti. Pozitivní afekty vedou k integrovanému chování a k afektivní činnosti, negativní působí opačně. Kvalita afektu a jeho role v chování závisí více než na neurofyzilogických procesech na interakci afektivního a kognitivního systému.

Všimněme si i některých názorů, rozlišujících emoce a motivy. *Fyziologické teorie* předpokládaly, že k emocím se vztahuje činnost hypothalamu. Na základě toho se i předpokládá, že tzv. stop-mechanismy se mohou považovat za emoce, zatímco termín motivace se vztahuje na procesy působící v organismu, který funguje podle plánu (programu).

Naproti tomu, *aktivační a hedonistické teorie* zabývající se problematikou emocí, vnímají emoce jako činitele, které mají i jiné funkce než aktivaci organismu – např. sdělovací význam pro druhé lidi – které nemusí být vždy spojeny s chováním. Emoci rovněž nevnímají pouze jako rozhodující sílu aktivace, nýbrž i jako určitou emoci, tj. znaky mimo aktivaci. Podle hedonistických teorií je emoční kvalita příjemnosti a nepříjemnosti rozhodujícím motivačním kritériem. Chování pak není zaměřeno na obsah, ale na emoční, motivační stav. K představitelům hedomismu patřil např. Freud, který vysvětloval princip rozkoše jako snahu dosáhnout libosti (v jeho podání pudy hledají radost).

Na rozdíl od motivačního modelu založeném na redukci tenze, *hedonistické teorie* považují afektivní procesy za motivační činitele, protože jsou spojeny s aktivací neuromotorických souborů a regulují a řídí chování podle hedonistických principů. V hedonistickém pojetí se jedná zejména o získávání pozitivní hodnoty, tj. radosti, příjemnosti. Ze závěrů hedonistických teorií vyplývá, že motivy se považují za získané determinanty, které vzbuzují chování a regulují je. Jejich síla závisí na intenzitě, trvání a frekvenci afektivních procesů, které je zorganizovaly.

Některé *kognitivní teorie* jsou založeny na dvou základních domněnkách: 1. centrální nervová soustava je organizována, aby pracovala sériově, 2. směr chování je regulován (motivován) organizovanou hierarchií cílů (in: Homola,

M.: *Motivace lidského chování. Praha: SPN 1972*). Proto je možné termínu motivace užít pro zaměření jednání k jednoduchému nebo složitému cíli.

Pro posouzení otázky působení emocí jako motivů je důležitý přínos Arnoldové, která chápe emoce jako citový stav, který prožíváme, hodnotíme-li situaci jako dobrou, špatnou apod. Motiv je v tomto případě impuls k jednání, který je pro jednání považován za dobrý. Chování může být zaměřeno i k cíli, který má sice praktickou hodnotu, ale není příjemný. Konkrétním impulsem k jednání je skutečnost, že něco posuzujeme pro sebe jako dobré. Motivy jsou spíše racionální než emoční (stane-li se očekávaná radost motivem jednání, je výsledek sám cílem). Podle Arnoldové jsou emoce pouze činiteli v motivaci, která je racionální povahy.

Tím můžeme lépe uchopit skupinu teorií, které ve vysvětlování emocí zdůrazňují kognitivní procesy. Arnoldová uvádí toto pořadí: 1. percepce objektu nebo situace, 2. jejich schválení (vyhodnocení), 3. emoce (in: *Homola, M.: Motivace lidského chování. Praha: SPN 1972*). Emoce není tedy motivem, ale složkou určitých tříd motivů, které nemohou působit bez poznání nebo odhadu situace.

Domníváme se, že na základě uvedených faktů a názorů je možno považovat emoce spíše za doprovodné produkty chování. Emoce se však mohou stát i motivy, vzhledem k tomu, že příjemnost a nebo nepříjemnost jejich očekávání lze subjektivně prožívat jako motiv. Už proto mají emoce svou důležitou úlohu v lidské motivaci, protože jako činitelé osobnosti mohou ovlivňovat subjektivní zkušenost a být jí i samy ovlivňovány. Pak se stávají aspektem lidské motivace a motivace osobnosti jako celku.

Emocemi jako motivy se zabývali např. R. W. Lerper, L. I. Petražickij. Z jejich učení vybíráme označení emoce-indikátory, které informují osobnost o stavu uspokojení potřeby a emoce-hybatele, které iniciují chování, vedou ke vzniku aktů chování určitého obsahu a zaměření (in: *Smékal, Vl.: Pozvání do psychologie osobnosti. Brno: Barrister & Principial 2002*).

### *Hodnoty jako motivy*

Jestliže jsou potřeby zakotveny v osobnosti jako dispozice a zájmy existují v pevné vázanosti na potřeby či schopnosti nebo jsou interiorizací vzorů významných osob skupiny, u hodnot a hodnotových orientací předpokládáme, že mají svou povahou blíže k cílům. Hodnoty a hodnotové orientace vznikají interiorizací ideálů a jejich konkretizací v zásadách a přesvědčeních. Hodnoty můžeme vnímat jako získané osobnostní útvary a jako vysoce nadstavbové, mohou působit silněji než zakotvené potřeby. V psychologii osobnosti nalezneme známý hodnotový systém E. Sprangera. Spranger předpokládá, že šest základních typů poznání světa tvoří základní „životní formy“. Tyto životní

formy představují v jeho pojetí jakési duchovní principy, které lidem determinují přístup ke světu. Jsou jimi: *pravda, krása, užitek (zisk)*, dále pak *láska k lidem, moc, Bůh/ moudrost*. Dále se zmiňuje o šesti typech lidí podle upřednostňování některého z těchto principů. Konkrétně dělí lidi do těchto skupin: 1. Teoretický člověk (tímto typem může být každý, pro něhož je nejpodstatnější orientací ve světě poznání toho, co se děje, jak se to děje a proč se to děje), 2. Estetický člověk (hledá ve světě zážitek, estetický dojem nebo příležitost k sebevyjádření – je estétem), 3. Ekonomický člověk (osobnost hledající zisk a užitek, užitek má, co je prospěšné jemu, rodině, skupině), 4. Sociální člověk (hledá sebe v druhém, žije pro druhého, usiluje o lásku k lidstvu), 5. Mocenský typ osobnosti (moc v jeho pojetí spočívá v podřízení se mocenským principům v jednání, moc definuje jako činnost, která determinuje jednání a motivy druhých lidí), 6. Náboženský člověk (osobnost, která usiluje o hledání smyslu života).

Hodnotové orientace jako vysoce zobecnělé motivy je možno též rozlišovat podle základních směrů orientace na:

- *autotelické* (mají účel sám v sobě)
- *heterotelické* (směřují ke zvýznamňování druhých)
- *hypertelické* (zaměřené na nadosobní cíle, na ideály).

(in.: Smékal, Vl.: *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: Barrister & Principal 2002).

### *Zájmy a motivy*

Na úvod bychom se zmínili o sociálně filozofickém významu zájmu. Francouzští filozofové – Holbach, Diderot, Helvétius – se pokusili v 18. století koncepčně rozpracovat teorii zájmů jako přirozených bytostných vlastností člověka, které jej podněcují k vyhledávání pohody a slasti a k vyhýbání se všemu, co způsobuje nepříjemnost a utrpení. Výstižně také charakterizuje tento původní význam zájmu polský sociolog J. Sczepański, který uvádí, že ve společenských podmínkách se lidské potřeby přeměňují na zájmy.

Fenomenologická analýza zájmu se na motivy dívá jako na jev prožívaný subjektem a pozorovatelný v chování. Subjektivně je tedy zájem druhem prožitku, kdy do popředí vystupují sympatie k určitým objektům a činnostem, vědomí možnosti zabývat se předmětem zájmu, seznamovat se s ním, dovídat se o něm informace. Objektivně lze zájem popsat jako specifickou výběrovou reakci vůči určitým objektům nebo jako vykonávání činností spojených s předmětem zájmu. Tato analýza často spojuje zájem s pozorností. Zájem je takový vztah k předmětu, který vytváří tendenci obracet pozornost přímo na něj.

Tím je zdůrazněno, že zájem je proces, resp. stav, který je vyvolán určitým podnětem.

Strukturní analýza zájmu se ptá, jak a kde v osobnosti zájmy existují. Introspektivní psychologie definuje zájmy jako strukturu intencí nebo jako specifickou poznávací zaměřenost na předměty skutečnosti. Psychologie chování zdůrazňuje, že zájem je tendence k výběrové aktivitě. S. L. Rubinštajn uvádí, že se zájem projevuje v zaměřenosti pozornosti, myšlenek a úmyslů k předmětu, se kterým se chci seznámit. Zájmy jsou proto specifickými motivy kulturní a poznávací činnosti člověka. I když nyní konstatujeme, že zájmy jsou druhem motivů, nelze je jen na motivy redukovat.

Z výzkumu vzniku a vývoje zájmů vyplývá, že jsou jednoznačně vázané na vývojové fáze a že jsou závislé na stimulaci z prostředí. Už proto jsou považovány za získané motivační dispozice. Známá je Eysenckova definice zájmu jako postoje s pozitivní valencí – zájmy jsou postoje zaujímané k objektům či třídám objektů, vůči nimž cítíme jistou přitažlivost. Naopak R. B. Cattell vnímá zájem jako postoj aktivizovaný v dané situaci.

Zájmy z hlediska funkčního lze chápat jako role a úlohy zájmů v usměrňování obsahu činnosti. Z tohoto hlediska A. Jurovský (in.: Jurovský, Vl.: *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: Barrister & Principal 2002) vnímá zájmy jako síly, které nutí člověka vyhledávat ve svém okolí určité podněty, vůči nimž vyvine patřičnou činnost, uplatní se a dosáhne tak uspokojení. Funkcí zájmu je tedy podněcovat jedince k tomu, aby se zabýval určitými předměty nebo činnostmi – zájem nutí osobnost aktivně hledat cesty uspokojení „žízně“ po poznání a pochopení.

### *Pojem motivace*

Pro vymezení pojmu „**motivace**“ uvedeme teorie několika předních vědců v této oblasti.

H. B. English a A. C. Englishová (1958) uvádějí, že pojmu motiv je užíváno v několika následujících významech:

1. Motivy jsou nestimulační proměnné, kontrolující chování; tzn. akty organismu jsou zčásti determinovány ve svém směru a síle setrvávající strukturou či interním stavem,
2. Motivace je předpokládaný specifický proces, který rozdílně energetizuje různé akce, je to předpokládaný specifický personální nebo organismický determinátor směru nebo síly akce či řady akcí,
3. Motivace reprezentuje aktivity druhé osoby, určující vznik motivace ve smyslu uvedeném sub 2 u jiné osoby; např. učitel pochvalou motivuje

žáka k učení. (in.: *Nakonečný, M.: Obecná psychologie. Praha: Academia 1997*).

Jiné vymezení podává P. Th. Youg (1961): Motivace je proces aktivace chování, udržování aktivity a řízení vzorce aktivity. Jinak řečeno, motivace je proces energetizace, řízení a udržování chování (jednání). Vymezením pojmu motivace se rovněž zabývali H. Pierón a G. Viaud (1963):

1. V obecném smyslu se pojem motivace vztahuje ke změnám organismu, které jej uvádějí do pohybu, až je dosaženo redukce této změny; to je pojetí vycházející z principu homeostázy.
2. Pojem motivace označuje psychologické faktory, vědomé nebo nevědomé, predisponující zvířecí nebo lidské individuum k uskutečnění určitých akcí nebo k zaměření na určité cíle. C. F. Grauman (1969) vymezuje motivaci prostě jako „*to co v nás a kolem nás, nás vede, žene, nutí abychom se chovali tak, a ne jinak*“. R. A. Baron, D. Byrne a B. H. Kantowicz (1980) definují motivaci jako hypotetický vnitřní proces, který poskytuje chování energii a zaměřuje je vůči specifickému cíli. V podstatě její autoři říkají, že směr chování, tj. jeho cíl a jeho intenzita, tvoří jednotu a obojí nelze od sebe oddělovat (in: *Nakonečný, M.: Obecná psychologie. Praha: Academia 1997*).

H. Thomae (1965) shrnuje různé významy pojmu motivace v psychologii:

1. Motivace jako příčina pohybu,
2. Motivace jako důsledek změn stavu organismu,
3. Motivace jako abstrakce z kontinua aktivace,
4. Motivace jako determinanta zaměřování chování,
5. Motivace jako výklad smysluplných souvislostí duševního života,
6. Motivy jako důvody rozhodování v situaci volby (in: *Nakonečný, M.: Obecná psychologie. Praha: Academia 1997*).

Současně je však nutné poukázat na rozdíl pojmů motivace a motiv.

První z nich vyjadřuje proces a druhý hypotetickou dispozici k tomuto procesu. Rozdíl mezi motivací a chováním je následující: motivace určuje směr, sílu a trvání chování, ale to, jak bude chování probíhat a bude-li realizováno, určuje systém kognitivních procesů, tj. subjektivní model situace, v níž se chování uskutečňuje. Způsob chování je závislý na kognitivním zpracování situace, jeho cíl (zaměření) a intenzita na motivaci. V jednom ze smyslů lze motivy, resp. motivační stavy chápat jako psychologické příčiny chování a motivaci jako proces, v němž se tyto příčiny konstituují; pojem psychologické příčiny má však velmi specifický význam (každému komplexu chování odpovídá komplex kauzální konstelace, v němž je zahrnuto stimulační

specifikum situace, procesy vnímání, myšlení a učení). D. Krech a R. S. Crutchfield (1958) soudí, že každý element chování organismu má svůj motiv, a každý z nich má svou příčinu. Vše souvisí s tím, jak široký význam pojmu motivace přisoudíme (in.: Nakonečný, M.: *Obecná psychologie. Praha: Academia 1997*).

Otázka nemotivovaného chování, tedy otázka, zda veškeré chování je motivováno či nikoli je rovněž pro fenomény motivace významná. Podle S. Freuda (1938) jsou motivovány i tzv. chybné úkony (přeřeknutí, přepsání, přehmátnutí), resp. i některé obvykle za náhodné pokládané projevy (poškrábání na hlavě, protahování svalů, bubnování prsty, prolamování si nártů atd.) „jsou přesně motivovány a determinovány pohnutkami, o kterých naše vědomí neví“. Naproti tomu A. H. Maslow (1954, 1970) konstatuje, že „ne všechno chování, ne všechny reakce jsou motivovány, přinejmenším nikoli v obvyklém smyslu hledání uspokojení potřeby, tzn. hledání toho, co chybí nebo co je potřebné“. O nemotivovaném jednání se někdy hovoří jako o jednání, jehož motivu si subjekt není vědom. Ale i tak, nevědomé jednání neznamená nemotivované jednání, nýbrž pouze to, že jeho subjekt nezná jeho skutečnou příčinu (in: Nakonečný, M.: *Obecná psychologie. Praha: Academia 1997*).

D. Krech a R. S. Crutchfield (1958) rozlišují tyto tři druhy chování:

1. Cílené adaptivní chování směřuje k uspokojení potřeb, projevuje se jako hledání prostředků, řešení problémů, je vědomé a vyžaduje koncentrovanou pozornost,
2. Návykové chování (behaviorální vzorce spouštěné specifickými podněty) se nevyznačuje flexibilitou jako cílené chování, je to „rutinní automatizovaný systém reakcí“, získaný učením, vyžadující jen minimum pozornosti; funguje jako nástroj – složka větších vzorců zacíleného chování; při učení se takovým návykům není vědomí nezbytně nutné,
3. Výrazové chování vyjadřuje způsob, jak se člověk chová, jak rychle se pohybuje, jak napjatě hovoří, jak hlasitě se směje, jak klidně sedí; není obvykle motivováno, tj. není zaměřeno na dosažení cílů a na uspokojení potřeb, je prostě projevem toho, co se v člověku děje, manifestací jeho stavů napětí, jeho emocí a konfliktů; většinou si ho člověk není vědom, příležitostně však může být motivováno, když chce člověk úmyslně sdělit své vnitřní stavy, když se např. směje, aby ukázal, jak vtipné je to, co vypravuje jeho nadřízený, vraští čelo, aby ukázal, že přemýšlí; výrazové chování může být kromě toho motivováno „inherentním uspokojením“ a podnětovými možnostmi, které nabízí, a tak v tomto smyslu může mít cíl samo v sobě takové chování, jako jsou například výrazové pohyby při tanci, pochodování,

hlasité volání apod.; (in: *Nakonečný, M.: Obecná psychologie. Praha: Academia 1997*).

Krech a Crutchfield chápou motivaci jako proces vědomého zaměřování chování; motiv je potřeba spojená s intencí dosáhnout příslušného cíle, avšak tento proces může probíhat i na úrovni nevědomí. Z tohoto důvodu je důležité si ujasnit, co je to vědomá a nevědomá motivace. Vědomě se člověk může snažit o určitou kariéru, ale nemusí vědět, proč tak činí; nebo vysvětlení toho, které sám sobě nebo jiným podává nemusí být psychologicky správné.

E. R. Hilgard (1962) vymezuje nevědomý motiv jako motiv, který si subjekt neuvědomuje, nebo který si uvědomuje ve zkomolené formě. To znamená, že např. nevědomý pocit je ve vědomí, ale subjekt si není vědom toho, proč tento pocit má, nebo si ho vysvětluje mylně. Přitom mezi vědomými a nevědomými motivy není ostrá hranice a mnohé motivy mohou mít jak vědomé, tak nevědomé aspekty (in: *Nakonečný, M.: Obecná psychologie. Praha: Academia 1997*).

D. Krech a R. S. Crutfield (1958) uvádějí dva významy pojmu nevědomá motivace:

1. Nevědomou motivací je někdy míněno, že jedinec má „nevědomou potřebu“ a „nevědomě hledá nevědomý cíl“; tak můžeme např. říci, že se někdo nevědomě cítí jako inferiorní (méněcenný) a soustavně kritizuje osobu sobě blízkou, aby se sám cítil lépe,
2. Ve druhém významu naznačuje pojem nevědomí dvojí „mentální život“, vědomý a nevědomý: neexistují nevědomá přání, potřeby atd., nevědomá motivace v tomto smyslu znamená, že jedinec si neuvědomuje efekt (důsledek) svých akcí; tak můžeme např. říci: „není si vědom toho, že jeho soustavná kritika osoby jemu blízké umožňuje, aby se cítil lépe“. Je však zřejmé, že oba výše uvedené významy pojmu nevědomé a vědomé motivace vyjadřují totéž. Totiž, že člověk může mít cíle, jichž si není vědom, a že je dosahuje způsoby, jejichž smyslu si není vědom.

Na základě mnoha experimentů s posthypnotickou sugescí prokázal existenci (fenomén) nevědomé motivace M. H. Erickson (1939, 1965). Z uvedeného je patrné, že cíle lidského chování mohou být plně nevědomé, a že současně vyjadřují určité tendence či potřeby, vnitřními konflikty potlačené snahy, a že dosahování těchto cílů je tedy spojeno s určitými motivy; stručně řečeno, existuje i zacílené, nevědomě motivované chování. Podle D. Kreche a R. S. Crutfielda (1958) jsou cíle lidského chování dány kombinací těchto motivů: přežití, jistota, uspokojení a stimulace. Podle nich člověk touží po tom, aby zůstal naživu, aby věděl, že má jistotu, aby prožíval příjemné a zakoušel nové stimulace.

Pro lidské chování je také charakteristické, že se v něm uplatňuje substituce motivů; např. nadměrné jedení nemusí být vždy motivováno hladem nebo apetitem, ale osamělostí nebo jinými zdroji úzkosti, časté vyhledávání sexuálních dobrodružství nemusí plynout z nadměrně silného sexuálního pudu, ale z komplexu méněcennosti apod. Některé z těchto poznatků byly potvrzeny experimentálně (S. Schachter, R. Goldman a A. Gordon, 1968) (in: *Nakonečný, M.: Obecná psychologie. Praha: Academia 1997*).

Poslední zvláštností motivace, kterou zmíníme, jsou tzv. komplexy, jimiž jsou označováni zvláštní motivační činitelé, utvářející se jako důsledky různých, obvykle negativních zkušeností, které jako neasimilované prvky vyvíjejí trvalý motivační, obvykle nevědomý vliv na chování, jehož cílem je kompenzace daného komplexu. Podle C. G. Junga existují komplexy, které byly z vědomí vytěsněny, a komplexy, které nikdy ve vědomí nebyly. Nejznámější je komplex méněcennosti, např. fyzické (třeba komplex malého vzrůstu, který je kompenzován nevědomým „vyvyšováním se“), ovšem existuje mnoho dalších nejrůznějších komplexů. Konečně podle G. W. Allporta (1961) existuje neurotický systém motivace, v mnohém podobný komplexům, jako dalekosáhle iracionální, nevědomý a automatický systém motivace, bez vztahu k životu, vedoucí k vytváření sebeklamu a opakování chyb, který má v sobě cosi infantilního. Vzniká z neřešených a neřešitelných konfliktů (in: *Nakonečný, M.: Obecná psychologie. Praha: Academia 1997*).

Závěrem lze motivaci charakterizovat takto: Motivace je proces usměrňování, udržování a energetizace chování, který sice vychází z biologických zdrojů, avšak je to psychický fenomén, je to psychikou řízený druh regulace. Motivace se dále projevuje jako výrazně systémový jev, je ve funkčních vztazích se všemi ostatními psychickými procesy, je vázána na vlastnosti osobnosti, na fyziologii organismu i na životní podmínky jedince. Za základní vlastnosti motivace lze považovat: směřování chování (direktivní funkce), energetizaci chování, tj. určování jeho síly (energetizující funkce) a udržování chování, dokud není dosaženo cíle nebo se od dosažení cíle ustoupí pro nepřekonatelnou překážku, eventuálně v důsledku vzniku jiné, silnější motivace. Za základní vlastnosti motivovaného chování pokládají R. Stagner a T. F. Karwoski (1952):

1. energii (energie chování je proporcionální síle motivu),
2. perzistenci (motivace i chování setrvávají, dokud není dosaženo cíle),
3. variabilitu motivovaného chování (téhož cíle lze v různých situačních podmínkách dosahovat různými způsoby, což je funkcí „kognitivních klíčů“),
4. směr motivovaného chování – je zaměřeno na dosažení určitého cíle – jím však není objekt, ale určitý vztah k objektu, dovršující reakce,

např. organismus apod. (in: Nakonečný, M.: *Obecná psychologie*. Praha: Academia 1997).

### *Motivace chování dítěte ve školním věku*

Obraz, který má o sobě dítě v *mladším školním věku*, je závislý na tom, jak je jeho okolí hodnotí. Tato závislost se postupně uvolňuje, když na dítě působí stále větší okruh lidí. Dítě poznává, že jeho přednosti a nedostatky jsou různé hodnoceny. Z překrývání těchto názorů si utváří jednotný obraz o sobě, který pak působí jako motivační činitel na jeho chování. Tento sebeobraz je dále formován jeho úspěchy a neúspěchy a zpětně ovlivňuje úroveň aspirace. Neutváří se však jen jeho sebeobraz, vlivem srovnání s druhými a se skupinou se postupně utváří ideální já. Ke konci tohoto období, což přetrvává i *do staršího školního věku*) mohou již děti porovnávat svůj sebeobraz s ideálním já právě na základě srovnávání se s druhými a se skupinou. Rozpory, které se tu objevují, působí motivačně.

Ze speciálně lidských potřeb se připisují dítěti skoro všechny základní potřeby. Většina psychologů se shoduje v názoru, že mimořádný význam pro dítě má *potřeba jistoty a bezpečí*. Vedle této potřeby je rovněž velmi důležitá *potřeba optimální stimulace, potřeba nového, nových věcí, zájmů, znalostí a poznání*. Další potřebou je *potřeba nezávislosti*, což se může projevit. Z dalších speciálně lidských potřeb je podstatná *potřeba uplatnění (úspěšnosti)*. Síla potřeby úspěchu a uplatnění se u jednotlivých dětí vyvozuje z rodinných vlivů, především z osobního vztahu k matce.

Významným motivačním činitelem dítěte školního věku jsou jeho postoje k autoritám a k morálním hodnotám. Morálka je na počátku určena identifikací s rodiči, později i identifikací s jinými. Morální hodnoty si člověk osvojuje sociálními zkušenostmi za účasti jiných významných lidí. Rodina je jistě důležitá jako socializační činitel pro rozvoj a určování motivace dítěte. Mnoho motivů chování je determinováno odměnami a frustracemi v rodinném životě. A s tím samozřejmě souvisí, že určitá forma vztahu rodičů k dětem působí na utváření motivačního systému dítěte.

Neméně důležitým faktorem, který působí na utváření motivů jsou i skupiny vrstevníků. Projevuje se silnou potřebou být přijímáno druhými, patřit k nim. Kromě potřeby být přijat skupinou se výrazně uplatňuje i potřeba prestiže, statutu ve skupině. Přijetí nebo odmítnutí skupinou je pro dítě ve školním věku významné a silně je motivačně ovlivňuje.

V *dospívání* se dále rozvíjí sebeuvědomování, prohlubuje se obraz o sobě samém. Dospívající pociťuje nutnost sám sebe z nejrozličnějších hledisek hodnotit. Jeho já se postupně stává ústředním motivačním činitelem. V závislosti na posílené úloze já se projevují nové motivující tendence, jako je soutěživost a

snaha dosáhnout úspěchu, touha po osobním vyjádření, potřeba informovanosti o vlastním postupu, výrazná cílovost a zaměřenost do budoucna.

Významnou potřebou, která se podílí na utváření motivace, je snaha udržovat integritu sebepojetí. Dospívající se učí diferencovat své role. Motivačně působící schopnost orientovat se v sobě a reagovat realisticky na skutečnost je ovlivněna úrovní sebevědomí, která zatím není ustálená. Sebepoznání ještě není úplné, projevuje se nespokojenost se sebou a ostrá kritičnost vůči sobě. Ideální já je leckdy nadsazeno, takže rozpor mezi ním a skutečným já bývá příliš velký. Tento rozpor vede k pocitu sebeobviňování a sebeodmítání – dospívající má pocity nedostatečnosti, protože nemůže dosáhnout cílů, které si málo reálně stanovil.

Značnou motivační účinnost mají city dospívajícího. Bývají velmi aktuální. Dospívajícímu záleží na interpersonálních stycích s vrstevníky. Dospívající má tytéž potřeby jako dospělí. Výrazná je např. potřeba sociálního statusu – dospívající si přeje být důležitý, mít postavení ve své skupině, být uznáván pro své přednosti. Za typické potřeby období dospívání se považuje i potřeba dojmů a zkušeností, potřeba být uznáván, potřeba citové odezvy, potřeba mít partnera a svěřovat se mu, potřeba romantiky a potřeba sexuální. Faktorovou analýzou (in: *Homola, M.: Motivace lidského chování. Praha: SPN 1972*) byly stanoveny tyto základní potřeby dospívajících: 1. uznání a přijetí, 2. heterosexuální afekce a pozornost, 3. nezávislost a dominance ve vztahem k dospělým, 4. konformita vůči očekávání dospělých, 5. úspěch ve škole.

Motivujícími činiteli jsou i interpersonální vztahy dospívajících. Záleží především na postavení dospívajícího ve skupině. Tyto činitele můžeme považovat za základní psychické potřeby adolescenta, mezi které rovněž patří: potřeba náklonnosti, přináležitosti, nezávislosti, uplatnění, poznání, uznání, sebeúcty, jednotné životní filozofie. Adolescent již plně verbalizuje své motivy. Větší nebo menší realismus se projevuje v úrovni jeho aspirace, v tom, jaké cíle si klade a jak reaguje na neúspěch.

Po nastínění teorie motivace, včetně motivace chování dítěte ve školním věku, navážeme kapitolou „motivace ve vztahu k volbě povolání“.

#### 4.5.2. MOTIVACE VE VZTAHU K VOLBĚ POVOLÁNÍ

Otázka volby povolání je velmi široká a v posledních letech značně diskutovaná. Volba povolání souvisí s problémy profesionální orientace mládeže i s problémy orientace hodnotové. Ideální stav by byl, kdyby motivace na jedné straně tvořila základ volby povolání, a na straně druhé, aby tato motivace odpovídajícím způsobem řídila a regulovala cesty, které zákonitě vedou k dosažení vytyčeného povolání. V některých případech tomu tak i skutečně je.

Motivace k něčemu je kvalitativně podmíněna duševním vývojem každého jedince. Je nutné rozlišovat například motivaci v předškolním věku dítěte od motivace žáka základní školy na prvním či druhém stupni. V prvních letech vývoje jedince charakterizuje motivaci značná nestálost. V podstatě až do začátku puberty je volba povolání předmětem fantazie, která se neváže na vlastní schopnosti ani požadavky práce – rozhodující je přání, čím chci být, a volbu povolání můžeme tak považovat spíše za nevázanou hru.

Kvalitativně nová situace nastává při vstupu a docházce do školy. Na jedné straně to souvisí se stále rostoucím poznatkovým aparátem dětí a na druhé straně s prostředím, ve kterém se děti nacházejí, a které je organizováno určitými řády a nařízeními. V tomto věku existující motivy pro budoucí povolání procházejí častými změnami. Děti si zpravidla pod vlivem hromadných sdělovacích prostředků, kamarádů, návštěv kulturních akcí, knih a podobně, vybírají atraktivní povolání, převážně ta, která jsou spojena s nebezpečím, popularitou, nebo jsou nějakým jiným způsobem pro ně zajímavá. Již v tomto vývojovém období se mohou objevit případy, kdy vzniklá motivace k určitému povolání následovně po celou dobu řídí a reguluje jednání a činnost daného jedince tak, aby vedla k jedincem vytyčenému cíli. Základem této motivace bývá zpravidla zájem, který je v tomto věku již poměrně vyhraněný. Pokud je jeho kvalita neustále posilována, směřuje dítě k volbě budoucího povolání. Přesto jsou tyto případy poměrně ojedinělé – což vede k vyřčení hypotézy, že děti, které začnou od druhého stupně základní školy studovat na taneční konzervatoři, patří zřejmě mezi tyto ojedinělé případy, kdy mají již v poměrně nízkém věku, velmi úzce vyhraněnou motivaci k budoucímu povolání.

Kolem 11 let dítě začíná srovnávat svá přání se skutečnostmi, ví už, že musí brát ohled na své schopnosti, školní prospěch, podmínky přijetí na školu či učební obor, požadavky pracovní činnosti. Častěji než dříve si nyní všímá lidí, vykonávajících určitou profesi a staví si je jako modely pro svou budoucí profesionální aktivitu (orientaci). Motivace je v tomto období rovněž řízena převážně nápodobou, snahou vyrovnat se ostatním, snahou zalíbit se. Často se v krátkých časových intervalech mění a ne vždy působí kladně. Jednotlivé motivy se u dítěte rychle střídají, mění svou kvalitu a intenzitu. Nicméně už zde můžeme nalézt první stopy motivace k budoucímu povolání, ovšem jen ojediněle se jí podaří přežít delší časový úsek. Velmi překvapivá je v tomto

případě argumentace rodičů, kteří při přijímacím řízení svých dětí na školy uvádějí, že například jejich dcera již od útlého věku ráda a často tančí – z čehož jasně vyplývá, že má předpoklady k tomu, stát se „baletkou“.

Při volbě povolání jde vždy o dva navzájem související aspekty: **z hlediska jedince** – aby zvolil takové povolání, které by ho nejvíce uspokojovalo, ve kterém by uplatnil své specifické schopnosti a zájmy; **z hlediska společnosti** – aby byl získán pracovník, který by nejlépe přispíval k plnění společenských úkolů. Sladit co nejlépe individuální a společenské zájmy by proto mělo být cílem dobré volby povolání.

Výzkumy ukazují, že jen malá část dospívajících má tak vyhraněné zájmy a tak silnou tendenci po seberealizaci, že si vynutí určité povolání i bez ohledu na vnější podmínky (potřeby – poptávku společnosti). Patrně, zrovna tak malá část této populace se nechá ovlivnit jen vnějším tlakem a vstupuje do povolání bez ohledu na své schopnosti, zájmy a přání. U většiny jedinců hrají při volbě povolání určitou roli oba uvedené aspekty, ovšem v různé kombinaci a poměru. Langmeier ve své Vývojové psychologii (Praha: Grada 2000) uvádí tři typy volby povolání:

*Typ A* řídí svou volbu podle přání a rozhodnutí rodičů nebo jiných významných dospělých, bez zřetele na vlastní zájmy a sklony. Převažující je pasivní podřízení, proto lze jen stěží mluvit o volbě povolání.

*Typ B* představuje střední pozici ve volbě povolání. Dospívající mají určitá přání, avšak jejich představy jsou nejasné a nepevné, určují často jen širokou orientaci, nejsou cíleny na určité konkrétní povolání. To je nakonec voleno pod vlivem různě silného tlaku okolí.

*Typ C* řídí svou volbu podle osobního plánu založeného na vlastních životních cílech, často dlouho předem promyšlených. Tito jedinci jsou zpravidla iniciativní, rozhodní, cílevědomí, se silnými seberealizačními tendencemi.

Typ B je zastoupen asi v 50 %, a to jak u dospívajících, kteří jdou do učebního oboru, tak u těch, kteří jdou studovat. Tento údaj ukazuje na důležitost poradenství při volbě povolání, nejen proto, že současná společnost se vyznačuje vysoce specializovanou prací, rovněž proto, že současní dospívající mají mnohem méně přímých zkušeností a potřebných informací o povolání, které si volí.

Nejistota mladých při volbě povolání se ještě zvyšuje tím, že rozhodnutí se musí realizovat v době, kdy je mladistvý stále zájmově nevyhraněný, není dokončen ani vývoj jeho schopností, tím méně vývoj charakterových vlastností, a proto svou orientaci a svá rozhodnutí mění. V literatuře se uvádí, že mnozí již po 2-3 letech studia (učení) přicházejí na to, že nejsou se svou původní volbou spokojeni, a usilují o změnu. Už z toho důvodu mladiství potřebují pomoc, která nemá být jednorázová a má přicházet včas, tzn. už kolem 10. roku – a znamenat

taktní vedení k postupnému ujasňování vlastních předpokladů i pracovních nároků.

Období dospívání je odborníky (zvláště Eriksonem) považováno **za fázi hledání a rozvoje vlastní identity**. Dospívající hledá nový smysl vlastního sebepojetí, osvojuje si nové kompetence a získává nové role, s nimiž se musí vyrovnat a zaujmout k nim nějaký postoj – hodnotí jejich význam pro jiné i pro sebe sama.

Sociálně profesní role je důležitou součástí identity. Sama volba povolání (nebo spíše volba další školy) je úvahou o budoucích možnostech jedince, která vyžaduje odpoutání se z vazby na aktuální časový úsek. Nutno také uvést, že tato role nemá v období dospívání ještě přesný obsah, pubescent vnitřně odmítá příliš jednoznačné, definitivní a tudíž limitující sebevymezení. Často se také setkáme s tím, že dospívající spíš ví, „*čím být nechce*“. Definuje svou budoucí identitu často spíše negativně.

Nevyhraněný pubescent zatím netuší, jaký bude mít v jeho životě profesní role význam, protože v této době ještě nemá téměř žádný. Navíc jeho představy o různých povoláních nebývají zcela přesné a subjektivní hodnota různých profesí je v tomto věku jiná, než bude později. Například dospívající kladou větší důraz na vnější atraktivnost povolání a méně je zajímají praktické a materiální aspekty (jako je pracovní doba, výdělek apod.). V tomto směru se projeví i míra rodinné identifikace, tedy, jak jsou rodiče pro dané povolání akceptabilní a také zda jsou pro dítě akceptabilní jako model profesní role. Identifikace s rodiči se projevuje přinejmenším v akceptaci postoje k budoucímu uplatnění, tj. v aspirační úrovni. V této souvislosti výzkumy ukazují, že *čím vyšší je status rodičů, tím častěji má žák vyšší ambice*. Rovněž se přišlo na to, že bilance toho, co se jedinec naučil a co se v budoucnu naučit hodlá, je u českých pubescentů významně vázána na rodinu.

Značný subjektivní význam může mít i výkon ve sportu nebo umělecké činnosti. Pubescent se chce uplatnit nebo dokonce vyniknout. Úspěch saturuje potřebu seberealizace a stává se součástí osobní identity. Bývá tomu sice tak i v dětství, protože tato tendence má značnou sociální podporu, ale v období dospívání jde o víc, o překonání pocitů aktuální nejistoty, a nedostatku sebedůvěry jednoznačně pozitivní informací o vlastním výkonu, který funguje jako potvrzení vlastních kompetencí. Výkon sám se může stát zdrojem kompenzace nejistoty v jiné oblasti. V krajním případě může dojít až k deformaci ve vývoji identity, kde je osobní úspěch jedinou významnou hodnotou.

Nové kvality v oblasti motivace k volbě budoucího povolání nastupují v průběhu docházky na střední školu. Většinou je sama přítomnost na určitém typu střední školy vlastním dokladem toho, že volba dané školy byla do určité míry řízena existující motivací k budoucí volbě povolání, jehož dosažení je

podmíněno absolvováním daného typu školy. Tak to ale vždy být nemusí! Existuje i celá řada jiných faktorů, které se na volbě typu střední školy a tím i volbě budoucího povolání podílí. Rovněž existuje celá skupina mladých lidí, kteří volí školu bez odborného zaměření – gymnázium – a teprve v průběhu čtyřletého, šestiletého či osmiletého studia se vykristalizuje jejich zájem o určitou profesi. Opět, tak jako v předešlých vývojových etapách, hraje i zde nejdůležitější úlohu rodina a škola.

Obecnou rovinu nyní napsaného aplikujme na studium na taneční konzervatoři. Uvedeme motivy, které mohou být významné pro zahájení studia na taneční konzervatoři. Podrobnějším rozбором toho, proč by mohl být hlavní právě ten který motiv, se nebudeme nyní zabývat, ponecháme to výzkumnému šetření.

Co tedy může být vedoucím motivem – proč chce jít dítě studovat na taneční konzervatoř? Předpokládejme, že takových existujících motivů je celá řada. V zásadě je můžeme rozdělit na vnitřní a vnější. Mezi **vnější motivy** (pobídky-incentivy) můžeme zařadit podněty nebo události, které mohou vyvolat u člověka určitou potřebu a mohou ji i uspokojit. Proto zařazujeme mezi možné vnější motivy pro výběr tanečního studia tyto: přání rodičů, rodinnou tradici. Jako další možné vnější motivy uvádíme vzor tanečníka, shlédnutí tanečního představení, již absolvovaná taneční praxe a nebo společenský význam taneční profese či výhody taneční profese (jako např. nepravidelná pracovní doba, finanční důvody, atraktivnost povolání).

**Vnitřní motivy** vnímáme jako vnitřní potřeby jedince, které mohou být pobídkami zvnějšku posilovány nebo oslabovány. V našem případě mezi ně zařazujeme: uplatnění vlastních schopností, prohlubování a rozvoj dosavadního zájmu (návaznost na docházku do ZUŠ, tanečních kurzů, baletní přípravky ND), potřebu výkonu, potřebu vyniknutí nad ostatními a potřebu společenského uznání, rovněž také potřebu poznávací, estetickou (hledání a nalézání souměrnosti a řádu v prostředí, v uměleckých dílech), potřebu seberealizace (uskutečňovat v životě určitý záměr nebo cíl). Vystává otázka, co jedinci, kteří už obor studují? Předpokládejme, že výše zmiňované vnitřní motivy byly vstupní, tedy vedly ty, kteří již obor studují k zahájení studia v tanečním oboru a nyní jsou pouze pozitivně posilovány. Věříme, že vlastní skutečnost prokáže námi realizovaný výzkum.

Obecně lze ale říci, že dítě, které vstupuje na taneční konzervatoř má vytvořenou více či méně reálnou představu o vlastním studiu. Při vlastním studiu se s realitou střetává – s tím, co studium tance (příprava na taneční povolání) obnáší a tím dochází v oblasti motivace zákonitě k posunu. Když totiž něco neznám (co obnáší studium na TK), mám to opřené o vnější zdroje. Ve chvíli, kdy dojde ke kontaktu (ke studiu na TK) musím svojí motivaci přestavět na základě vnitřního zdroje – mé vlastní zkušenosti. V závislosti na tom se moje původní motivace mění. Začínám zvažovat: „Čeho chci vlastně

*v této oblasti dosáhnout? Chci se uplatnit jako interpret, pedagog, choreograf, ... a mám na to?“ „Stojí mi to odříkání za to?“ „Mám vůbec předpoklady k tomu, abych tuhle školu dostudoval(-a)?“ „A když dostuduji, mám šanci prosadit se v tanečním umění – tedy mám šanci v rámci oboru realizovat své sny?“* Ano, děti na základě vlastní zkušenosti (na základě konfrontace se studiem na TK) získávají nový a reálnější pohled na studium tance a taneční profesi. Tím se jejich původní motivace vyvíjí v motivaci, opřenou nejen o představy, fantazii a také realitu. Tím se původní motivace a motivace opřená o zkušenost posouvají do místa, kde se nakonec potkají. A právě toto „setkání“ nás zajímá. Věříme, že námi realizovaný výzkum zmapuje vývoj motivace u jejich současných studentů (později absolventů) a tím nám i umožní lépe pochopit složité souvislosti vnitřních pochodů (prožitků) námi sledovaných respondentů, které se navenek demonstrují v postojích, cílech, aspiracích, sebepojetí, sebevědomí atd. V globálu můžeme říci, že vnitřní prožívání se manifestuje v chování každého z nás. Chování je viditelné, sledovatelné, měřitelné.

Výše uvedené vnímáme v podstatě jako „vnitřní dialog“, který dítě-později dospívající sám se sebou vede. Tento dialog se vztahuje na mnohem víc, než jen na motivaci k volbě povolání. Každá volba má pochopitelně i své důsledky. Jaké to jsou v případě tance? Každopádně jedinec se svojí volbou mění systém hodnot, který se od jeho vrstevníků v období docházky na střední školu bude výrazně lišit, už proto, že jejich cíle se budou lišit. Běžného a zdravého pubescenta zajímá nejspíš vše, co mu pomůže být tzv. „in“ v rámci referenční skupiny svých vrstevníků. To bude zajisté skupina s širšími zájmy než má skupina stejně starých lidí – adeptů tance. Jinak řečeno, Kitry v Donu Quichotovi byla jen jedna, Odetta-Odýlie rovněž. A co Spartakus, Odyseus či Rudovous z Labutího – kolik je takových rolí v jednom baletu? Vždy jen jedna. Pokud chci získat v životě něco, co je v mých očích jedinečné, musím tomu mnohé obětovat. Nejlépe přesvědčit okolí, že já jsem jedinečná (-ný). Zde bychom uvedli, že studium na taneční konzervatoři se významně liší od studia na jiných typech škol právě v tom, že nevychází v takové míře z individuálních a momentálních potřeb svých studentů. Jinak řečeno, jedinec musí být na prvním místě schopen plnit nároky tanečního studia. Jestliže jsou jeho výsledky v hlavních (praktických) předmětech uspokojivé, může být přihlédnuto k individuálním či specifickým potřebám daného jedince. Toto se nikdy neděje obráceně a vnímáme to jako nejvýraznější rozdíl mezi tanečními konzervatoři a ostatními SŠ.

Závěrem této kapitoly uvedeme zhruba následující: Nějaké vstupní motivy (více či méně uvědomované) má jedinec vždy. Zrovna tak bývají jeho vstupní motivy ovlivněny různými činiteli. Na základě vlastního studia na konzervatoři se vstupní motivy (více či méně) mění. Důvodem bude současný systém výuky (praktické i teoretické), který je může pozitivně posílit, negativně

oslabit a nebo úplně změnit. Jak je to s motivací v tomto případě – kde se v jedinci rodí a jakým vývojem či změnami prochází během přípravy na povolání chceme zjistit na základě výzkumného šetření.

## **4.6. CHARAKTERISTIKA ŠKOL VYBRANÝCH PRO KOMPARACI S TANEČNÍ KONZERVATOŘÍ**

### **4.6.1. STŘEDNÍ ODBORNÁ ŠKOLA PEDAGOGICKÁ**

Střední odborná škola pedagogická v Praze sídlí ve funkcionalistické budově na Praze 6, Evropská 33, 166 23. Umožňuje studium následujících oborů:

Předškolní a mimoškolní pedagogika 75-31-M/005 jako čtyřleté denní studium zakončené maturitou.

Předškolní a mimoškolní pedagogika 75-31-M/005 jako pětileté denní studium zakončené maturitou.

Vyučované jazyky: anglický jazyk, německý jazyk

Profilové předměty: pedagogika, psychologie, literární a jazykové praktikum, hudební výchova s metodikou, tělesná výchova s metodikou, výtvarná výchova s metodikou, hra na hudební nástroj (kytara, klavír, flétna-dle výběru studenta), ODV (odborná dramatická výchova) a VDT (výpočetní a didaktická technika).

Počet otevíraných tříd ve školním roce 2004/2005: 2 - obor předškolní a mimoškolní pedagogika.

Přijímací řízení: Předpokladem pro studium jsou dobré vědomosti ze společenskovědních a jazykových předmětů a požadovaná úroveň hudebních, výtvarných, pohybových a verbálních předpokladů. Důležitý je dobrý zdravotní stav uchazečů.

Při přijímacím řízení rozhoduje výsledek talentové zkoušky, vědomostní test, psychologický test a průměrný prospěch uchazeče v 8. a 1. polovině 9. ročníku ZŠ.

Obsahem talentové zkoušky je prověření mluveného projevu a výslovnosti bez závad - jádro tvoří přednes připraveného básnického nebo prozaického díla dle vlastní volby v rozsahu dvou minut a výrazné čtení neznámého prozaického textu.

Při prověřování hudebních předpokladů je posuzován zpěv lidové písně (podle vlastní volby bez doprovodu), sluchová analýza (např. rozlišení tónu ve dvojzvuku) a posouzení smyslu pro rytmus. Nepovinně mohou uchazeči předvést hru na hudební nástroj (k této skutečnosti je přihlíženo).

Výtvarné předpoklady se zjišťují na základě kresby složitější přírodniny tužkou nebo uhlem (měkkým materiálem) a malby temperovými barvami.

Tělesné předpoklady se zjišťují pomocí, uchazeči samostatně připravené, volné akrobatické sestavy v délce trvání jedné minuty, s prvky základní gymnastiky (obsaženy musí být postoje, poskoky, obraty, kotouly, cviky rovnováhy, stoj na rukou, přemet stranou. Dále se posuzuje schopnost taneční a pohybové improvizace v určitém rytmu a všeobecná pohybová výkonnost formou testů (sedy lehy, hod medicinbalem - 2kg, skok z místa, test obratnosti). Stručný vědomostní test zahrnuje učivo z českého jazyka pro ZŠ.

Při přijetí rozhodují výsledky přijímacích zkoušek (50%), vědomostního testu (30%) a průměrný prospěch ze ZŠ (20%). Uchazečům ze základní školy s rozšířenou výukou jazyků je průměrný prospěch snížen o 0,2.

Přijímací řízení se koná ve dnech stanovených MŠMT.

Profil absolventa a jeho uplatnění: Absolvent studijního oboru předškolní a mimoškolní pedagogika získá úspěšným zakončením úplné střední všeobecné a odborné vzdělání, zakončené maturitou, které mu umožňuje začít pedagogickou práci v rozmanitých vnitřně diferencovaných předškolních a mimoškolních institucích (ve všech typech mateřských škol, školních družinách a klubech, střediscích volného času dětí a mládeže, dětských domovech, domovech mládeže, dalších institucích a organizacích pro zájmové vzdělávání), kde své vzdělání může dále rozvíjet a inovovat. O kvalitách školy vždy svědčila jednak práce stovek jejích absolventů v pražské i mimopražské předškolní a mimoškolní výchově, dále pak statut fakultní školy PedF UK, která na SOŠP realizuje svoje povinné učitelské praxe, a v neposlední řadě i to, že se stala cílem desítek delegací a návštěv ze západní Evropy, které oceňují zejména výstupy hudební, dramatické, výtvarné a hudebně- pohybové výchovy.

Nadstavbové studijní aktivity školy: Pedagogická poema - celostátní soutěž v uměleckém přednesu pedagogických škol.

#### 4.6.2. STŘEDNÍ PRŮMYSLOVÁ ŠKOLA POTRAVINÁŘSKÉ TECHNOLOGIE

Střední průmyslová škola potravinářské technologie sídlí na Praze 2, Podskalská 10, 128 46. Umožňuje studium následujících oborů:

- Analýza potravin 29-51-6, čtyřleté denní studium zakončené maturitou
- Technologie potravin – výroba cukru a cukrovinek 29-08-06/01, čtyřleté denní studium zakončené maturitou
- Technologie potravin – zpracování mouky 29-08-06/03, čtyřleté denní studium zakončené maturitou
- Technologie potravin – kvasná technologie 29-08-06/04, čtyřleté denní studium zakončené maturitou
- Technologie potravin – technologie tuků 29-08-06/09, čtyřleté denní studium zakončené maturitou
- Technologie potravin – kvasná technologie 29-08-06/04, pětileté dálkové studium zakončené maturitou

Vyučované jazyky: anglický jazyk, německý jazyk

Profilové předměty: chemie, biologie, matematika, výpočetní technika, ekonomie.

Počet otevíraných tříd ve školním roce 2004/2005: 3 – z toho 1 analýza potravin, 2 technologie potravin.

Přijímací řízení: Přijímací řízení se koná ve dnech stanovených MŠMT. Přijímání ke studiu jsou žáci ZŠ s průměrným prospěchem do 2,00 z předmětů matematika, přírodopis, chemie a fyzika v rámci 8. a 9. třídy jsou přijati ke studiu bez přijímacích zkoušek, ostatní uchazeči o studium konají přijímací zkoušku formou písemných testů z chemie a přírodopisu (se zaměřením na biologii) v řádných termínech vyhlášených MŠMT. Obsah testů tvoří otázky z přírodopisu a chemie v rozsahu učiva ZŠ do konce 1. pololetí 9. ročníku. Otázky z přírodopisu jsou směřovány na část biologickou a z chemie především na základní pojmy a názvosloví. Okruhy otázek k přijímacím testům lze získat přímo na SPŠPT. Pro zájemce škola připravuje kurzy z chemie a přírodopisu s cílem připravit je k přijímacím zkouškám. Termín kurzů je zveřejněn na dnech otevřených dveří.

### Profil absolventa:

Analýza potravin: Absolventi oboru jsou schopni vykonávat chemický, biologický a mikrobiologický rozbor surovin, výrobků, pracovního prostředí jak v potravinářských závodech, tak v závodech společného stravování, pracovat v úřadech řídících výživu obyvatelstva a v oblasti ekologie.

Technologie potravin: z tohoto studijního oboru lze na škole studovat zaměření:

Výroba cukru a cukrovinek: Absolventi oboru získávají vědomosti a dovednosti pro výrobu všech druhů cukrů, čokolády, čokoládových i nečokoládových cukrovinek, trvanlivého pečiva apod. Praxi vykonávají studenti v cukrovarech a cukrovinářských závodech.

Zpracování mouky: Absolventi oboru získávají poznatky potřebné pro práci při přípravě pečiva ve velkopekárnách i menších soukromých provozech a cukrovinářských závodech.

Kvasná technologie: Absolventi tohoto oboru získávají vědomosti a dovednosti v kvasných a biotechnických procesech. Uplatní se především v pivovarech, lihovarech, vinařských závodech, ve sladovnách, zdravotnictví, ekologii, vodohospodářství. Praxi vykonávají v pivovarech, sladovnách a dalších závodech nápojářského průmyslu, ale i ve vlastním školním pivovaru.

Technologie tuků: Absolventi nacházejí uplatnění především v tukových závodech zabývajících se výrobou potravin a průmyslových tuků, maziv, kosmetiky a parfumerie. Atraktivnost tohoto oboru je především v tom, že do něj patří seznámení studentů s technologií výroby drogistického zboží, parfumerie a kosmetiky. Praktická výuka v tomto oboru se koná v laboratořích školy a v závodech navazujících na tento obor.

Nadstavbové studijní aktivity školy: Nejsou v materiálech školy uvedeny.

#### 4.6.3. GYMNÁZIUM

Gymnázium s esteticko-výchovným zaměřením 79-41-K/007 je otevřeno od školního roku 1992/1993 a nachází se v Praha 6, Evropská 33, 166 23 - ve stejné budově jako výše uvedená SOŠP. Umožňuje studium ve třídách s hudebním nebo výtvarným zaměřením.

Vyučované jazyky: anglický jazyk, německý jazyk

Profilové předměty: Estetická výchova 1, Estetická výchova 2

Počet otevíraných tříd ve školním roce 2004/2005: celkem 2 – z toho 1 hudební a 1 výtvarná.

Přijímací řízení:

Předpokladem pro studium jsou dobré vědomosti ze společenských věd a jazykových předmětů a požadovaná úroveň hudebních, výtvarných, pohybových a verbálních předpokladů.

Při přijímacím řízení rozhodují výsledky přijímacích zkoušek a průměrný prospěch uchazeče v 8. a 1. polovině 9. ročníku ZŠ. Přijímací zkoušky se konají z českého jazyka (zjišťují se jazykové a pravopisné dovednosti - uchazeči absolvují diktát, všestranný jazykový rozbor a test základních literárních poznatků v rozsahu učiva ZŠ), z matematiky (učivo ZŠ, doporučená literatura: F. Běloun - Sbírka úloh z učiva matematiky ZŠ), z hudební nebo výtvarné výchovy podle volby uchazeče. Zkouška z hudební výchovy je obsahově stejná jako na pedagogické obory SOŠP. Prověřuje se, tedy, zpěv lidové písně podle vlastní volby bez doprovodu, sluchová analýza (např. rozlišení tónů ve dvojzvuku), smysl pro rytmus a schopnost melodizace krátkého textu (malá písňová forma). Uchazeči mohou předvést hru na hudební nástroj (k této skutečnosti je přihlíženo). Při zkoušce z výtvarné výchovy uchazeči výtvarně vyjádří krátký literární text (úryvek z moderní pohádky nebo povídky) s použitím figurální kompozice. Zkouška dále zahrnuje kresbu složitější přírodní formy měkkým materiálem.

Při přijetí rozhodují výsledky přijímacích zkoušek z českého jazyka a matematiky (v celkovém hodnocení se každá zkouška podílí 30%); výsledek přijímací zkoušky z hudební nebo výtvarné výchovy (v celkovém hodnocení 20%) a průměrný prospěch ze ZŠ, který se podílí v celkovém hodnocení rovněž 20%. Uchazečům ze základní školy s rozšířenou výukou jazyků je průměrný prospěch snížen o 0,2.

Přijímací řízení se koná ve dnech stanovených MŠMT.

Profil absolventa: Absolvent gymnázia je zcela integrovaná osobnost s kvalitním všeobecným vzděláním, širokým kulturním rozhledem, kultivovanými postoji a jednáním, připravená pro další studium na vysoké škole především humanitního, uměleckého a pedagogického zaměření, či praxi ve výše zmiňovaných oborech. V případě pomaturitního studia je absolvent připravován pro studium na vyšších odborných školách různého zaměření. Chce-li absolvent nastoupit přímo do praxe, je kvalifikován pro práci jako kulturní pracovník, pracovník cestovních kanceláří a agentur, pracovník individuální sociální péče apod.

Nadstavbové studijní aktivity školy: Škola umožňuje studentům řadu kontaktů (dle aktuální nabídky) se západní Evropou formou výměnných zájezdů a cest.

Po charakteristice škol vybraných pro komparaci s taneční konzervatoří přistoupíme k vymezení požadavků na zkoumaný soubor, strategii výzkumu, stanovení hypotéz a výzkumných metod

## 5. METODIKA ŘEŠENÍ – VÝZKUM MOTIVACE

### 5.1. POŽADAVKY NA ZKOUMANÝ SOUBOR

Když jsme přemýšleli nad tím, jak přistoupit k vlastnímu výzkumnému šetření, a zároveň ke stanovení požadavků na zkoumaný soubor, vyšli jsme z možností a specifík vzdělávání na konzervatoři. Do prvního ročníku nastupuje zhruba kolem 25 žáků, ale studium úspěšně dokončí asi 14-16 studentů. To vyplývá už ze samých specifických podmínek taneční výuky – jak již bylo uvedeno výše, fyzické nároky na studium na této škole se dají plně srovnat s vrcholovým sportovním střediskem (nebo juniorskou reprezentací kteréhokoliv sportu) – z čehož vyplývá, že mnoho adeptů na profesionální taneční dráhu odpadá (nejen ze zdravotních důvodů).

Pro zrealizování tohoto výzkumného šetření jsme použili pouze výběr ze základního souboru – jehož velikost byla podmíněna počtem studentů z konzervatoře, na kterých bylo realizováno výzkumné šetření. V době realizace výzkumného šetření na konzervatoři jsme měli k dispozici 27 studentů ve věku 15-19 let. Pro snadnější orientaci a zpracování množství nashromážděných dat o zkoumaných jevech, považujeme ze své pozice – začátečníka v oblasti pedagogického výzkumu – velikost zkoumaného vzorku z konzervatoře dostačující proto, abychom z těchto dat (výzkumného materiálu) vybrali pokud možno vše, co v něm bude obsaženo. Zkoumaný vzorek celkově tvoří 108 respondentů ve věku 15-19 let, z toho 27 z taneční konzervatoře, 27 ze SOŠP, 27 ze SPŠPT a 27 z Gymnázia.

V případě taneční konzervatoře jsme se nevyhnuli záměrnému výběru, což je dáno už nízkým počtem studentů v každém ročníku a neexistujícími paralelními třídami. V případě ostatních škol vybraných pro výzkumné šetření jsme se omezili na zvláštní variantu záměrného výběru – použití ve výzkumu dobrovolně přihlášených osob (in.: *Pelikán, J.: Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Praha: Karolinum 1998*), jejichž přihlašování jsme ukončili ve chvíli dovršení výše uvedeného žádoucího počtu každé z nich.

## 5.2. STRATEGIE VÝZKUMU

Pro zjištění:

1. vstupních motivů volby studia na taneční konzervatoři,
2. faktorů působících na tyto motivy v průběhu studia,
3. představy jejich absolventů o budoucím uplatnění,

jsme zvolili výzkumné šetření s použitím tzv. ex post facto výzkumu. Hledali jsme příčinu relativně známého stavu – proč začínají děti studovat na taneční konzervatoři a co jejich vstupní motivy v průběhu studia ovlivňuje – a to v obou možných směrech – pozitivně i negativně? Pro vymezení možných specifik zjištěného stavu na taneční konzervatoři jsme stejné výzkumné šetření realizovali i na ostatních typech středních škol. Jinak řečeno, předpokládáme, že v závislosti na změně typu školy dochází ke změně vstupních motivů i jejich odlišné genezi – neboli, ověřujeme, zda studium na jiných typech škol předpokládá i jiné vstupní motivy, jejich odlišnou genezi a představu jejich absolventů o budoucím uplatnění v závislosti na současném systému výuky a systému praxí.

Objektem výzkumu je v první řadě taneční konzervatoř, poté SOŠP, SPŠPT a Gymnázium.

## 5.3. HYPOTÉZY

- H<sub>1</sub>:** Na rozhodnutí pro studium na taneční konzervatoři má pozitivní vliv současný systém výuky a praxí „TCP“.
- H<sub>2</sub>:** Na jiných typech škol (SOŠP, SPŠPT a gymnáziu) není rozhodnutí pro studium ovlivněno současným systémem výuky a systémem praxí.
- H<sub>3</sub>:** Vystudované profesi se chce po ukončení konzervatoře věnovat více než 70% dotazovaných.
- H<sub>4</sub>:** Vystudované profesi se chce po ukončení sledované SOŠP věnovat méně než polovina dotazovaných.
- H<sub>5</sub>:** Vystudované profesi se chce po ukončení sledované SPŠPT věnovat méně než polovina dotazovaných.
- H<sub>6</sub>:** Dále studovat chce po ukončení sledovaného Gymnázia více než polovina dotazovaných.
- H<sub>7</sub>:** Motivaci volby studia na taneční konzervatoři ve srovnání s jinými typy škol významně ovlivňuje rozhodnutí jejich absolventů uplatnit se v taneční praxi.

## 5.4. VÝZKUMNÉ METODY

### 5.4.1. EXPLORATIVNÍ METODA

Při stanovení metodologického postupu, jsme vycházeli především z výzkumného problému, cíle, dílčích cílů a hypotéz této práce. Proto jsme zvolili následující metody pro vlastní metodiku řešení: explorativní metodu – dotazník.

Tuto metodu jsme zvolili proto, že jak uvádí Pelikán (in.: *Základy empirického výzkumu ped. jevů. Praha: Karolinum 1998*) na jejím základě je možné vytěžit informace z vyjádření samotné sledované osoby (dále jen respondent). Pelikán (ve výše uvedeném díle) dále uvádí, že předností této metody je její dostupnost a možnost, na základě některé z technik vycházejících z tohoto přístupu oslovit větší počty respondentů, a tak získat velké množství dat, z nichž lze zjistit základní tendence mezi proměnnými. Jako problematičtější spatřuje Pelikán validitu takto získaných údajů, protože respondent nemusí vždy odpovídat pravdivě. Zejména u otázek intimnějšího charakteru se odpovědi může buď zcela vyhnout, nebo se může vědomě, někdy i podvědomě stylizovat. Pelikán rovněž ve svém díle uvádí, že na základě jednoho ze svých výzkumů zjistil, že existují minimálně tři roviny sebereflexe, které se odrážejí ve výpovědích. První rovinou je to, co o sobě člověk vypovídá, resp. je ochoten vypovídat. Druhá rovina odráží to, co je ochoten sám o sobě a svém jednání, resp. jeho motivaci připustit (podvědomé „dělání se“ sám před sebou lepším). Třetí rovina je teprve rovinou skutečných postojů, motivací apod.

Další problém explorativní techniky spočívá v tom, že badatel nemusí vždy respondentovi poskytnout takovou formu otázek a možnosti odpovědí, které by respondentovi vyhovovaly. V podstatě se jedná o preferenční postoje člověka vůči vyjádření osobních, zcela individuálních stanovisek na to, na co se ho ptáme. Dále je důležité při vlastní realizaci sběru dat vzít v úvahu, zda chce respondent vyjádřit své vlastní myšlenky bez omezení, nebo zda raději odpovídá na předložené varianty odpovědí atd.

Všechny tyto okolnosti považujeme (stejně jako autor sám) při užití explorativní metody a z ní vyplývající výzkumné techniky (kterou blíže specifikujeme v následující kapitole) za důležité. Pečlivě jsme proto zvažovali výběr právě této metody pro potřeby naší práce.

#### 5.4.1.1. DOTAZNÍK

Baterie otázek námi sestaveného dotazníku, je zaměřena na několik významných oblastí, které úzce souvisí s hlavním výzkumným problémem naší práce (s cílem) – analýza motivace výběru tanečního studia ve srovnání s motivací výběru jiného typu školy.

Sestavený dotazník je možné rozdělit na dvě části, které na sebe volně navazují. Již v předešlých kapitolách naší rigorózní práce, jsme naznačili, že jedním z cílů této práce je zjištění vstupních motivů volby studia tance u studentů konzervatoře, a odhalení možných vlivů, které na jejich původní motivaci, ať pozitivně či negativně, během studia na konzervatoři působí. Na tomto základě jsou také koncipovány otázky v dotazníku.

**První část dotazníku** jsme věnovali (z hlediska respondentů) období volby a vstupu na taneční konzervatoř. Otázky se snaží zjistit vztah studentů k taneční profesi, uvědomělost a cílevědomost volby tanečního oboru a vstupní motivy volby studia tance. Otázky v úvodní části dotazníku se rovněž zabývají prvotní představou studentů o vlastní práci profesionálního tanečníka.

**Druhou část dotazníku** jsme věnovali právě probíhajícímu studiu na konzervatoři - současnému systému výuky a systému praxí. Všímáme si jednak vlivu teoretické přípravy a vlivu praxí na samotný zájem respondentů o studium a budoucí povolání. Proto celý dotazník uzavírá otázka, která je orientována do budoucnosti – k „rozhodnutí co dál“ po ukončení studia na konzervatoři. V dotazníku jsme použili *uzavřené, polouzavřené i otevřené* typy otázek.

Vlastní dotazník je koncipován následovně:

Před vlastní soubor otázek jsme zařadili **oslovení respondentů** a otázky identifikační, které jsou převážně faktografického charakteru (název školy, pohlaví, věk, ročník studia, školní rok).

**První část dotazníku směřuje k odhalení vstupních motivů, které se podílely na zahájení studia na Taneční konzervatoři.**

**První otázka** dotazníku je zaměřena na míru cílevědomosti či nahodilosti volby studia tance.

**Druhá otázka** se zabývá původními motivy volby studia tance. Respondenti měli za úkol z uvedeného výčtu motivů volit ty, které sehrály v procesu jejich rozhodování důležitou roli.

**Třetí otázka** úzce souvisí s otázkou předchozí. Zjišťujeme možné změny, které mohly v uvedených původních motivech volby profesionální taneční dráhy nastat během studia.

**Čtvrtou otázku** jsme opět zaměřili do období vstupu studentů na konzervatoř. Cílem této otázky je zjistit s jakou představou o taneční profesi respondenti na konzervatoř přišli.

Do úzkého vztahu ke čtvrté otázce jsme postavili i **otázku pátou**, ve které bylo úkolem respondentů zhodnotit, do jaké míry byla jejich původní představa o taneční profesi doplněna během studia tance na konzervatoři TCP. Tato otázka prakticky uzavřela první část dotazníku, věnovanou období volby a vstupu na konzervatoř.

**Druhá část dotazníku směřuje k odhalení možných vlivů, které mohou na studentovu motivaci k taneční profesi působit během studia na konzervatoři.**

**Šestá otázka** se týká vlivu vlastního studia. Studenti mají za úkol zhodnotit možný vliv studia a určit konkrétně čím a jakým způsobem se tento vliv odehrává.

**Otázka číslo sedm** je zaměřena do oblasti praktické vybavenosti posluchačů tanečního oboru ze strany konzervatoře. Úkolem respondentů je uvést, jak dalece jsou v současné době schopni prezentovat získané vědomosti, dovednosti, návyky a zkušenosti.

**Otázky číslo osm a devět** jsou zaměřeny do oblasti tanečních praxí. Tyto praxe považujeme za významný činitel působící na motivaci studentů k tanečnímu povolání.

Poslední, **desátá otázka** je orientována na brzkou budoucnost studentů. Tato otázka rozděluje všechny dotazované do tří skupin. V první skupině by měli být ti, kteří jsou již pevně rozhodnutí profesionálně tančit. Do druhé skupiny by se měli zařadit studenti, kteří už nyní přemýšlí o tom, že profesionálně tančit pravděpodobně nebudou, ale chtějí se dále vzdělávat, s cílem působit v tanečním oboru (například jako pedagogové, kritici, vedoucí pracovníci, ...). Ve třetí skupině by měli být studenti, kteří po ukončení konzervatoře nechtějí ani profesionálně tančit ani jinak působit v tanečním oboru.

Dotazník, který jsme předložili studentům taneční konzervatoře, byl poměrně obsáhlý. Otázky byly namířeny do několika oblastí motivace, které považujeme za důležité. Myslíme si, že odpovědět na otázky, vyžadovalo od respondentů značné soustředění i odvahu, odpovědět vždy co nejpravdivěji a nejvýstižněji (Příloha VIII/1: *Dotazník pro taneční konzervatoř*). Stejně strukturované dotazníky, zadaptované pro potřeby SOŠP, SPŠPT a Gymnázia jsme, poté, předložili studentům ze SOŠP (Příloha IX/1: *Dotazník pro SOŠP*), SPŠPT (Příloha X/1: *Dotazník pro SPŠPT*) a Gymnázia – v případě gymnázia je dotazník zkrácený o otázky týkající se praxe studentů a zároveň přizpůsobený gymnaziálnímu typu studia (Příloha XI/1: *Dotazník pro gymnázium*).

#### 5.4.2. GRAFICKÁ PROJEKTIVNÍ METODA

I přesto, že je projektivní metoda v pedagogice stále ještě málo používaným nástrojem výzkumu, považujeme ji z hlediska empirického šetření v této práci za vhodnou, protože předpokládáme, že na základě této metody, umožníme studentům hlouběji se zamyslet a tím objasnit jejich niterné pohnutky složitějších příčinných vazeb (například v souvislosti s upřesňováním představy o budoucí profesi – taneční, pedagogické, potravinářské, o studiu na gymnáziu, o obsahu a zaměření studia, s budoucím uplatněním po ukončení konzervatoře, SOŠP, SPŠPT, gymnázia).

Zvolili jsme formu písemného projevu. Na dané téma – „*Co mě vedlo k zahájení studia na konzervatoři a kde bych chtěl(-a) po ukončení pracovat – (popřípadě dále studovat)*“ - měli respondenti napsat úvahu v rozsahu cca. 1 strany, formátu A4. Cílem takto uplatněné metody bylo, poskytnout respondentům volný prostor, který nebude omezován ani otázkami ani možnostmi odpovědí, jak tomu bylo v prve předloženém dotazníku (Příloha VIII/2).

Na stejné téma, zadaptované vzhledem k typu školy (SOŠP, SPŠPT, gymnázium) měli stejnou úvahu napsat i respondenti z ostatních typů škol (Příloha IX/2, X/2, XI/2).

## 6. VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

### 6.1. STATISTICKÉ VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

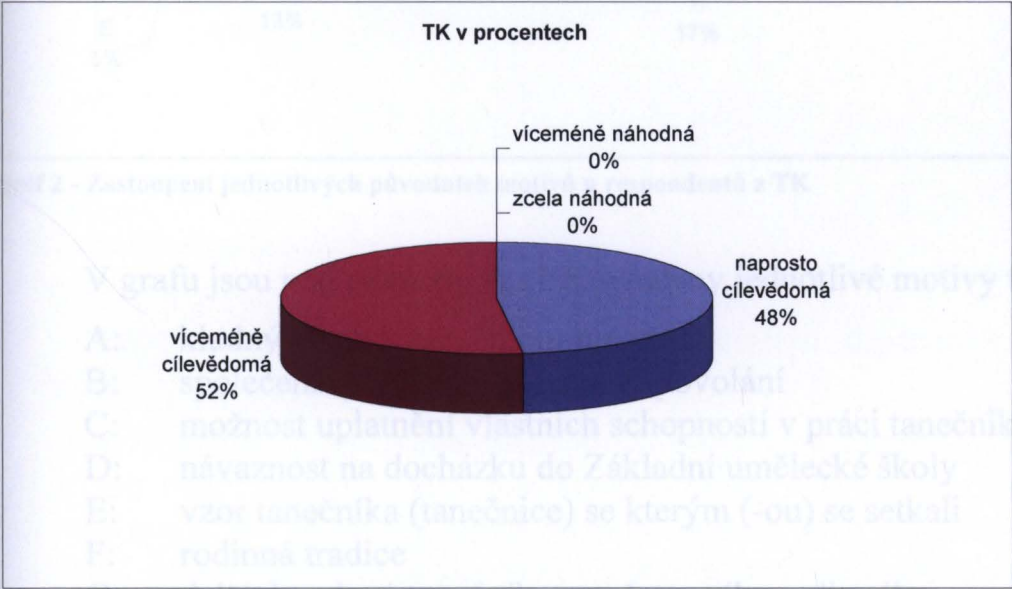
#### 6.1.1. VÝSLEDKY ZÍSKANÉ DOTAZNÍKOVOU METODOU NA TANEČNÍ KONZERVATOŘI

##### 6.1.1.1. CÍLEVĚDOMOST ČI NAHODILOST VOLBY STUDIA NA TANEČNÍ KONZERVATOŘI

Sledujeme-li míru cílevědomosti či nahodilosti volby studia tance na taneční konzervatoři (dále i jako „TK“) u celkového počtu respondentů – 48% uvádí naprostou cílevědomost volby, 52% uvádí víceméně cílevědomou volbu, 0% uvádí víceméně náhodnou volbu a 0% uvádí zcela náhodnou volbu.

| CÍLEVĚDOMOST VOLBY  | Absolutně | Procentuálně |
|---------------------|-----------|--------------|
| naprosto cílevědomá | 13        | 48,15%       |
| víceméně cílevědomá | 14        | 51,85%       |
| víceméně náhodná    | 0         | 00,00%       |
| zcela náhodná       | 0         | 0,00%        |
| SOUČET              | 27        | 100,00%      |

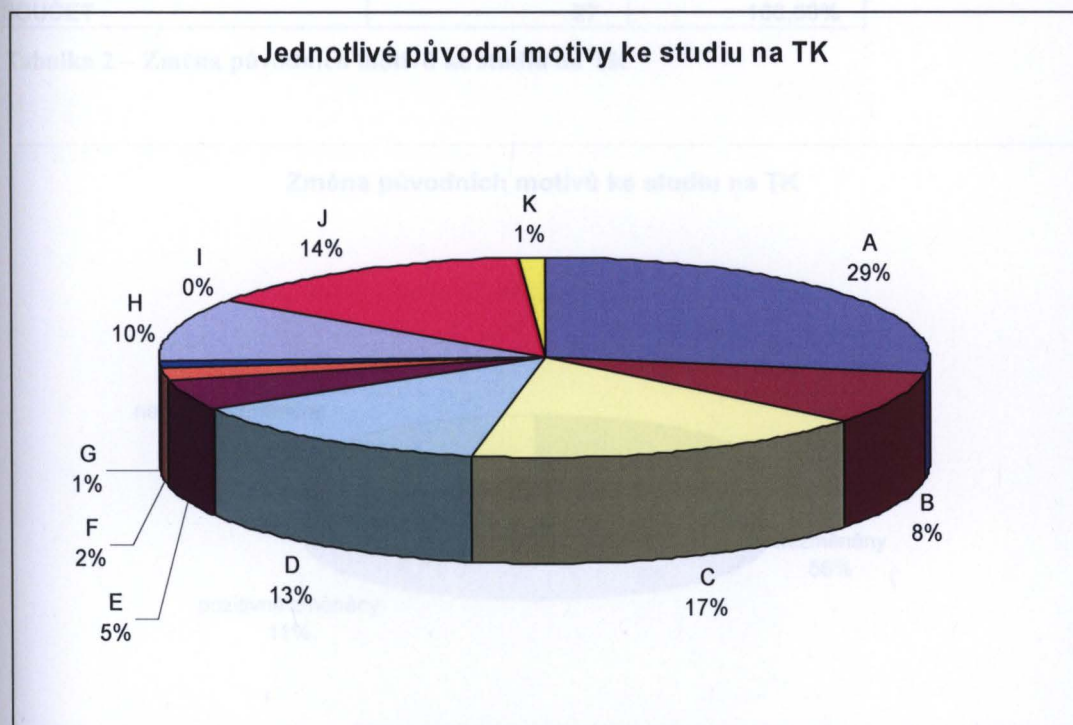
Tabulka 1 - Procentuální rozložení cílevědomosti volby studia na TK



Graf 1 - Cílevědomost volby studia na TK celkem v procentech

#### 6.1.1.2. ROZHODUJÍCÍ MOTIVY K ZAHÁJENÍ STUDIA NA TANEČNÍ KONZERVATOŘI

Sledujeme-li zastoupení jednotlivých původních motivů, které vedly k zahájení studia na taneční konzervatoři – 29% uvádí kladný vztah k tanečnímu povolání, 8% uvádí společenský význam tanečního povolání, 17% uvádí možnost uplatnění vlastních schopností v práci tanečníka (tanečnice), 13% uvádí návaznost na docházku do Základní umělecké školy, 5% uvádí vzor tanečníka (tanečnice) se kterým (-ou) se setkali, 2% uvádí rodinnou tradici, 1% uvádí delší dovolenou tanečníka zaměstnaného v divadle, 10% uvádí volnou pracovní dobu u tanečníka „na volné noze“, 14% uvádí již absolvovanou praxi před vstupem na taneční konzervatoř a 1% uvádí jiné důvody.



Graf 2 - Zastoupení jednotlivých původních motivů u respondentů z TK

V grafu jsou pod písmeny A až K uvedeny jednotlivé motivy takto:

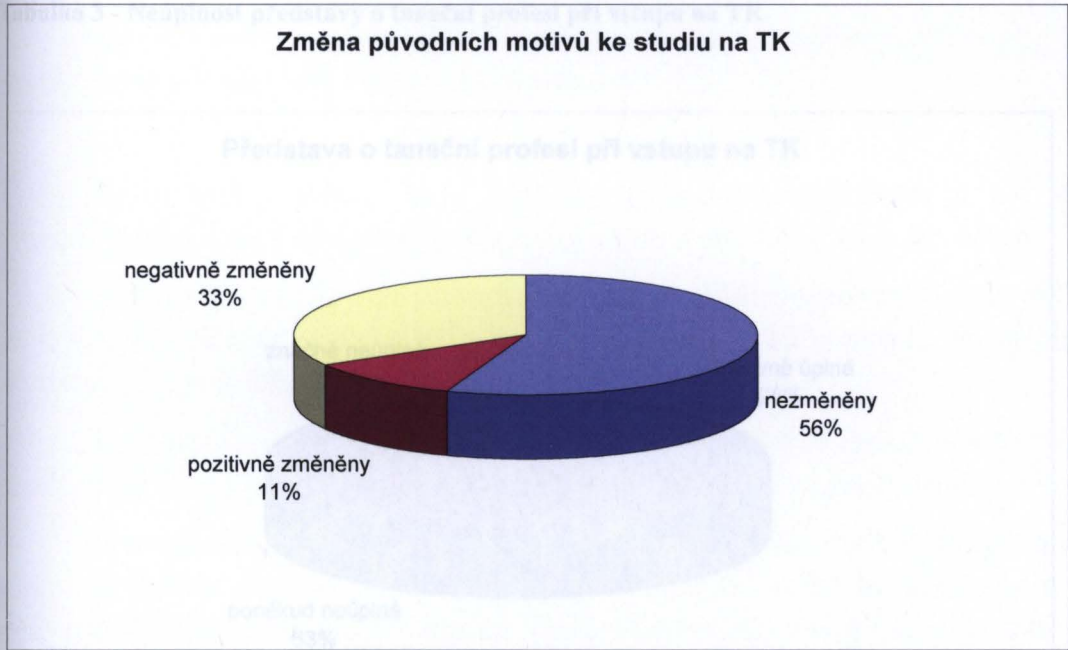
- A: kladný vztah k tanečnímu povolání
- B: společenský význam tanečního povolání
- C: možnost uplatnění vlastních schopností v práci tanečníka
- D: návaznost na docházku do Základní umělecké školy
- E: vzor tanečníka (tanečnice) se kterým (-ou) se setkali
- F: rodinná tradice
- G: delší dovolená tanečníka zaměstnaného v divadle
- H: volná pracovní doba u tanečníka „na volné noze“
- I: finanční důvody
- J: již absolvovaná taneční praxe
- K: jiné důvody

6.1.1.3. ZMĚNY V PŮVODNÍCH MOTIVECH BĚHEM STUDIA NA TANEČNÍ KONZERVATOŘI

Tato otázka se zabývá možnými změnami, které mohly nastat u původních motivů respondentů během studia na taneční konzervatoři.

| ZMĚNA MOTIVŮ na TK | Absolutně | Procentuálně |
|--------------------|-----------|--------------|
| Nezměněny          | 15        | 55,55%       |
| Pozitivně změněny  | 3         | 11,11%       |
| Negativně změněny  | 9         | 33,33%       |
| SOUČET             | 27        | 100,00%      |

Tabulka 2 – Změna původních motivů ke studiu na TK



Graf 3 - Změna původních motivů ke studiu na TK

Sledujeme-li možné změny u původních motivů dojdeme k následujícím závěrům:

56% uvádí, že jejich původní motivy zůstaly nezměněny; 11% uvádí, že jejich původní motivy byly pozitivně posíleny, a to na základě hodin improvizace; 33% uvádí, že jejich původní motivy byly změněny negativně – nejčastěji uvádí faktory konkurence, rivality a nenávisti, která mezi studenty panuje. Respondenti rovněž uvádí, že mají stále kladný vztah k tanečnímu povolání, ale jejich původní motivaci negativně ovlivnil přístup některých kantorů na praktické předměty (blíže nespecifikovali).

6.1.1.4.     **PŘEDSTAVA O TANEČNÍ PROFESI PŘI VSTUPU NA TANEČNÍ KONZERVATOŘ**

Tato otázka se zabývá původní představou respondentů o taneční profesi. Otázka sleduje v čem byla představa respondentů při vstupu na taneční konzervatoř neúplná. Respondenti měli možnost výběru ze třech předložených odpovědí.

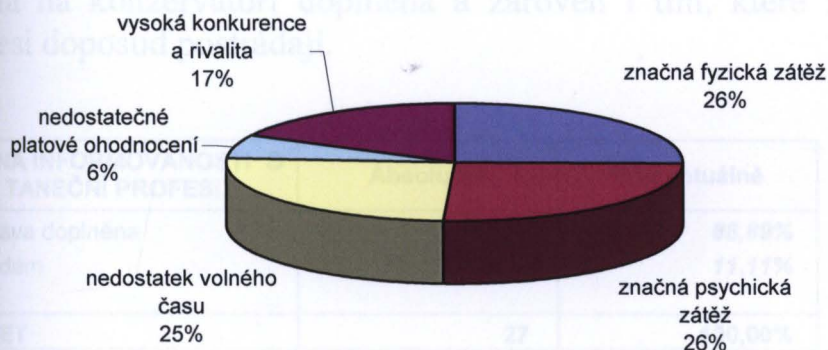
| PŮVODNÍ PŘEDSTAVA O TANEČNÍ PROFESI | Absolutně | Procentuálně |
|-------------------------------------|-----------|--------------|
| Relativně úplná                     | 7         | 25,93%       |
| Poněkud neúplná                     | 17        | 62,96%       |
| Značně neúplná                      | 3         | 11,11%       |
| SOUČET                              | 27        | 100,00%      |

Tabulka 3 - Neúplnost představy o taneční profesi při vstupu na TK



Graf 4 - Představa o taneční profesi při vstupu na TK

### V čem byla představa o taneční profesi neúplná



Graf 5 - V čem byla představa o taneční profesi neúplná

Sledujeme-li v čem byla původní představa respondentů při vstupu na taneční konzervatoř neúplná, potom dojdeme k následujícím závěrům:

26% uvádí, že jejich původní představa byla relativně úplná; 63% uvádí, že jejich původní představa byla poněkud neúplná; 11% uvádí, že jejich původní představa byla značně neúplná,

U respondentů, jejichž představa byla poněkud neúplná se objevuje faktor značné fyzické i psychické zátěže dále pak faktor velké konkurence a rivality.

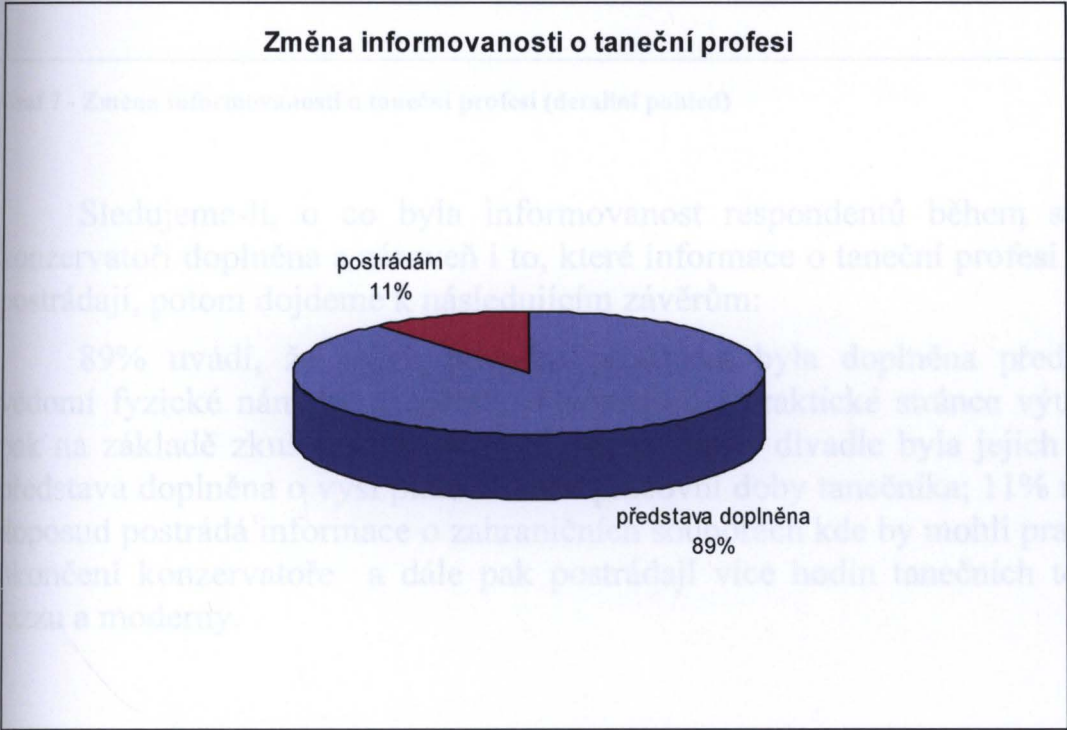
U respondentů, jejichž původní představa byla značně neúplná – se opět objevuje faktor značné fyzické i psychické zátěže, velké konkurence a rivality a dále pak faktor nedostatku volného času a nedostatečného platového ohodnocení tanečníků.

6.1.1.5. ZMĚNA INFORMOVANOSTI O TANEČNÍ PROFESI

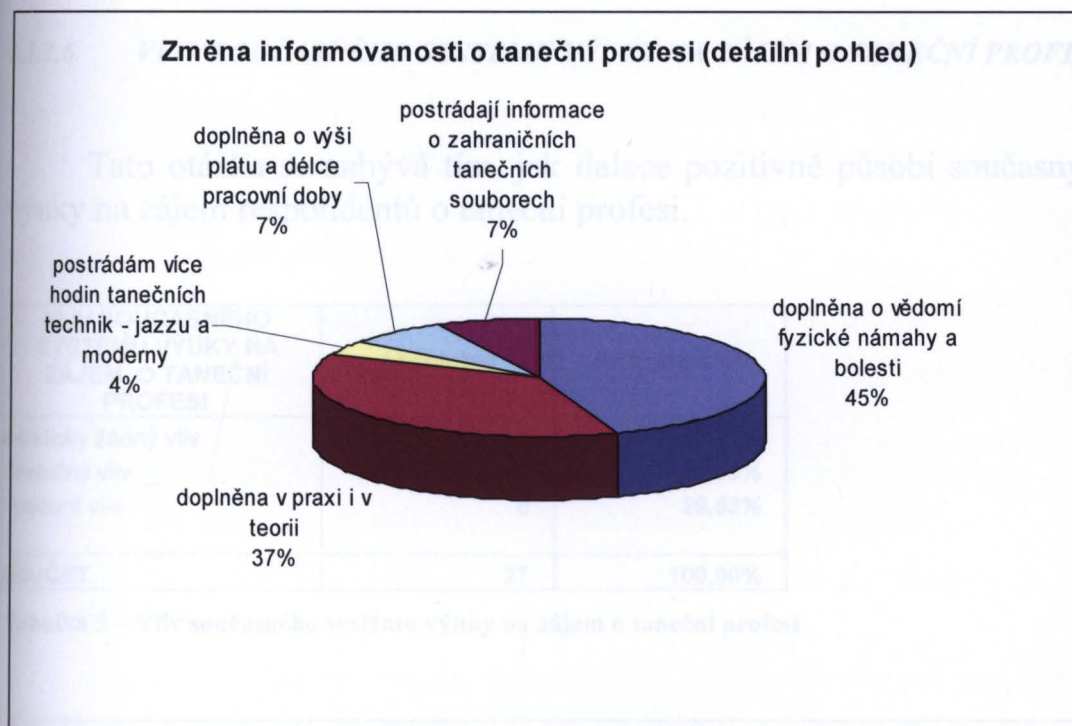
Tato otázka se zabývá tím, o co byla informovanost respondentů během studia na konzervatoři doplněna a zároveň i tím, které informace o taneční profesi doposud postrádají.

| ZMĚNA INFORMOVANOSTI O TANEČNÍ PROFESI | Absolutně | Procentuálně |
|----------------------------------------|-----------|--------------|
| Představa doplněna                     | 24        | 88,89%       |
| Postrádám                              | 3         | 11,11%       |
| SOUČET                                 | 27        | 100,00%      |

Tabulka 4 – Změna informovanosti o taneční profesi



Graf 6 - Změna informovanosti o taneční profesi



Graf 7 - Změna informovanosti o taneční profesi (detailní pohled)

Sledujeme-li, o co byla informovanost respondentů během studia na konzervatoři doplněna a zároveň i to, které informace o taneční profesi doposud postrádají, potom dojdeme k následujícím závěrům:

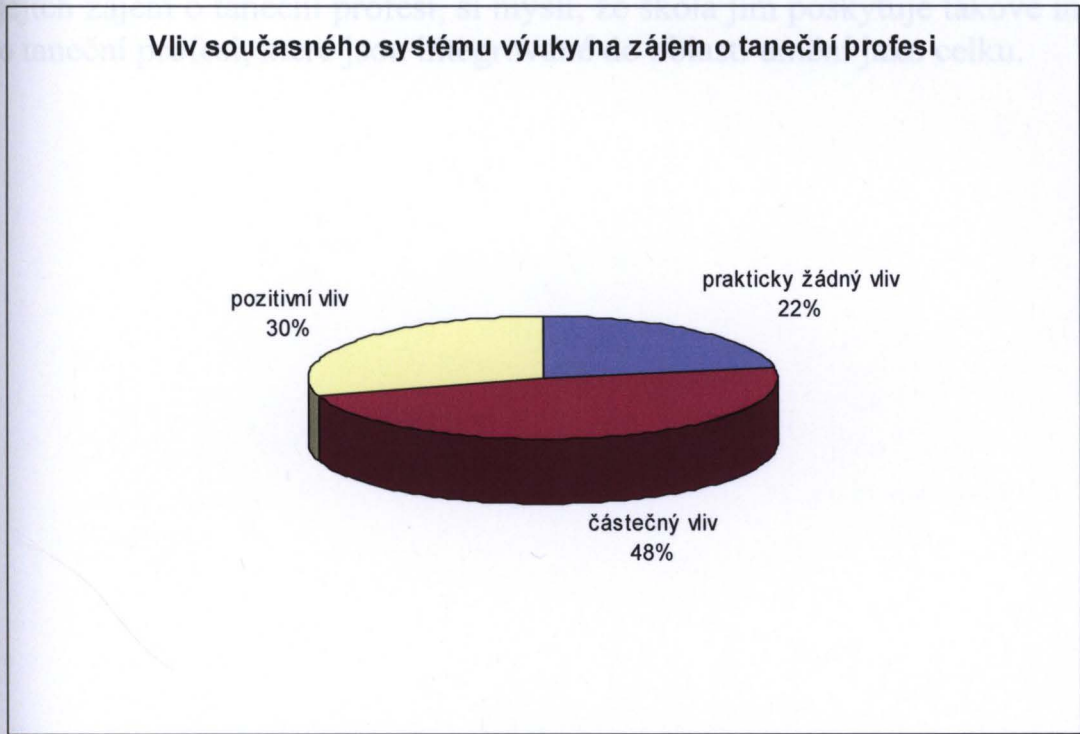
89% uvádí, že jejich původní představa byla doplněna především o vědomí fyzické námahy a bolesti, v teoretické i praktické stránce výuky, dále pak na základě zkušeností získaných působením v divadle byla jejich původní představa doplněna o výši platu a délce pracovní doby tanečníka; 11% uvádí, že doposud postrádá informace o zahraničních souborech kde by mohli pracovat po ukončení konzervatoře a dále pak postrádají více hodin tanečních technik – jazzu a moderny.

6.1.1.6. **VLIV SOUČASNÉHO SYSTÉMU VÝUKY NA ZÁJEM O TANEČNÍ PROFESI**

Tato otázka se zabývá tím, jak dalece pozitivně působí současný systém výuky na zájem respondentů o taneční profesi.

| VLIV SOUČASNÉHO SYSTÉMU VÝUKY NA ZÁJEM O TANEČNÍ PROFESI | Absolutně | Procentuálně |
|----------------------------------------------------------|-----------|--------------|
| Prakticky žádný vliv                                     | 6         | 22,22%       |
| Částečný vliv                                            | 13        | 48,15%       |
| Pozitivní vliv                                           | 8         | 29,63%       |
| SOUČET                                                   | 27        | 100,00%      |

Tabulka 5 – Vliv současného systému výuky na zájem o taneční profesi



Graf 8 - Vliv současného systému výuky na zájem o taneční profesi

Sledujeme-li jak dalece pozitivně působí současný systém výuky na zájem respondentů o taneční profesi, potom dojdeme k následujícím závěrům:

22% uvádí, že současný systém výuky nemá prakticky žádný vliv na jejich zájem o taneční profesi; 48% uvádí, že současný systém výuky má částečný vliv na jejich zájem o taneční profesi; 30% uvádí, že současný systém výuky má pozitivní vliv na jejich zájem o taneční profesi,

Respondenti, kteří uvedli, že současný systém výuky má částečný vliv na jejich zájem o taneční profesi, blíže specifikovali pouze negativní část vlivu – nekvalita výuky cizích jazyků, zapříčiněná samotnými vyučujícími a značný psychický stres, který jim působí někteří vyučující na klasický tanec.

Dále mají na částečný vliv současného systému výuky zcela individuální názory, proto budu jednotlivé respondenty citovat:

„Když si mě profesor všímá, mám pocit, že ze mě něco bude“.

„Škola mi ukazuje cestu, jak dojít k cíli, stát se profesionálním tanečníkem“.

„Více se ovládám – svoji psychiku, stravu a vše ostatní, co by mohlo ublížit mému dalšímu studiu a práci profesionálního tanečníka“.

„Pozitivně mě ovlivňují taneční praxe – z jazzu, klasiky a moderny, v teorii dějiny tance“.

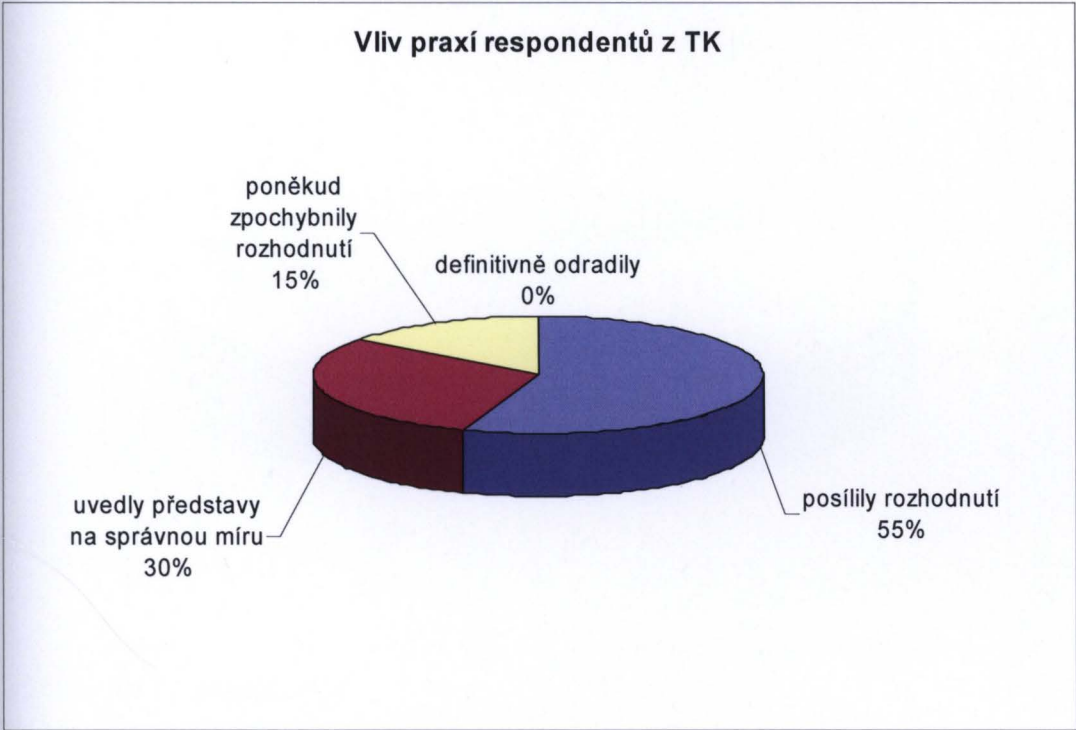
Respondenti, kteří uvedli, že současný systém výuky má pozitivní vliv na jejich zájem o taneční profesi, si myslí, že škola jim poskytuje takové informace o taneční profesi, které jsou integrované do oblasti umění jako celku.

6.1.1.7. **VLIV PRAXÍ NA ZÁJEM O TANEČNÍ PROFESI**

Tato otázka zjišťuje, jakým způsobem působí praxe respondentů (repertoár, představení, natáčení, ...) na jejich zájem o taneční profesi.

| TANEČNÍ PRAXE                     | Absolutně | Procentuálně |
|-----------------------------------|-----------|--------------|
| Posílily rozhodnutí               | 15        | 55,55%       |
| Uvedly představy na správnou míru | 8         | 29,63%       |
| Poněkud zpochybnilly rozhodnutí   | 4         | 14,82%       |
| Definitivně odradily              | 0         | 00,00%       |
| SOUČET                            | 27        | 100,00%      |

Tabulka 6 – Vliv praxí respondentů na jejich zájem o taneční profesi



Graf 9 - Vliv praxí respondentů na jejich zájem o taneční profesi

Sledujeme-li, jakým způsobem působí praxe respondentů na jejich zájem o taneční profesi, potom dojdeme k následujícím závěrům:

55% uvádí, že praxe v mnoha ohledech posílily jejich rozhodnutí profesionálně tančit; 30% uvádí, že praxe uvedly některé jejich dřívější představy na pravou míru, ale na jejich cíli, profesionálně tančit, se tím nic nezměnilo; 15% uvádí, že praxe poněkud zpochybnilly jejich původní

rozhodnutí, stát se profesionálním tanečníkem (tanečnicí); 0% uvádí, že je praxe definitivně odradily od úmyslu profesionálně tančit

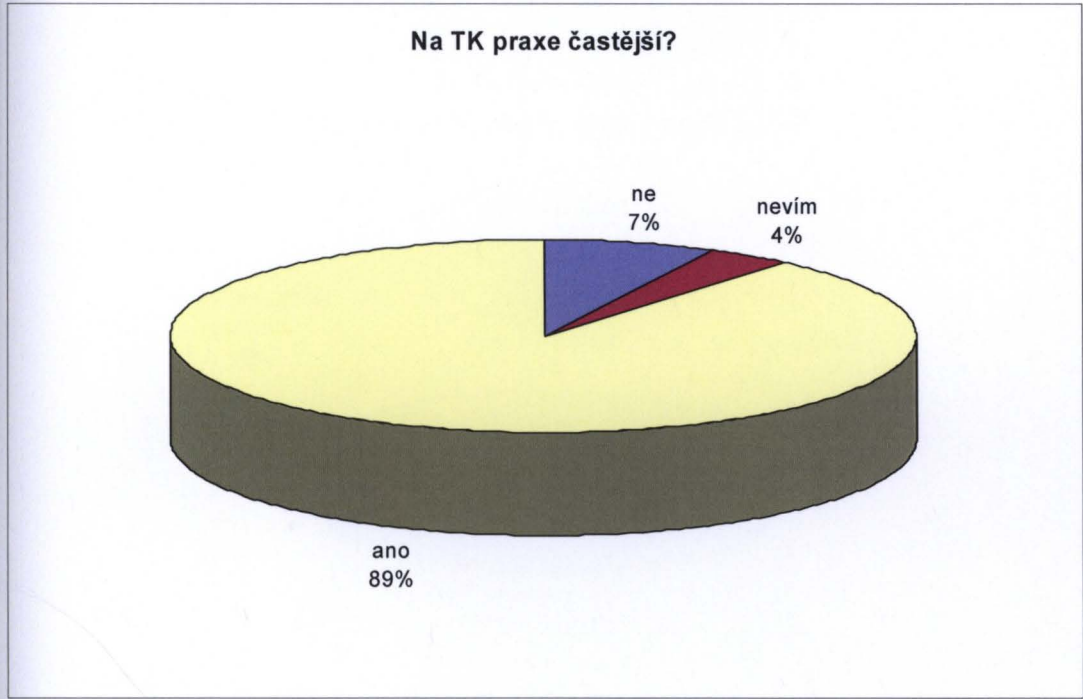
Respondenti, u nichž praxe zpochybnila jejich původní rozhodnutí stát se profesionálními tanečníky, uvádí v jednom případě: „*nejsem dost dobrý v klasickém tanci*“, ve dvou případech velkou konkurenci až boj o „dobré místo“ v oboru a jednoho respondenta více lákají jiné obory umění.

6.1.1.8. **NÁZORY NA ZVÝŠENÍ ČETNOSTI PRAXÍ NA TANEČNÍ KONZERVATOŘI**

Tato otázka zjišťuje, zda se respondenti domnívají, že by praxe měly být častější.

| PRAXE ČASTĚJŠÍ? | Absolutně | Procentuálně |
|-----------------|-----------|--------------|
| Ne              | 2         | 7,41%        |
| Nevím           | 1         | 3,70%        |
| Ano             | 24        | 88,89%       |
| SOUČET          | 27        | 100,00%      |

Tabulka 7 – Potřeba častějších praxí na TK?



Graf 10 – Na TK praxe častější?

Sledujeme-li, zda se respondenti domnívají, že by praxe měly být častější, potom dojdeme k následujícím závěrům:

7% uvádí, že praxe by neměly být častější (konkrétní důvod neuvedli); 4% neví, zda by praxe měly být častější; 89% uvádí, že by praxe měly být častější

Respondenti, kteří uvádí, že praxe by měly být častější, udávají následující důvody:

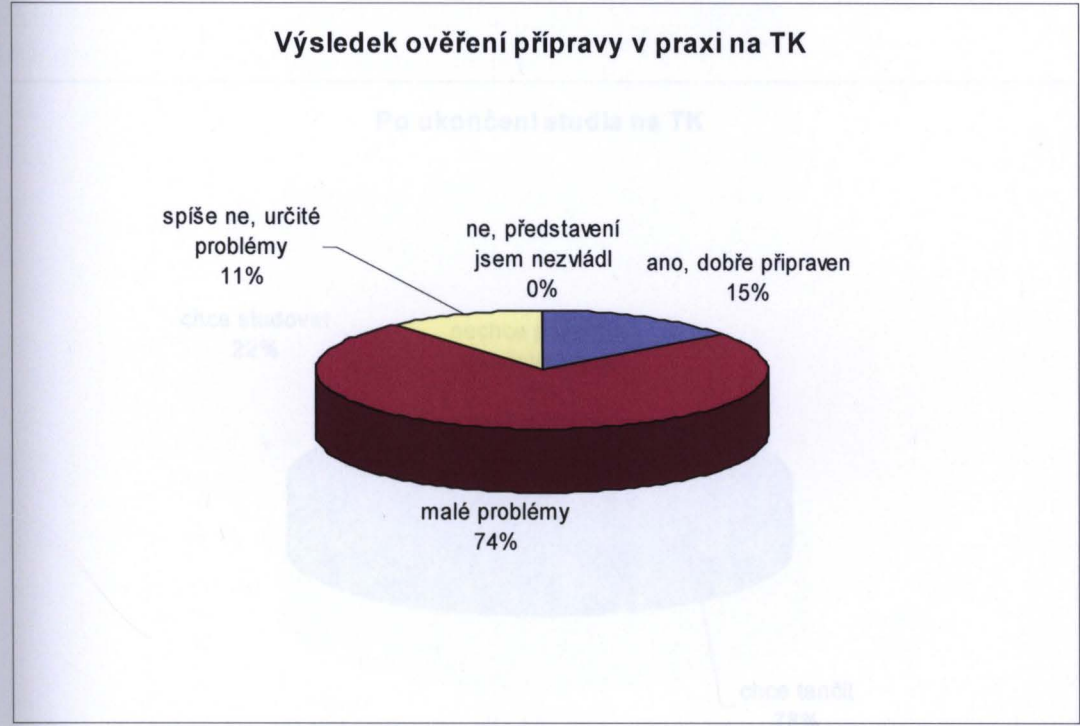
- získávání zkušeností, ověřování si znalostí a dovedností,
- pocit výjimečnosti, který je naplňuje,
- posilování sebevědomí,
- prostředek k odbourání trémy, strachu a pocitu úzkosti,
- prezentace školy a tanečního umění vůbec,
- navazování kontaktů.

6.1.1.9. **OVĚŘENÍ PŘÍPRAVY PROSTŘEDNICTVÍM PRAXÍ NA TANEČNÍ KONZERVATOŘI**

Tato otázka zjišťuje názory respondentů na jejich míru připravenosti na první výstup před diváky (kamerou).

| OVĚŘENÍ PŘÍPRAVY PROSTŘEDNICTVÍM PRAXÍ NA TK | Absolutně | Procentuálně |
|----------------------------------------------|-----------|--------------|
| Dobře připraveni                             | 4         | 14,82%       |
| Vše zvládli s malými problémy                | 20        | 74,07%       |
| Spíše nebyli připraveni                      | 3         | 11,11%       |
| Praxi nezvládli                              | 0         | 00,00%       |
| SOUČET                                       | 27        | 100,00%      |

Tabulka 8 – Ověření přípravy prostřednictvím praxí na TK



Graf 11 - Výsledek ověření přípravy v praxi na TK

Sledujeme-li názory respondentů na míru jejich připravenosti na první výstup před diváky (kamerou), potom dojdeme k následujícím závěrům:

15% uvádí, že na vše byli dobře připraveni; 74% uvádí, že do určité míry byli připraveni, vše zvládli s malými problémy; 11% uvádí, že spíše nebyli připraveni, narazili na určité problémy - šlo hlavně o psychickou nepřipravenost – velkou roli sehrála tréma; 0% uvádí, že představení (natáčení) nezvládli.

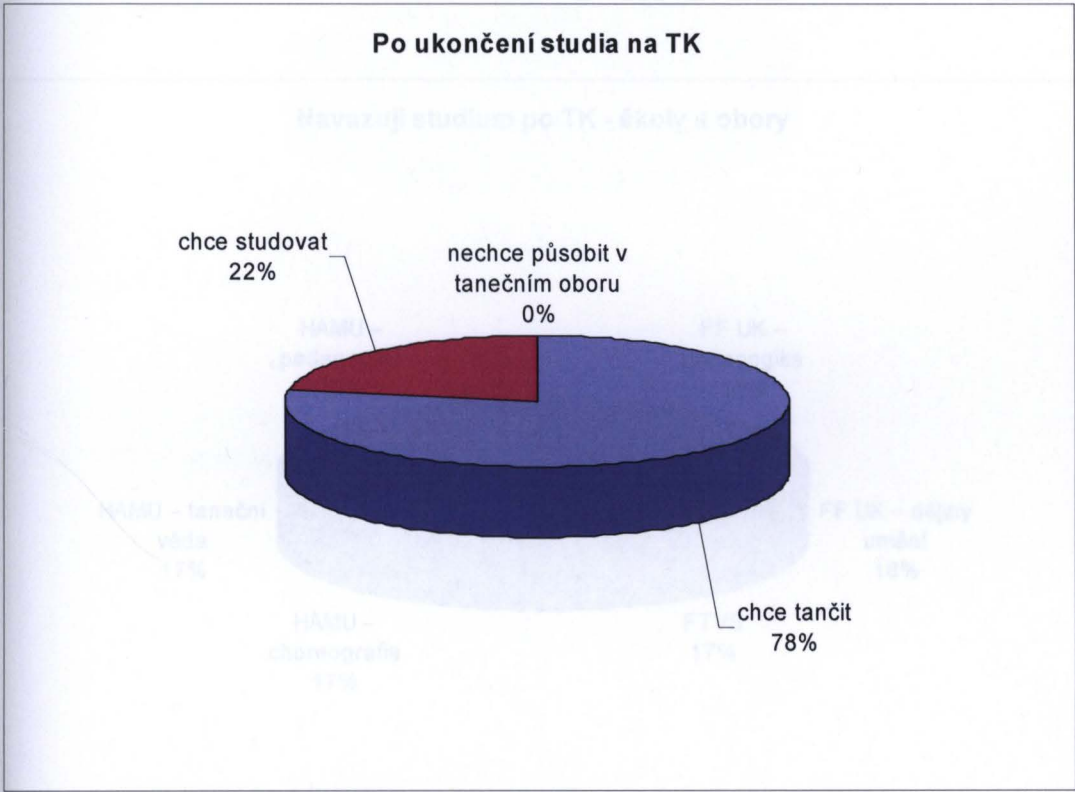
6.1.1.10. ČINNOST PO UKONČENÍ STUDIA NA TANEČNÍ KONZERVATOŘI

Tato otázka zjišťuje, kde by se respondenti po ukončení studia na taneční konzervatoři chtěli dále uplatnit.

Následující tabulky a grafy zachycují předpokládanou činnost respondentů po ukončení konzervatorního studia.

| CO DĚLAT PO UKONČENÍ STUDIA NA TK | Absolutně | Procentuálně |
|-----------------------------------|-----------|--------------|
| Chce tančit                       | 21        | 77,78%       |
| Chce studovat                     | 6         | 22,22%       |
| Nechce působit v tanečním oboru   | 0         | 00,00%       |
| SOUČET                            | 27        | 100,00%      |

Tabulka 9 – Co dělat po ukončení studia na TK?



Graf 12 – Co dělat po ukončení studia na TK?

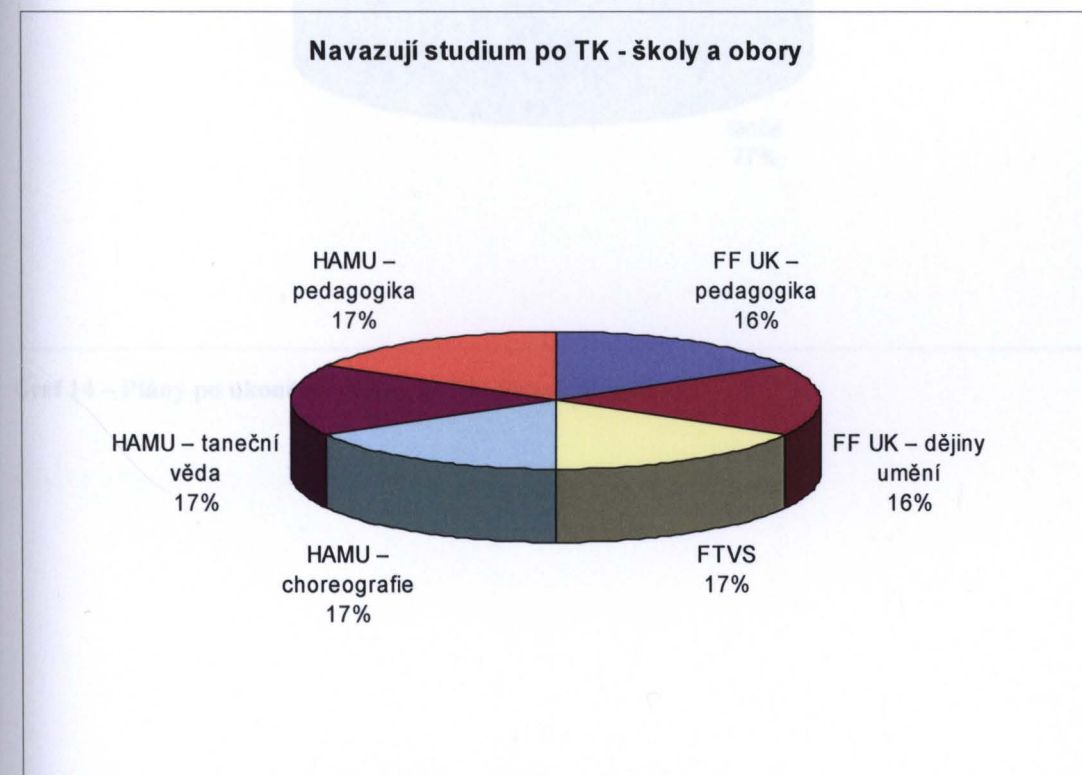
Sledujeme-li názory respondentů na to, kde by se chtěli po ukončení studia na konzervatoři dále uplatnit, dojdeme k následujícím závěrům:

| PLÁNY PO UKONČENÍ<br>STUDIA TK | Absolutně | Procentuálně |
|--------------------------------|-----------|--------------|
| chce tančit                    | 21        | 77,78%       |
| FF UK – pedagogika             | 1         | 3,70%        |
| FF UK – dějiny umění           | 1         | 3,70%        |
| FTVS                           | 1         | 3,70%        |
| HAMU – choreografie            | 1         | 3,70%        |
| HAMU – taneční věda            | 1         | 3,70%        |
| HAMU – pedagogika              | 1         | 3,70%        |
| SOUČET                         | 27        | 100,00%      |

78% uvádí, že chce po ukončení konzervatoře profesionálně tančit a po ukončení taneční kariéry dále studovat s cílem působit v tanečním žánru; 22% uvádí, že chce po ukončení konzervatoře dále studovat s cílem působit v oblasti tanečního žánru; 0% uvádí, že nechce působit v tanečním oboru.

| NAVAZUJÍCÍ STUDIUM PO TK | Absolutně | Procentuálně |
|--------------------------|-----------|--------------|
| FF UK – pedagogika       | 1         | 16,66%       |
| FF UK – dějiny umění     | 1         | 16,66%       |
| FTVS                     | 1         | 16,66%       |
| HAMU – choreografie      | 1         | 16,66%       |
| HAMU – taneční věda      | 1         | 16,66%       |
| HAMU – pedagogika        | 1         | 16,66%       |
| SOUČET                   | 6         | 100,00%      |

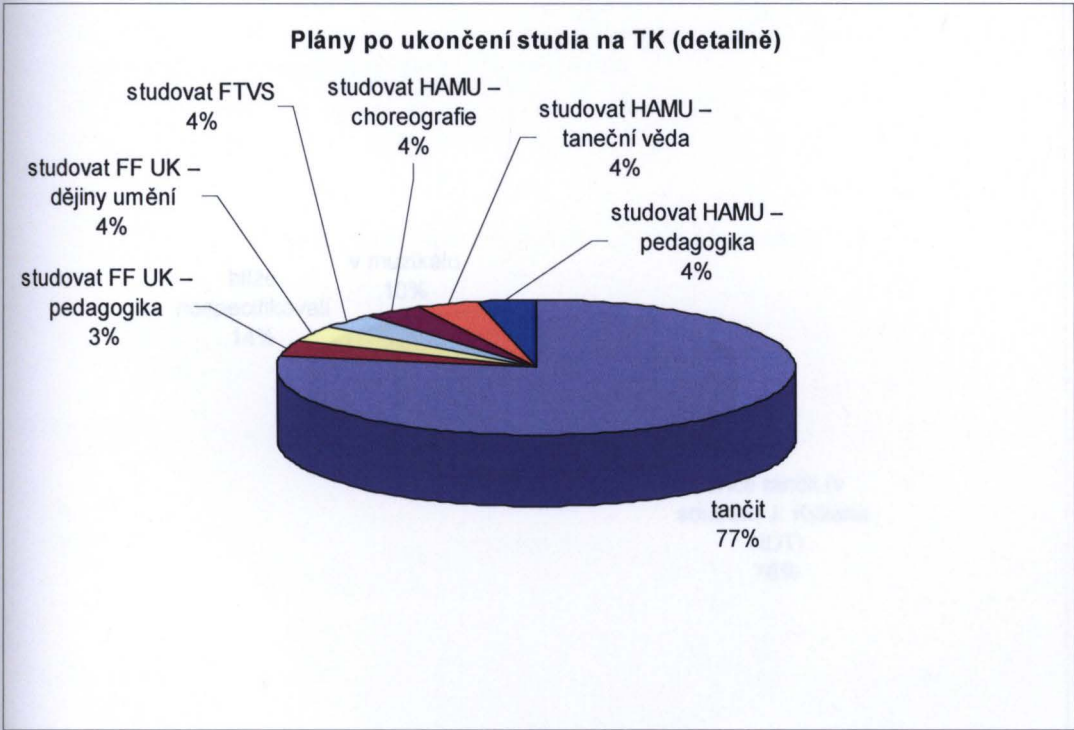
Tabulka 10 – Navazující studium po ukončení TK



Graf 13 – Navazující studium po TK – školy a obory

| PLÁNY PO UKONČENÍ STUDIA TK | Absolutně | Procentuálně |
|-----------------------------|-----------|--------------|
| chce tančit                 | 21        | 77,78%       |
| FF UK – pedagogika          | 1         | 3,70%        |
| FF UK – dějiny umění        | 1         | 3,70%        |
| FTVS                        | 1         | 3,70%        |
| HAMU – choreografie         | 1         | 3,70%        |
| HAMU – taneční věda         | 1         | 3,70%        |
| HAMU – pedagogika           | 1         | 3,70%        |
| SOUČET                      | 27        | 100,00%      |

Tabulka 11 – Plány po ukončení studia na TK (detailně)

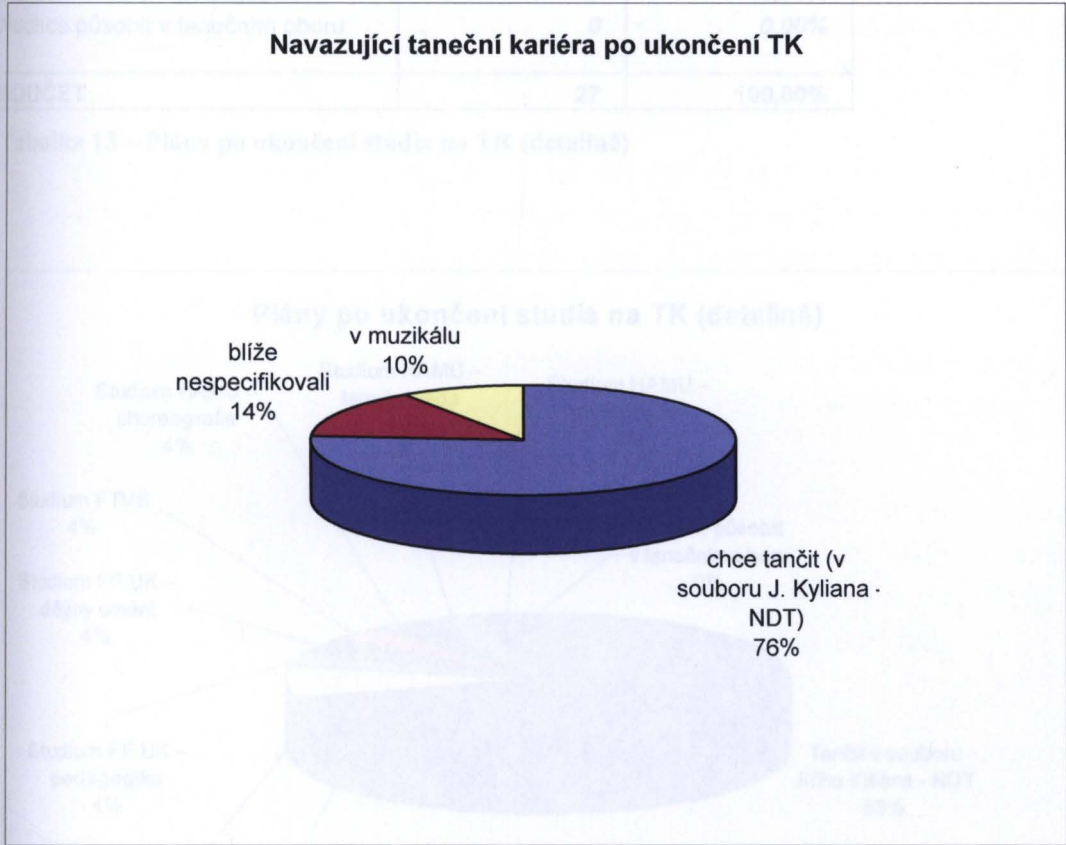


Graf 14 – Plány po ukončení studia na TK (detailně)

Graf 15 – Navazující taneční kariéra po ukončení TK

| NAVAZUJÍCÍ TANEČNÍ KARIÉRA  | Absolutně | Procentuálně   |
|-----------------------------|-----------|----------------|
| Soubor Jiřího Kiliána - NDT | 16        | 76,19%         |
| Bliže nespecifikováno       | 3         | 14,29%         |
| V muzikálu                  | 2         | 9,52%          |
| <b>SOUČET</b>               | <b>21</b> | <b>100,00%</b> |

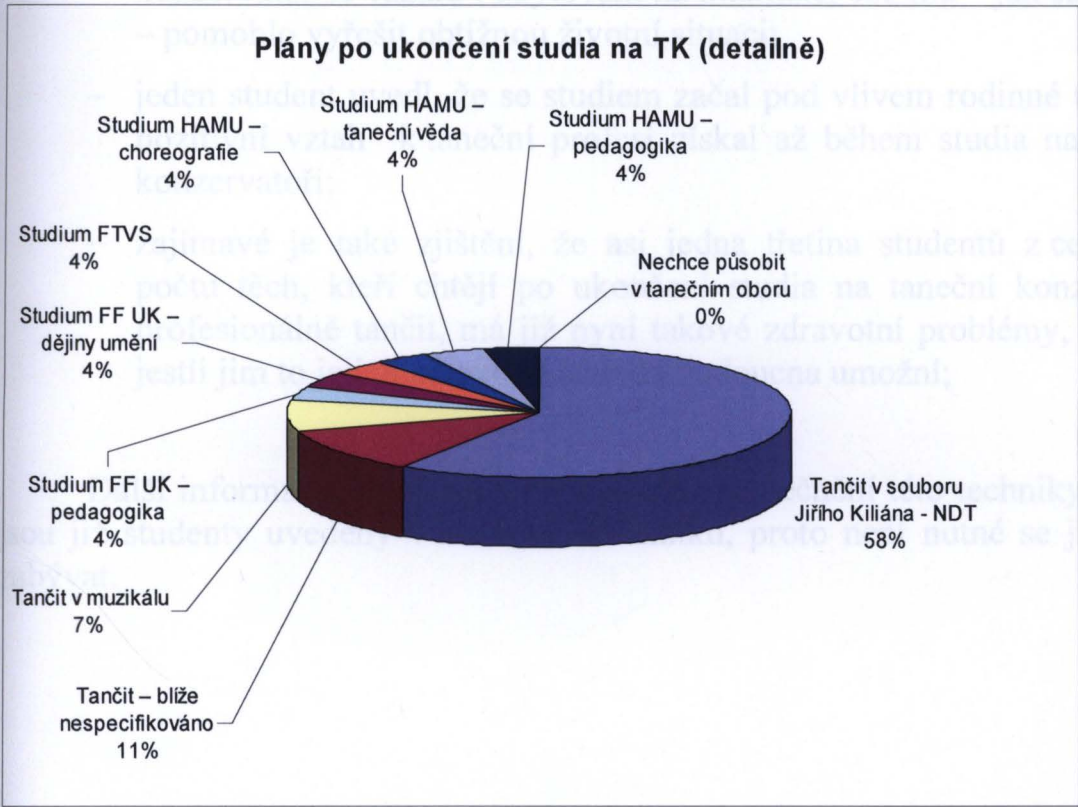
Tabulka 12 – Navazující taneční kariéra po ukončení TK



Graf 15 - Navazující taneční kariéra po ukončení TK

| PLÁNY PO UKONČENÍ STUDIA NA TK        | Absolutně | Procentuálně   |
|---------------------------------------|-----------|----------------|
| Tančit v souboru Jiřího Kiliána - NDT | 16        | 59,26%         |
| Tančit – blíže nespecifikováno        | 3         | 11,11%         |
| Tančit v muzikálu                     | 2         | 7,41%          |
| Studium FF UK – pedagogika            | 1         | 3,70%          |
| Studium FF UK – dějiny umění          | 1         | 3,70%          |
| Studium FTVS                          | 1         | 3,70%          |
| Studium HAMU – choreografie           | 1         | 3,70%          |
| Studium HAMU – taneční věda           | 1         | 3,70%          |
| Studium HAMU – pedagogika             | 1         | 3,70%          |
| Nechce působit v tanečním oboru       | 0         | 0,00%          |
| <b>SOUČET</b>                         | <b>27</b> | <b>100,00%</b> |

Tabulka 13 – Plány po ukončení studia na TK (detailně)



Graf 16 – Plány po ukončení studia na TK (detailně)

#### 6.1.2. INFORMACE ZÍSKANÉ GRAFICKOU PROJEKTIVNÍ TECHNIKOU NA TANEČNÍ KONZERVATOŘI

Na základě podrobného prostudování úvah respondentů lze výsledky shrnout do následujících bodů:

- zatímco dvě třetiny studentů uvedly, že začínaly v předškolním věku s gymnastikou a teprve později se začaly věnovat tanci na Základní umělecké škole nebo v přípravce Tanečního centra Praha;
- zhruba jedna třetina studentů uvedla, že je k zahájení studia na taneční konzervatoři přivedl vztah k divadlu jako celku, který získali na základě častých návštěv divadelních představení;
- jeden student uvedl, že kromě zájmu o taneční obor, jej na konzervatoř přivedly neutěšené rodinné vztahy, protože na vstup na taneční konzervatoř se vázalo i ubytování na internátě, což mu – jak sám uvádí – pomohlo vyřešit obtížnou životní situaci;
- jeden student uvedl, že se studiem začal pod vlivem rodinné tradice a pozitivní vztah k taneční profesi získal až během studia na taneční konzervatoři;
- zajímavé je také zjištění, že asi jedna třetina studentů z celkového počtu těch, kteří chtějí po ukončení studia na taneční konzervatoři profesionálně tančit, má již nyní takové zdravotní problémy, že neví, jestli jim to jejich zdravotní stav do budoucna umožní;

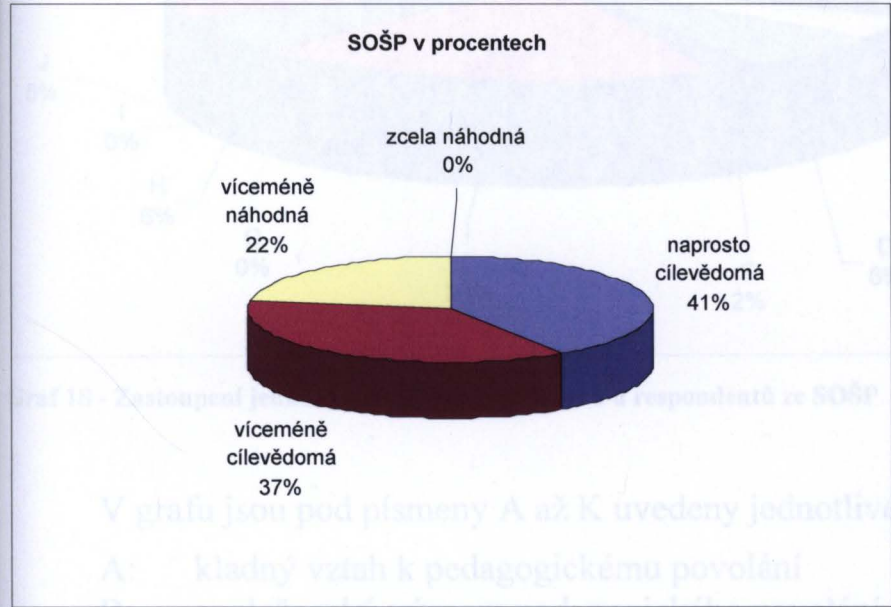
Další informace, které jsme na základě uskutečnění této techniky získali, jsou již studenty uvedeny v technice dotazníku, proto není nutné se jimi dále zabývat.

6.1.3.1. CÍLEVĚDOMOST ČI NAHODILOST VOLBY STUDIA NA SOŠP

Sledujeme-li míru cílevědomosti či nahodilosti volby studia na SOŠP u celkového počtu respondentů – 41% uvádí naprostou cílevědomost volby; 37% uvádí víceméně cílevědomou volbu; 22% uvádí víceméně náhodnou volbu a 0% uvádí zcela náhodnou volbu.

| CÍLEVĚDOMOST VOLBY  | Absolutně | Procentuálně |
|---------------------|-----------|--------------|
| naprosto cílevědomá | 11        | 40,74%       |
| víceméně cílevědomá | 10        | 37,04%       |
| víceméně náhodná    | 6         | 22,22%       |
| zcela náhodná       | 0         | 0,00%        |
| SOUČET              | 27        | 100,00%      |

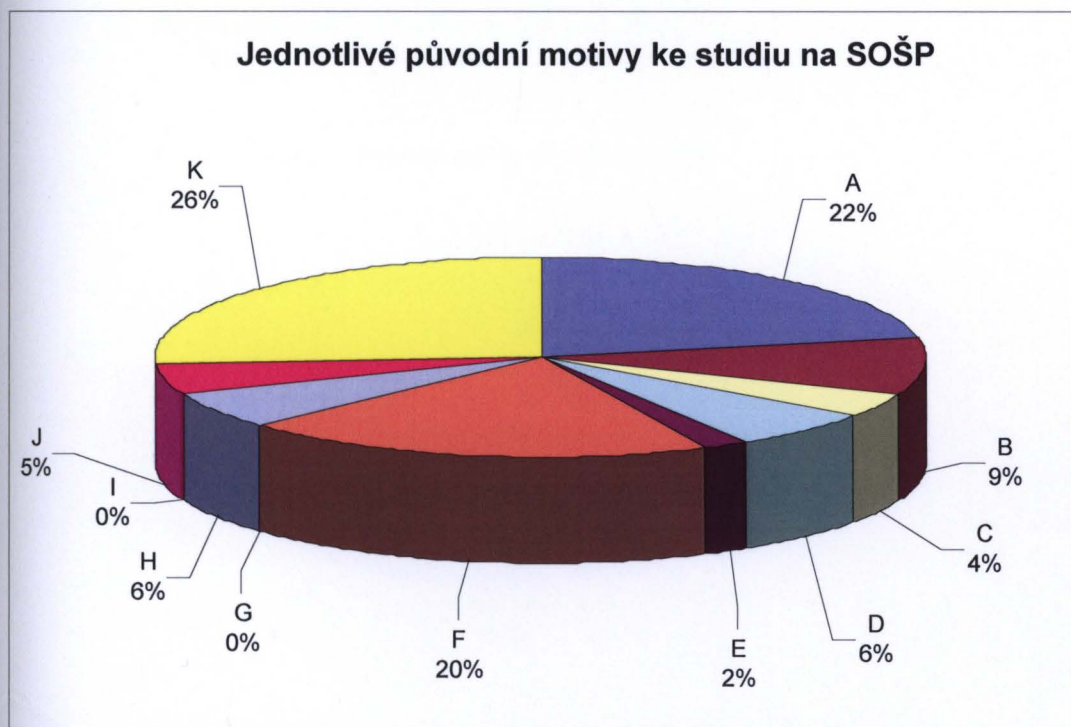
Tabulka 14 - Procentuální rozložení cílevědomosti volby studia na SOŠP



Graf 17 - Cílevědomost volby studia na SOŠP celkem v procentech

### 6.1.3.2. ROZHODUJÍCÍ MOTIVY K ZAHÁJENÍ STUDIA NA SOŠP

Sledujeme-li zastoupení jednotlivých původních motivů, které vedly k zahájení studia na SOŠP – 22% kladný vztah k pedagogickému povolání; 9% společenský význam pedagogického povolání; 4% možnost uplatnění vlastních schopností v práci pedagoga; 6% návaznost na docházku do Základní umělecké školy; 2% vzor pedagoga se kterým se setkali; 20% rodinná tradice; 0% delší dovolená; 6% volnější pracovní doba pedagoga; 0% finanční důvody; 5% již absolvovaná pedagogická praxe; 26% jiné důvody – rozšířená výuka uměleckých předmětů, nižší počet hodin matematiky, fyziky, chemie.



Graf 18 - Zastoupení jednotlivých původních motivů u respondentů ze SOŠP

V grafu jsou pod písmeny A až K uvedeny jednotlivé motivy takto:

- A: kladný vztah k pedagogickému povolání
- B: společenský význam pedagogického povolání
- C: možnost uplatnění vlastních schopností v práci pedagoga
- D: návaznost na docházku do Základní umělecké školy
- E: vzor pedagoga se kterým se setkali
- F: rodinná tradice
- G: delší dovolená
- H: volnější pracovní doba pedagoga
- I: finanční důvody

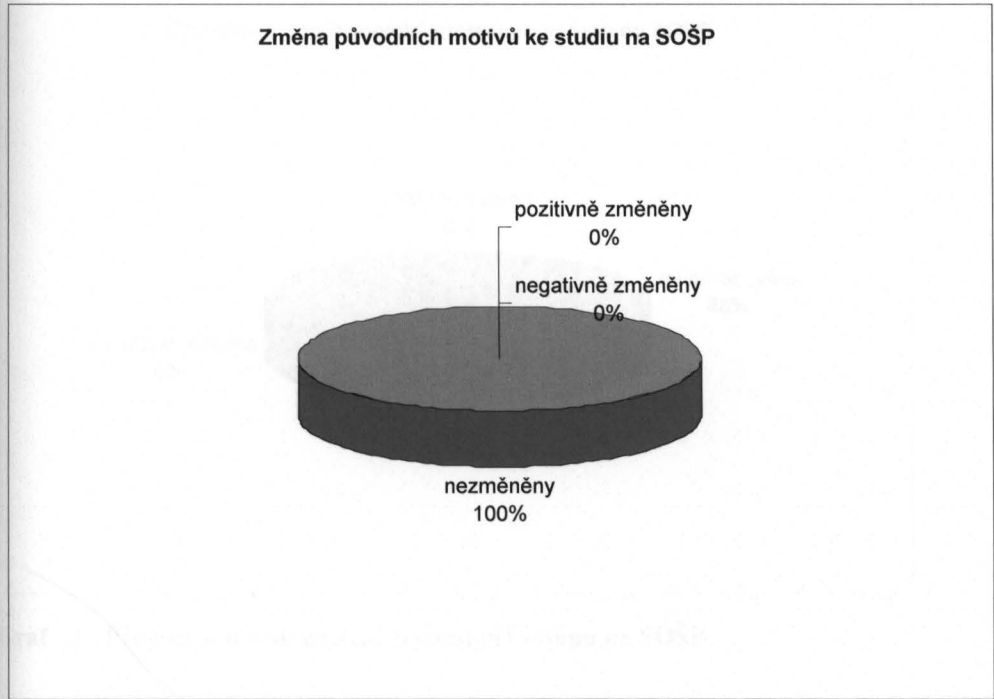
J: již absolvovaná pedagogická praxe  
K: jiné důvody

6.1.3.3. ZMĚNY V PŮVODNÍCH MOTIVECH BĚHEM STUDIA NA SOŠP

Tato otázka se zabývá možnými změnami, které mohly nastat u původních motivů respondentů během studia na SOŠP.

| ZMĚNA MOTIVŮ KE STUDIU NA SOŠP | Absolutně | Procentuálně |
|--------------------------------|-----------|--------------|
| Nezměněny                      | 27        | 100,00%      |
| Pozitivně změněny              | 0         | 00,00%       |
| Negativně změněny              | 0         | 00,00%       |
| SOUČET                         | 27        | 100,00%      |

Tabulka 15 - Změna původních motivů ke studiu na SOŠP



Graf 19 - Změna původních motivů ke studiu na SOŠP

Sledujeme-li možné změny u původních motivů dojdeme k následujícím závěrům:

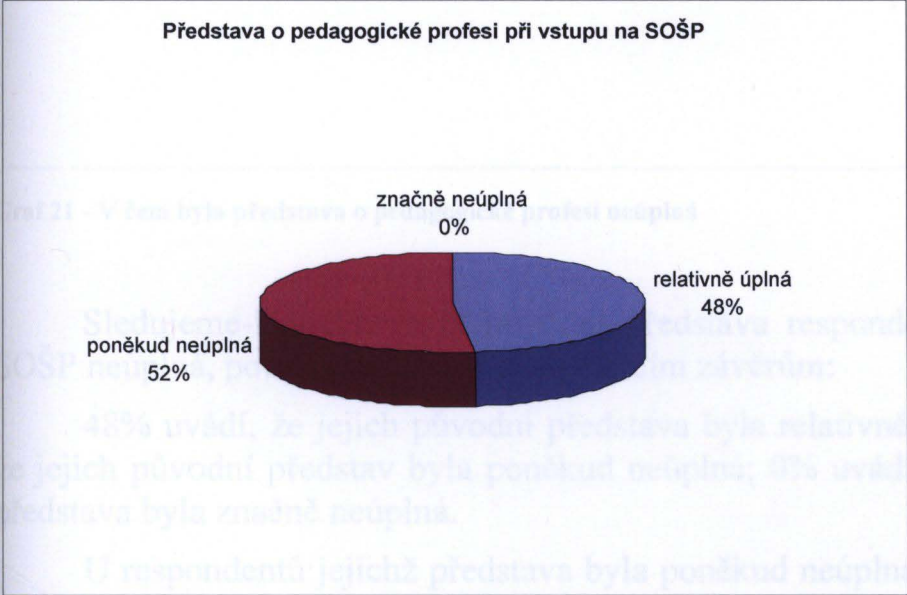
100% uvádí, že jejich původní motivy zůstaly nezměněny; 0% uvádí, že jejich původní motivy byly pozitivně změněny; 0% uvádí, že jejich původní motivy byly změněny negativně.

6.1.3.4.     **PŘEDSTAVA O PEDAGOGICKÉ PROFESI PŘI VSTUPU NA SOŠP**

Tato otázka se zabývá původní představou respondentů o pedagogické profesi. Otázka sleduje v čem byla představa respondentů při vstupu na SOŠP neúplná. Respondenti měli možnost výběru ze třech předložených odpovědí.

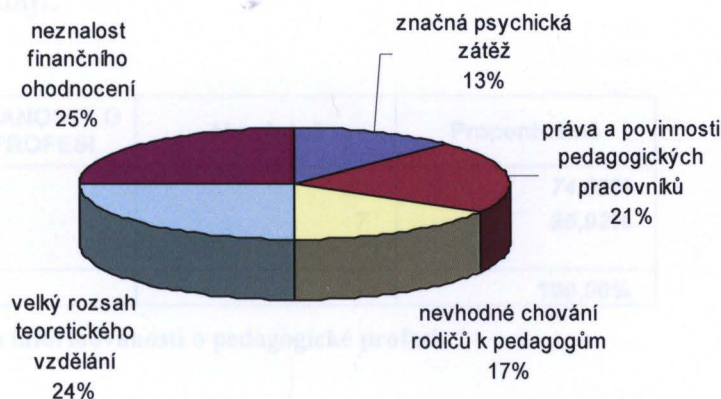
| PŮVODNÍ PŘEDSTAVA O PEDAGOGICKÉ PROFESI | Absolutně | Procentuálně |
|-----------------------------------------|-----------|--------------|
| Relativně úplná                         | 13        | 48,15%       |
| Poněkud neúplná                         | 14        | 51,85%       |
| Značně neúplná                          | 0         | 00,00%       |
| SOUČET                                  | 27        | 100,00%      |

Tabulka 16 - Neúplnost představy o pedagogické profesi při vstupu na SOŠP



Graf 20 - Představa o pedagogické profesi při vstupu na SOŠP

### V čem byla představa o pedagogické profesi neúplná



Graf 21 - V čem byla představa o pedagogické profesi neúplná

Sledujeme-li v čem byla původní představa respondentů při vstupu na SOŠP neúplná, potom dojdeme k následujícím závěrům:

48% uvádí, že jejich původní představa byla relativně úplná; 52% uvádí, že jejich původní představ byla poněkud neúplná; 0% uvádí, že jejich původní představa byla značně neúplná.

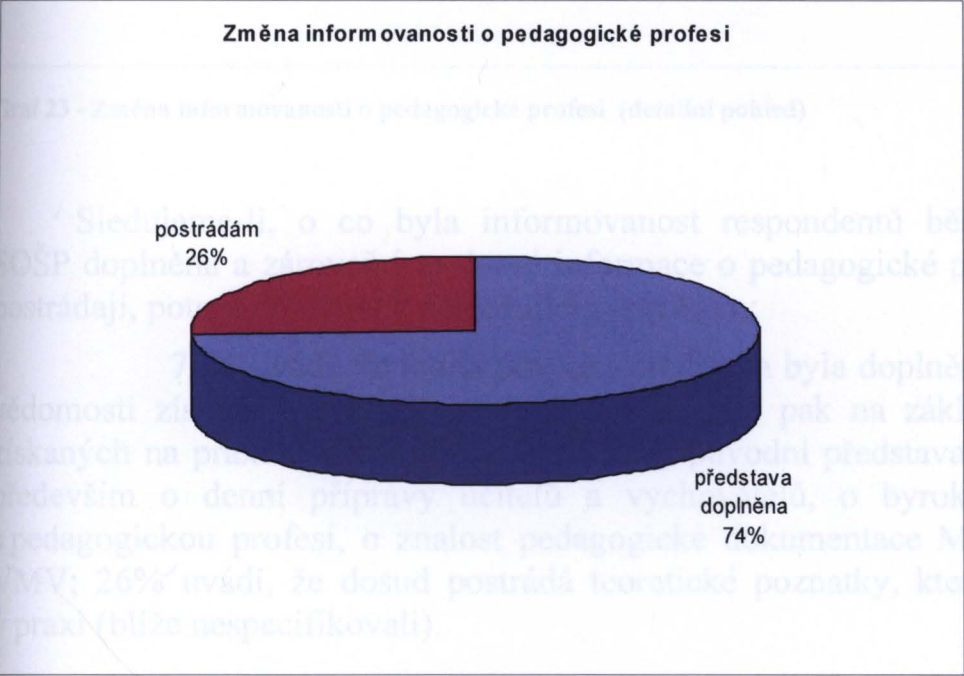
U respondentů jejichž představa byla poněkud neúplná se objevuje faktor psychické námahy, práv a povinností pedagogických pracovníků, nevhodného chování některých rodičů k pedagogům, velkého rozsahu teoretického vzdělání, neznalosti finančního ohodnocení.

6.1.3.5. ZMĚNA INFORMOVANOSTI O PEDAGOGICKÉ PROFESI

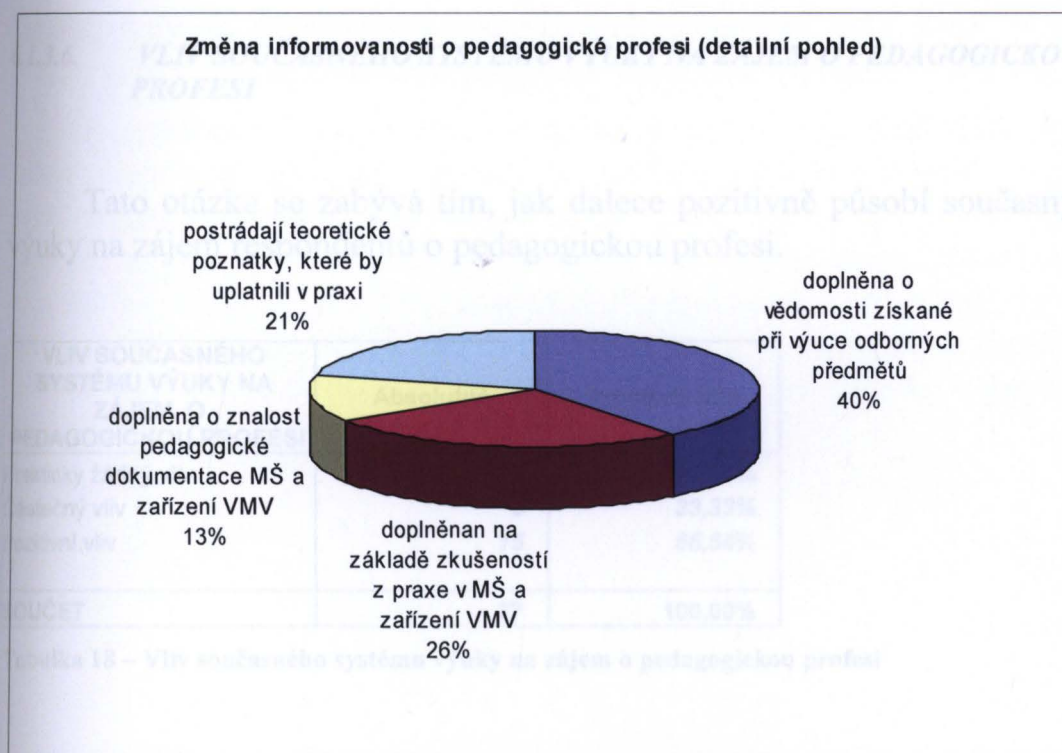
Tato otázka se zabývá tím, o co byla informovanost respondentů během studia na SOŠP doplněna a zároveň i tím, které informace o pedagogické profesi doposud postrádají.

| ZMĚNA INFORMOVANOSTI O PEDAGOGICKÉ PROFESI | Absolutně | Procentuálně |
|--------------------------------------------|-----------|--------------|
| Představa doplněna                         | 20        | 74,08%       |
| Postrádám                                  | 7         | 25,92%       |
| SOUČET                                     | 27        | 100,00%      |

Tabulka 17 – Změna informovanosti o pedagogické profesi



Graf 22 – Změna informovanosti o pedagogické profesi



Graf 23 - Změna informovanosti o pedagogické profesi (detailní pohled)

Sledujeme-li, o co byla informovanost respondentů během studia na SOŠP doplněna a zároveň i to, které informace o pedagogické profesi doposud postrádají, potom dojdeme k následujícím závěrům:

74% uvádí, že jejich původní představa byla doplněna především o vědomosti získané ve výuce odborné teorie, dále pak na základě zkušeností získaných na praxi v MŠ a zařízeních VMV- původní představa byla doplněna především o denní přípravy učitelů a vychovatelů, o byrokracii spojenou s pedagogickou profesí, o znalost pedagogické dokumentace MŠ a zařízeních VMV; 26% uvádí, že dosud postrádá teoretické poznatky, které by uplatnily v praxi (blíže nespecifikovali).

Graf 24 - Vliv současného systému výuky na zájem o pedagogickou profesi

Sledujeme-li jak dalece pozitivně působí současný systém výuky na zájem respondentů o pedagogickou profesi, potom dojdeme k následujícím závěrům:

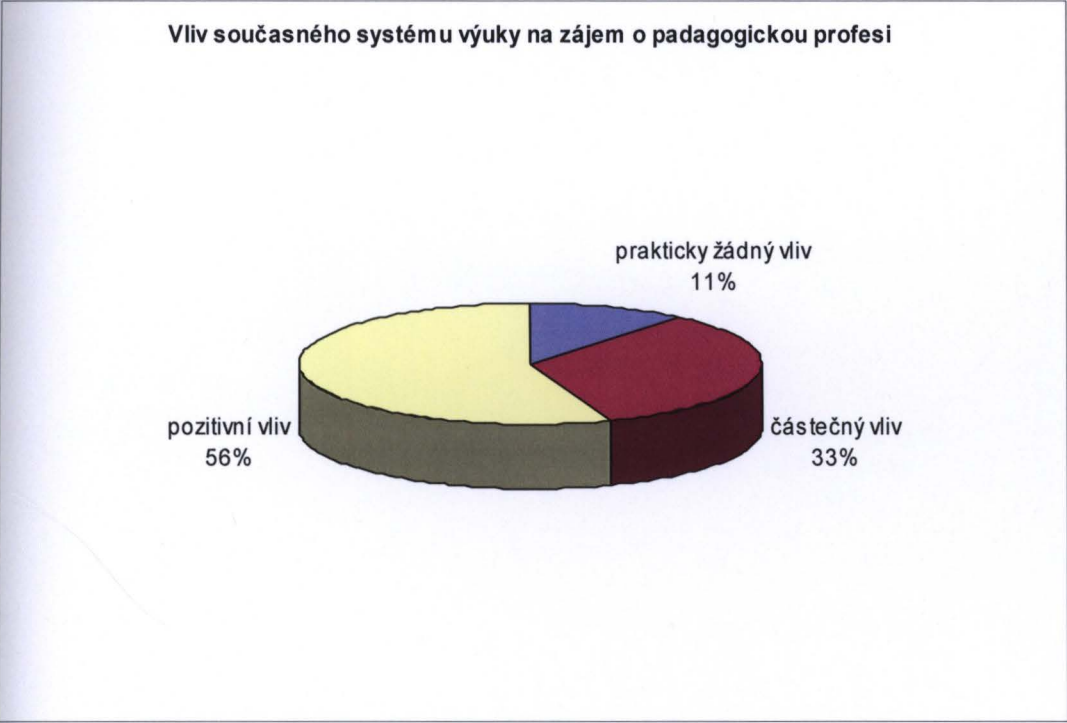
11% uvádí, že současný systém výuky nemá prakticky žádný vliv na jejich zájem o pedagogickou profesi; 33% uvádí, že současný systém výuky má

6.1.3.6. **VLIV SOUČASNÉHO SYSTÉMU VÝUKY NA ZÁJEM O PEDAGOGICKOU PROFESI**

Tato otázka se zabývá tím, jak dalece pozitivně působí současný systém výuky na zájem respondentů o pedagogickou profesi.

| VLIV SOUČASNÉHO SYSTÉMU VÝUKY NA ZÁJEM O PEDAGOGICKOU PROFESI | Absolutně | Procentuálně |
|---------------------------------------------------------------|-----------|--------------|
| Prakticky žádný vliv                                          | 3         | 11,11%       |
| Částečný vliv                                                 | 9         | 33,33%       |
| Pozitivní vliv                                                | 15        | 55,56%       |
| SOUČET                                                        | 27        | 100,00%      |

Tabulka 18 – Vliv současného systému výuky na zájem o pedagogickou profesi



Graf 24 - Vliv současného systému výuky na zájem o pedagogickou profesi

Sledujeme-li jak dalece pozitivně působí současný systém výuky na zájem respondentů o pedagogickou profesi, potom dojdeme k následujícím závěrům:

11% uvádí, že současný systém výuky nemá prakticky žádný vliv na jejich zájem o pedagogickou profesi; 33% uvádí, že současný systém výuky má

částečný vliv na jejich zájem o pedagogickou profesi; 56% uvádí, že současný systém výuky má pozitivní vliv na jejich zájem o pedagogickou profesi.

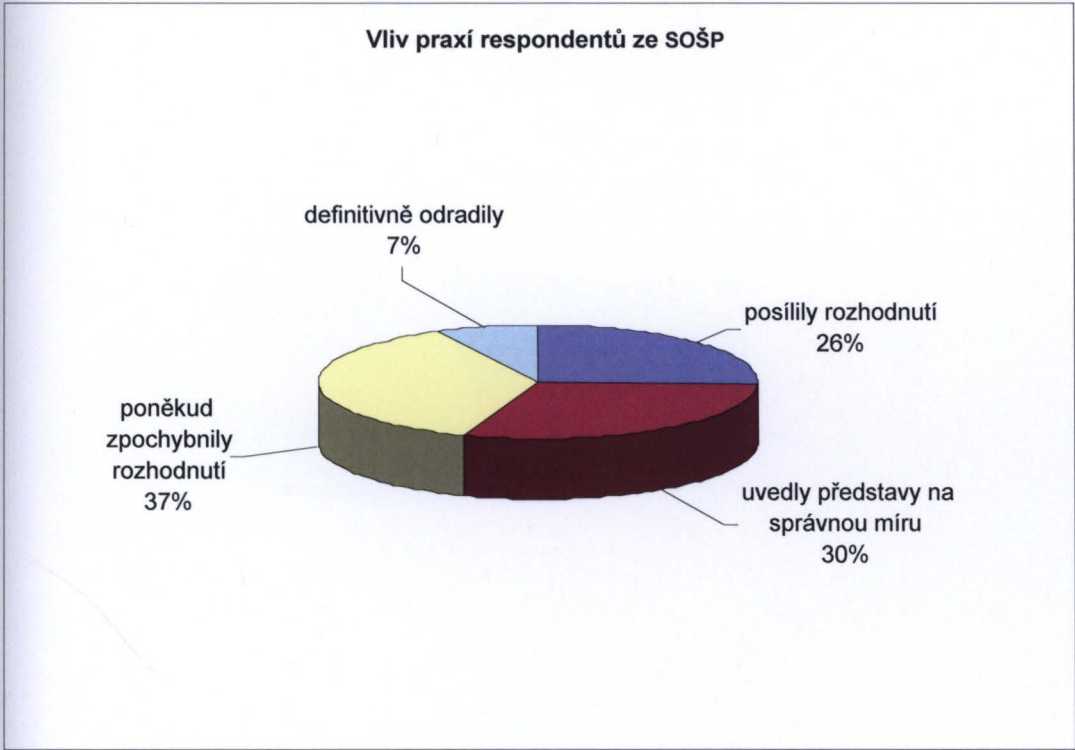
Respondenti, kteří uvedli, že současný systém výuky má částečný vliv na jejich zájem o pedagogickou profesi, ve většině případech uvedli, že na základě praxí si mohou ověřit, zda mají skutečně předpoklady pro výkon studované profese, a dále pak uvedli, že pozitivně na jejich zájem působí vstřícnost profesorů vyučujících odborné předměty. Respondenti, kteří uvedli, že současný systém výuky má pozitivní vliv na jejich zájem o pedagogickou profesi, uvádí shodně vliv výuky odborných předmětů – hlavně pedagogiky a psychologie a dále pak vliv praxí.

6.1.3.7. **VLIV PRAXÍ NA ZÁJEM O PEDAGOGICKOU PROFESI**

Tato otázka zjišťuje, jakým způsobem působí praxe respondentů (v MŠ, ŠD, CVC, ...) na jejich zájem o pedagogickou profesi.

| PEDAGOGICKÉ PRAXE                 | Absolutně | Procentuálně |
|-----------------------------------|-----------|--------------|
| Posílily rozhodnutí               | 7         | 25,93%       |
| Uvedly představy na správnou míru | 8         | 29,63%       |
| Poněkud zpochybnilly rozhodnutí   | 10        | 37,07%       |
| Definitivně odradily              | 2         | 7,41%        |
| SOUČET                            | 27        | 100,00%      |

Tabulka 19 – Vliv praxí respondentů na jejich zájem o pedagogickou profesi



Graf 25 - Vliv praxí respondentů na jejich zájem o pedagogickou profesi

Sledujeme-li, jakým způsobem působí praxe respondentů na jejich zájem o pedagogickou profesi, potom dojdeme k následujícím závěrům:

26% uvádí, že praxe v mnoha ohledech posílily jejich rozhodnutí věnovat se pedagogické profesi; 30% uvádí, že praxe uvedly některé jejich dřívější představy na pravou míru, ale na jejich cíli, věnovat se pedagogické profesi, se tím nic nezměnilo; 37% uvádí, že praxe poněkud zpochybnilly jejich původní

rozhodnutí, věnovat se pedagogické profesi; 7% uvádí, že je praxe definitivně odradily od úmyslu věnovat se pedagogické profesi.

Respondenti, u nichž praxe zpochybnila jejich původní rozhodnutí věnovat se pedagogické profesi, uvádí nezaujetí touto profesí, řečeno jejich slovy: „*Není to to pravé ořechové.*“

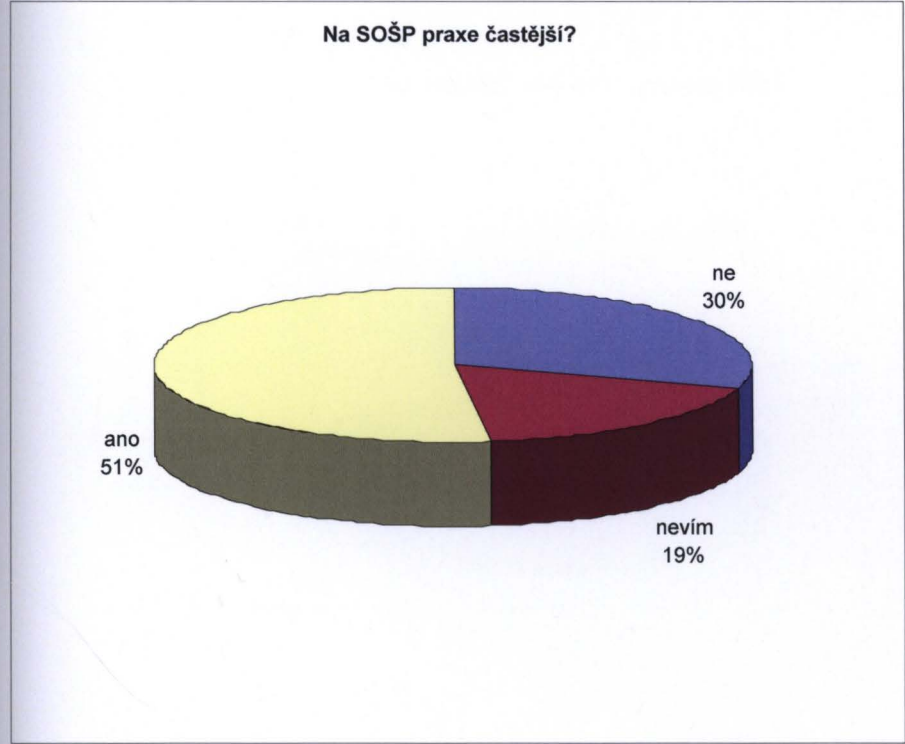
Respondenti, které praxe definitivně odradily od jejich původního rozhodnutí věnovat se pedagogické profesi, uvádí v obou případech nezaujetí touto profesí, a ověření si toho, že: „*Nemám na to buňky*“. Jinak řečeno, respondenti nemají předpoklady pro výkon pedagogické profese.

6.1.3.8. NÁZORY NA ZVÝŠENÍ ČETNOSTI PRAXÍ NA SOŠP

Tato otázka zjišťuje, zda se respondenti domnívají, že by praxe měly být častější.

| PRAXE ČASTĚJŠÍ ? | Absolutně | Procentuálně |
|------------------|-----------|--------------|
| Ne               | 8         | 29,63%       |
| Nevím            | 5         | 18,52%       |
| Ano              | 14        | 51,85%       |
| SOUČET           | 27        | 100,00%      |

Tabulka 20 – Potřeba častějších praxí na SOŠP?



Graf 26 –Na SOŠP Praxe častější?

Sledujeme-li, zda se respondenti domnívají, že by praxe měly být častější, potom dojdeme k následujícím závěrům:

30% uvádí, že praxe by neměly být častější; 19% neví, zda by praxe měly být častější; 51% uvádí, že praxe by měly být častější.

Respondenti, kteří uvádí, že praxe by měly být častější, udávají následující důvody:

- zkušenosti získané na praxi jsou během studia nejpodstatnější;
- možnost praktikovat ve více typech zařízení;
- delší souvislé praxe umožní děti lépe poznat a poté kvalitněji pracovat.

Respondenti, kteří uvádí, že praxe by neměly být častější, udávají následující důvod:

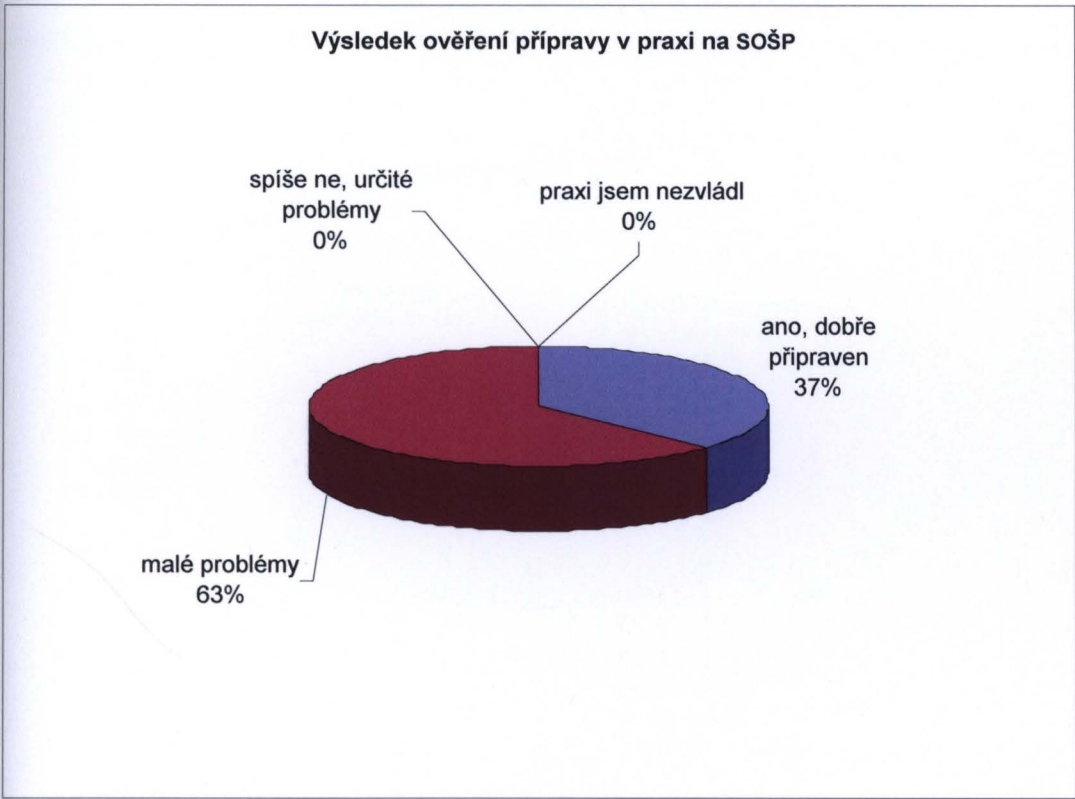
- praxe v poměru k teorii je dostačující.

6.1.3.9. **OVĚŘENÍ PŘÍPRAVY PROSTŘEDNICTVÍM PRAXÍ NA SOŠP**

Tato otázka zjišťuje názory respondentů na jejich míru připravenosti na první pedagogický výstup.

| OVĚŘENÍ PŘÍPRAVY<br>PROSTŘEDNICTVÍM PRAXÍ<br>NA SOŠP | Absolutně | Procentuálně |
|------------------------------------------------------|-----------|--------------|
| Dobře připraveni                                     | 10        | 37,04%       |
| Vše zvládli s malými problémy                        | 17        | 62,96%       |
| Spíše nebyli připraveni                              | 0         | 00,00%       |
| Praxi nezvládli                                      | 0         | 00,00%       |
| SOUČET                                               | 27        | 100,00%      |

Tabulka 21 – Ověření přípravy prostřednictvím praxí na SOŠP



Graf 27 – Výsledek ověření přípravy v praxi na SOŠP

Sledujeme-li názory respondentů na míru jejich připravenosti na první pedagogický výstup, potom dojdeme k následujícím závěrům:

37% uvádí, že na vše byli dobře připraveni; 63% uvádí, že do určité míry byli připraveni, vše zvládli s malými problémy; 0% uvádí, že spíše nebyli

přípravě, narazili na určité problémy; 0% uvádí, že pedagogický výstup nezvládli.

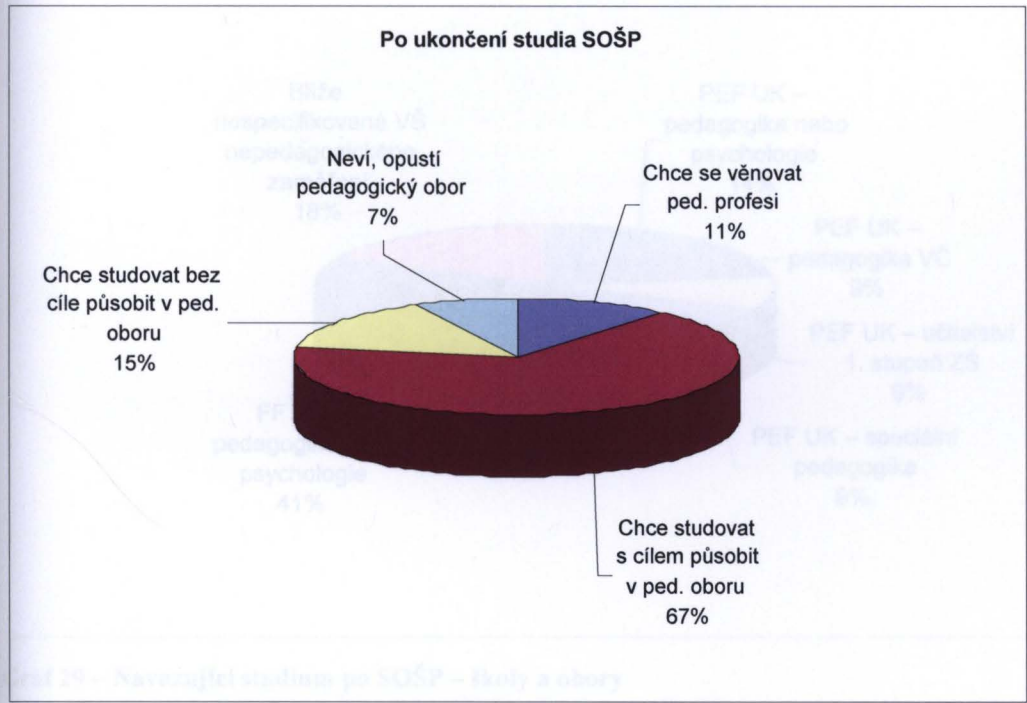
6.1.3.10. ČINNOST PO UKONČENÍ STUDIA NA SOŠP

Tato otázka zjišťuje, kde by se respondenti po ukončení studia na SOŠP chtěli dále uplatnit.

Následující tabulky a grafy zachycují předpokládanou činnost respondentů po ukončení pedagogického studia.

| CO DĚLAT PO UKONČENÍ STUDIA NA SOŠP         | Absolutně | Procentuálně |
|---------------------------------------------|-----------|--------------|
| Chce se věnovat ped. profesi                | 3         | 11,11%       |
| Chce studovat s cílem působit v ped. oboru  | 18        | 66,66%       |
| Chce studovat bez cíle působit v ped. oboru | 4         | 14,82%       |
| Neví, opustí pedagogický obor               | 2         | 7,41%        |
| SOUČET                                      | 27        | 100,00%      |

Tabulka 22 – Co dělat po ukončení studia na SOŠP?



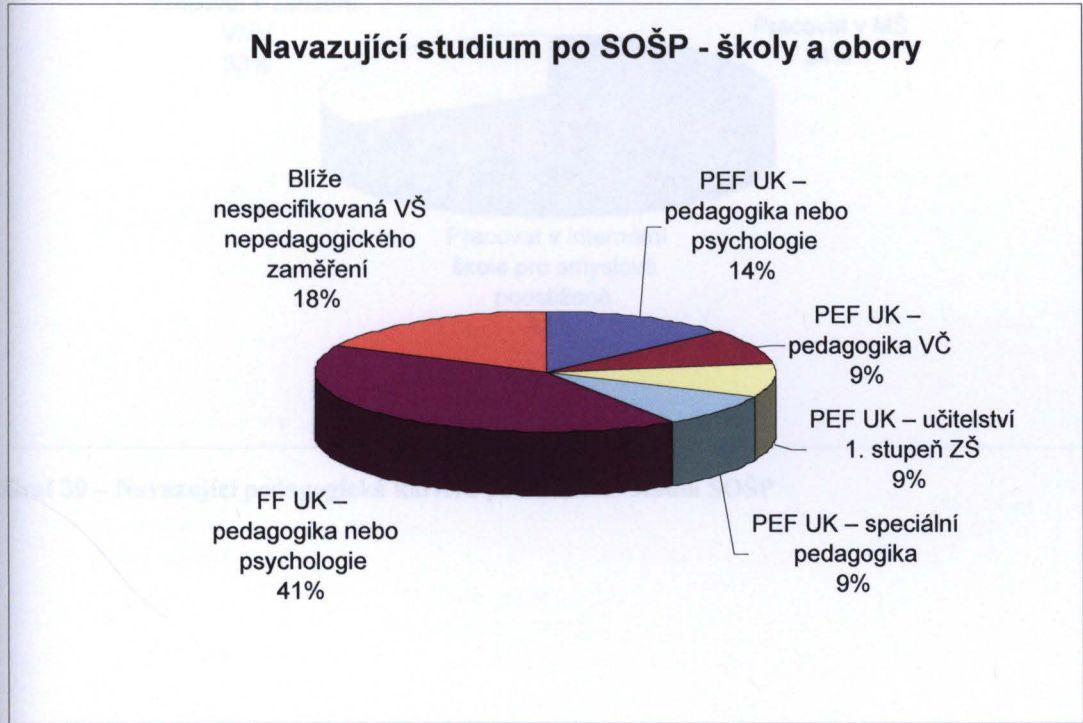
Graf 28 - Co dělat po ukončení studia na SOŠP?

Sledujeme-li názory respondentů na to, kde by se chtěli po ukončení studia na SOŠP dále uplatnit, dojdeme k následujícím závěrům:

11% uvádí, že se chce po ukončení SOŠP věnovat vystudované profesi; 67% uvádí, že chce po ukončení SOŠP dále studovat s cílem působit v pedagogickém oboru; 15% uvádí, že chce po ukončení SOŠP dále studovat bez cíle působit v pedagogickém oboru; 7% uvádí, že nechce působit v pedagogickém oboru.

| NAVAZUJÍCÍ STUDIUM PO SOŠP                        | Absolutně | Procentuálně |
|---------------------------------------------------|-----------|--------------|
| PEF UK – pedagogika nebo psychologie              | 3         | 13,64%       |
| PEF UK – pedagogika VČ                            | 2         | 9,06%        |
| PEF UK – učitelství 1. stupeň ZŠ                  | 2         | 9,06%        |
| PEF UK – speciální pedagogika                     | 2         | 9,06%        |
| FF UK – pedagogika nebo psychologie               | 9         | 40,91%       |
| Bliže nespecifikovaná VŠ nepedagogického zaměření | 4         | 18,18%       |
| SOUČET                                            | 22        | 100,00%      |

Tabulka 23 – Navazující studium po ukončení SOŠP



Graf 29 – Navazující studium po SOŠP – školy a obory

| NAVAZUJÍCÍ PEDAGOGICKÁ KARIÉRA                      | Absolutně | Procentuálně |
|-----------------------------------------------------|-----------|--------------|
| Pracovat v MŠ                                       | 1         | 33,33%       |
| Pracovat v internátní škole pro smyslově poostížené | 1         | 33,33%       |
| Pracovat v zařízení VMV                             | 1         | 33,34%       |
| SOUČET                                              | 3         | 100,00%      |

Tabulka 24 – Navazující pedagogická kariéra po ukončení studia na SOŠP

Navazující pedagogická kariéra po ukončení studia SOŠP



Graf 30 – Navazující pedagogická kariéra po ukončení studia SOŠP



#### 6.1.4. VÝSLEDKY ZÍSKANÉ GRAFICKOU PROJEKTIVNÍ TECHNIKOU NA SOŠP

Na základě podrobného prostudování úvah respondentů ze SOŠP, lze výsledky shrnout do následujících bodů:

- zatímco dvě třetiny respondentů uvedly, že k zahájení studia na SOŠP je vedl kladný vztah k pedagogickému povolání (k práci s dětmi a mládeží);
- necelá třetina respondentů uvedla, že je k zahájení studia motivovala výuka odborných předmětů, zejména hudební, tělesné, výtvarné, dramatické výchovy a psychologie;
- dva respondenti uvádí, že jejich vedoucím motivem byla absolvovaná praxe s dětmi na dětských táborech;
- zajímavé je také zjištění, že u více jak čtvrtiny respondentů sehrála roli rodinná tradice (rodiče pracují v MŠ);
- zajímavé je rovněž zjištění, kde se chtějí respondenti po ukončení SOŠP uplatnit – tři respondenti chtějí začít pracovat v oboru (konkrétně uvádí MŠ, internátní školu pro smyslově postižené, zařízení pro VMV);
- všichni ostatní chtějí dále studovat s cílem působit v oblasti výchovy a vzdělávání – nejčastěji uvádějí pedagogické zaměření studia na VŠ;
- dva respondenti nechtějí působit v oboru.

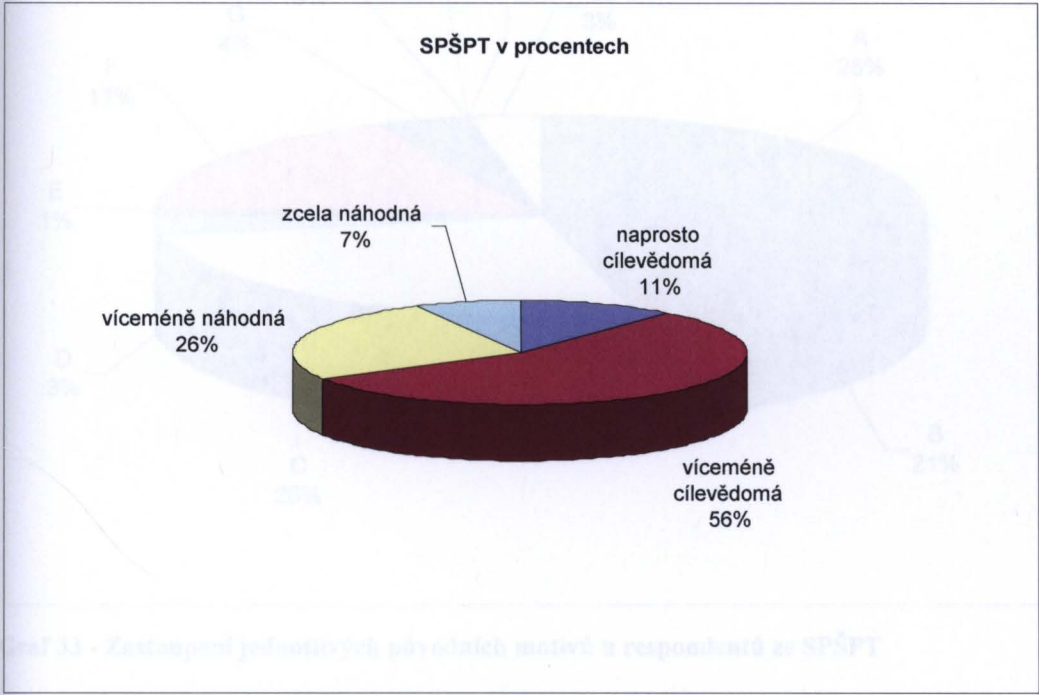
6.1.5. VÝSLEDKY ZÍSKANÉ DOTAZNÍKOVOU METODOU NA SPŠPT

6.1.5.1. *CÍLEVĚDOMOST ČI NAHODILOST VOLBY STUDIA NA SPŠPT*

Sledujeme-li míru cílevědomosti či nahodilosti volby studia na SPŠPT – 11% uvádí naprostou cílevědomost volby; 56% uvádí víceméně cílevědomou volbu; 26% uvádí víceméně náhodnou volbu a 7% uvádí zcela náhodnou volbu.

| CÍLEVĚDOMOST VOLBY  | Absolutně | Procentuálně |
|---------------------|-----------|--------------|
| naprosto cílevědomá | 3         | 11,11%       |
| víceméně cílevědomá | 15        | 55,55%       |
| víceméně náhodná    | 7         | 25,93%       |
| zcela náhodná       | 2         | 7,41%        |
| SOUČET              | 27        | 100,00%      |

Tabulka 26 - Procentuální rozložení cílevědomosti volby studia na SPŠPT



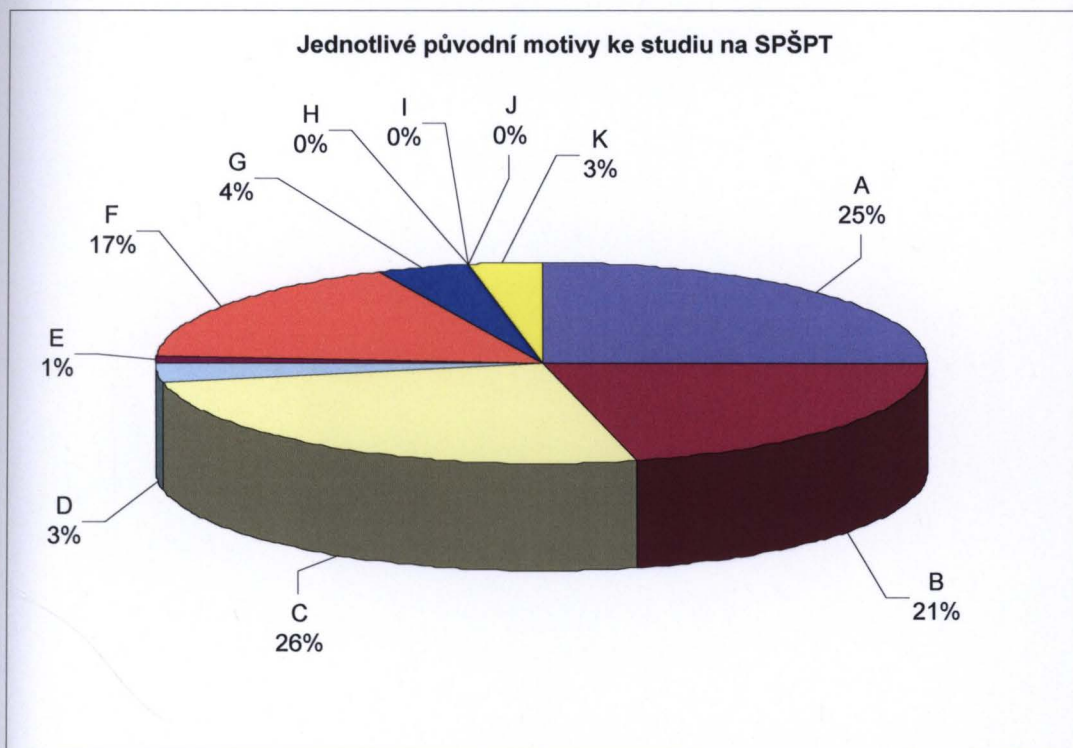
Graf 32 - Cílevědomost volby studia na SPŠPT celkem v procentech

V grafu jsou pod písmenky A až K uvedeny jednotlivé motivy takto:

- A: kladný vztah k potravinářské profesi
- B: společenský význam potravinářské profese
- C: možnost uplatnění vlastních schopností při studiu na SPŠPT
- D: možnost systematicky se věnovat dosud mimoškolním aktivitám
- E: vzor člověka z oboru
- F: rodinná tradice

#### 6.1.5.2. ROZHODUJÍCÍ MOTIVY K ZAHÁJENÍ STUDIA NA SPŠPT

Sledujeme-li zastoupení jednotlivých původních motivů, které vedly k zahájení studia na SPŠPT – 25% uvádí kladný vztah k potravinářské profesi; 21% uvádí společenský význam potravinářské profese; 26% uvádí možnost uplatnění vlastních schopností při studiu na SPŠPT; 3% uvádí možnost systematicky se věnovat dosud mimoškolním aktivitám; 1% uvádí vzor člověka z oboru; 17% uvádí rodinnou tradici; 4% uvádí možnost připravit se na přijímací zkoušky na VŠ, VOŠ, jiné formy dalšího studia; 0% větší šance, že budu přijat na mnou vybranou VŠ, VOŠ, jiné formy dalšího studia; 0% finanční důvody; 0% uvádí již absolvovanou praxi v oboru před vstupem na SPŠ a 3% uvádí jiné důvody (přání rodičů, zajímavé studijní obory, široké uplatnění po skončení studia na SPŠPT).



Graf 33 - Zastoupení jednotlivých původních motivů u respondentů ze SPŠPT

V grafu jsou pod písmeny A až K uvedeny jednotlivé motivy takto:

- A: kladný vztah k potravinářské profesi
- B: společenský význam potravinářské profese
- C: možnost uplatnění vlastních schopností při studiu na SPŠPT
- D: možnost systematicky se věnovat dosud mimoškolním aktivitám
- E: vzor člověka z oboru
- F: rodinná tradice

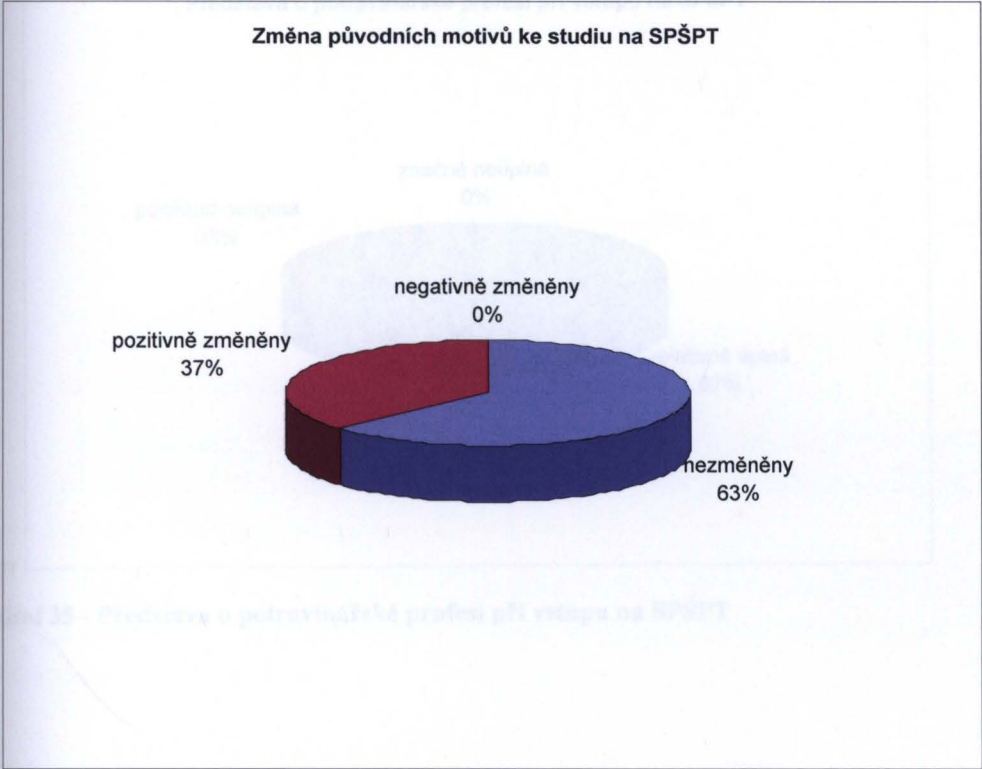
- G: možnost připravit se na přijímací zkoušky na VŠ, VOŠ, jiné formy dalšího studia
- H: větší šance, že budu přijat na mnou vybranou VŠ, VOŠ, jiné formy dalšího studia
- I: finanční důvody
- J: již absolvovaná praxe v oboru
- K: jiné důvody (přání rodičů, zajímavé studijní obory, široké uplatnění po ukončení SPŠPT)

6.1.5.3. ZMĚNY V PŮVODNÍCH MOTIVECH BĚHEM STUDIA NA SPŠPT

Tato otázka se zabývá možnými změnami, které mohly nastat u původních motivů respondentů během studia na SPŠPT.

| ZMĚNA MOTIVŮ KE STUDIU NA SOŠ PT | Absolutně | Procentuálně |
|----------------------------------|-----------|--------------|
| Nezměněny                        | 17        | 62,96%       |
| Pozitivně změněny                | 10        | 37,04%       |
| Negativně změněny                | 0         | 00,00%       |
| SOUČET                           | 27        | 100,00%      |

Tabulka 27 - Změna původních motivů ke studiu na SPŠPT



Graf 34 - Změna původních motivů ke studiu na SPŠPT

Sledujeme-li možné změny u původních motivů dojdeme k následujícím závěrům:

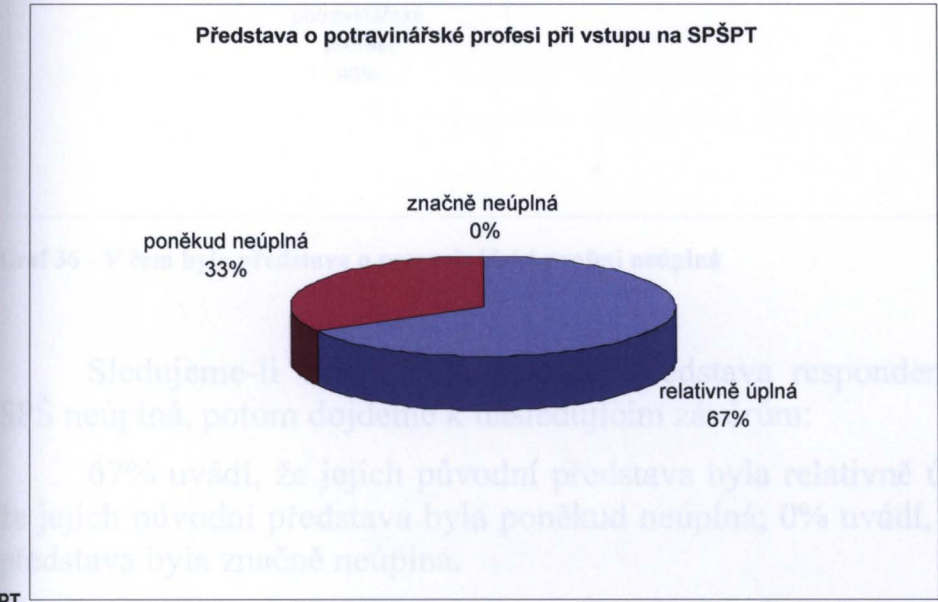
63% uvádí, že jejich původní motivy zůstaly nezměněny; 37% uvádí, že jejich původní motivy byly pozitivně změněny; 0% uvádí, že jejich původní motivy byly změněny negativně

6.1.5.4. PŘEDSTAVA O POTRAVINÁŘSKÉ PROFESI PŘI VSTUPU NA SPŠPT

Tato otázka se zabývá původní představou respondentů o potravinářské profesi. Otázka sleduje v čem byla představa respondentů při vstupu na SPŠPT neúplná. Respondenti měli možnost výběru ze třech předložených odpovědí.

| PŮVODNÍ PŘEDSTAVA O POTRAVINÁŘSKÉ PROFESI | Absolutně | Procentuálně |
|-------------------------------------------|-----------|--------------|
| Relativně úplná                           | 18        | 66,67%       |
| Poněkud neúplná                           | 9         | 33,33%       |
| Značně neúplná                            | 0         | 00,00%       |
| SOUČET                                    | 27        | 100,00%      |

Tabulka 28 - Neúplnost představy o potravinářské profesi při vstupu na SPŠPT



PT

Graf 35 - Představa o potravinářské profesi při vstupu na SPŠPT

### V čem byla představa o potravinářské profesi neúplná



Graf 36 - V čem byla představa o potravinářské profesi neúplná

Sledujeme-li v čem byla původní představa respondentů při vstupu na SPŠ neúplná, potom dojdeme k následujícím závěrům:

67% uvádí, že jejich původní představa byla relativně úplná; 33% uvádí, že jejich původní představa byla poněkud neúplná; 0% uvádí, že jejich původní představa byla značně neúplná.

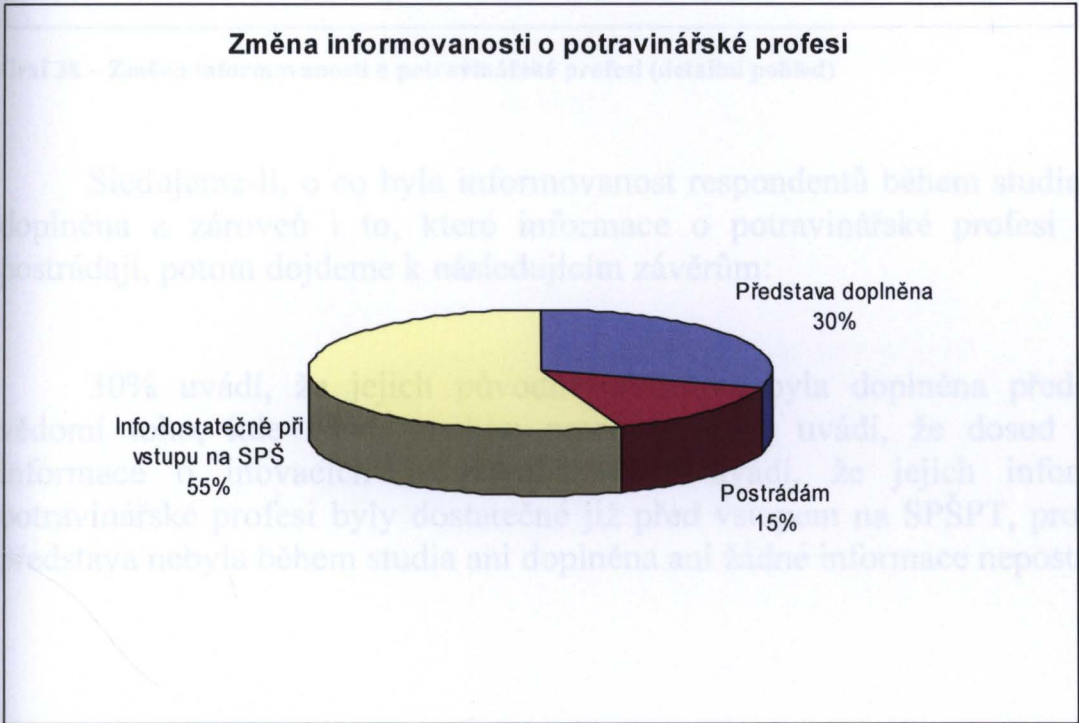
U respondentů jejichž představa byla poněkud neúplná se objevuje faktor, že nevěděli, co přesně tato profese obnáší, jeden respondent uvádí fyzickou náročnost této profese.

6.1.5.5. ZMĚNA INFORMOVANOSTI O POTRAVINÁŘSKÉ PROFESI

Tato otázka se zabývá tím, o co byla informovanost respondentů během studia na SPŠ doplněna a zároveň i tím, které informace o potravinářské profesi doposud postrádají.

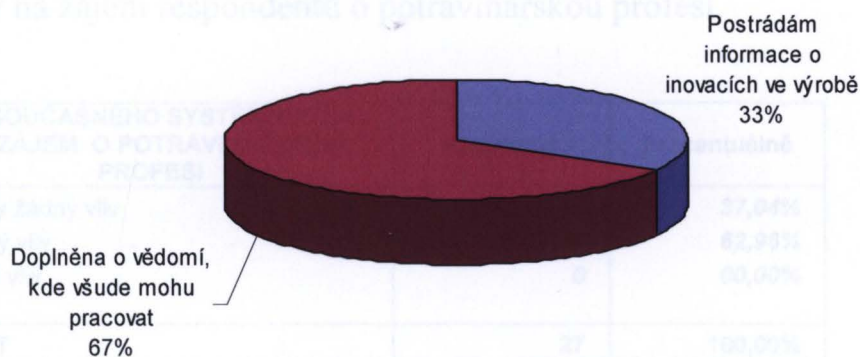
| ZMĚNA INFORMOVANOSTI O POTRAVINÁŘSKÉ PROFESI | Absolutně | Procentuálně |
|----------------------------------------------|-----------|--------------|
| Představa doplněna                           | 8         | 29,63%       |
| Postrádám                                    | 4         | 14,81%       |
| Info.dostatečné při vstupu na SPŠ            | 15        | 55,56%       |
| SOUČET                                       | 27        | 100,00%      |

Tabulka 29 – Změna informovanosti o potravinářské profesi



Graf 37 – Změna informovanosti o potravinářské profesi

### Změna informovanosti o potravinářské profesi (detailní pohled)



Graf 38 – Změna informovanosti o potravinářské profesi (detailní pohled)

Sledujeme-li, o co byla informovanost respondentů během studia na SPŠ doplněna a zároveň i to, které informace o potravinářské profesi doposud postrádají, potom dojdeme k následujícím závěrům:

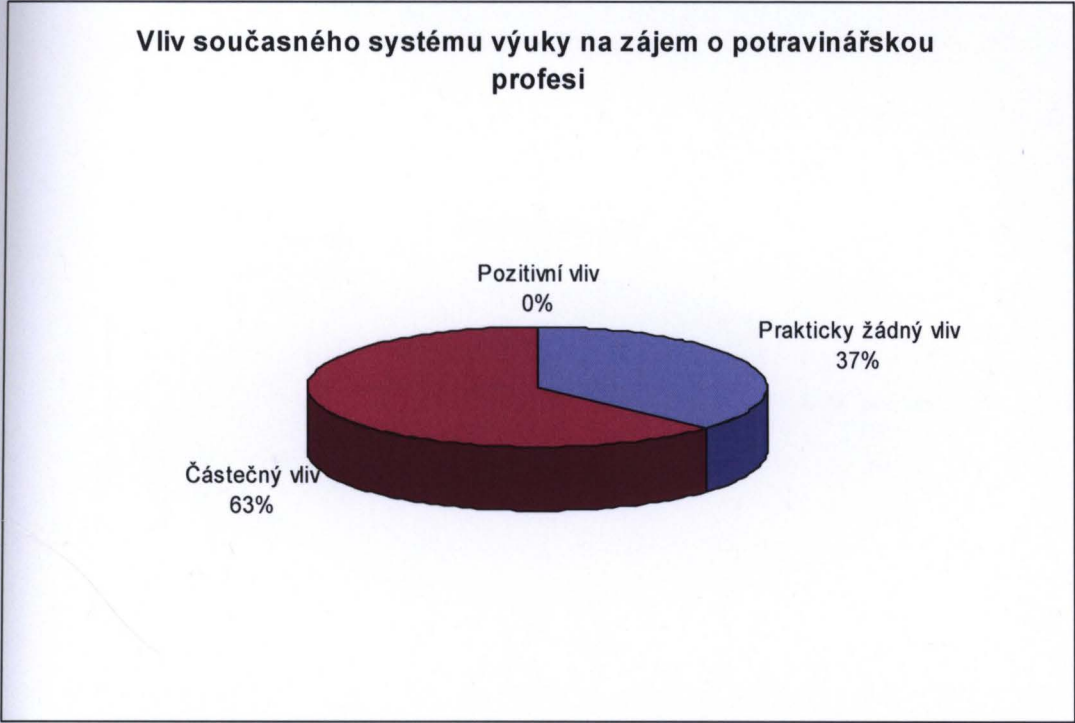
30% uvádí, že jejich původní představa byla doplněna především o vědomí toho, kde všude mohou pracovat; 15% uvádí, že dosud postrádá informace o inovacích ve výrobě; 56% uvádí, že jejich informace o potravinářské profesi byly dostatečné již před vstupem na SPŠPT, proto jejich představa nebyla během studia ani doplněna ani žádné informace nepostrádají.

6.1.5.6. **VLIV SOUČASNÉHO SYSTÉMU VÝUKY NA ZÁJEM O POTRAVINÁŘSKOU PROFESI**

Tato otázka se zabývá tím, jak dalece pozitivně působí současný systém výuky na zájem respondentů o potravinářskou profesi.

| VLIV SOUČASNÉHO SYSTÉMU VÝUKY<br>NA ZÁJEM O POTRAVINÁŘSKOU<br>PROFESI | Absolutně | Procentuálně |
|-----------------------------------------------------------------------|-----------|--------------|
| Prakticky žádný vliv                                                  | 10        | 37,04%       |
| Částečný vliv                                                         | 17        | 62,96%       |
| Pozitivní vliv                                                        | 0         | 00,00%       |
| SOUČET                                                                | 27        | 100,00%      |

Tabulka 30 – Vliv současného systému výuky na zájem o potravinářskou profesi



Graf 39 – Vliv současného systému výuky na zájem o potravinářskou profesi

Sledujeme-li jak dalece pozitivně působí současný systém výuky na zájem respondentů o pedagogickou profesi, potom dojdeme k následujícím závěrům:

37% uvádí, že současný systém výuky nemá prakticky žádný vliv na jejich zájem o potravinářskou profesi; 63% uvádí, že současný systém výuky má

částečný vliv na jejich zájem o potravinářskou profesi; 0% uvádí, že současný systém výuky má pozitivní vliv na jejich zájem o pedagogickou profesi.

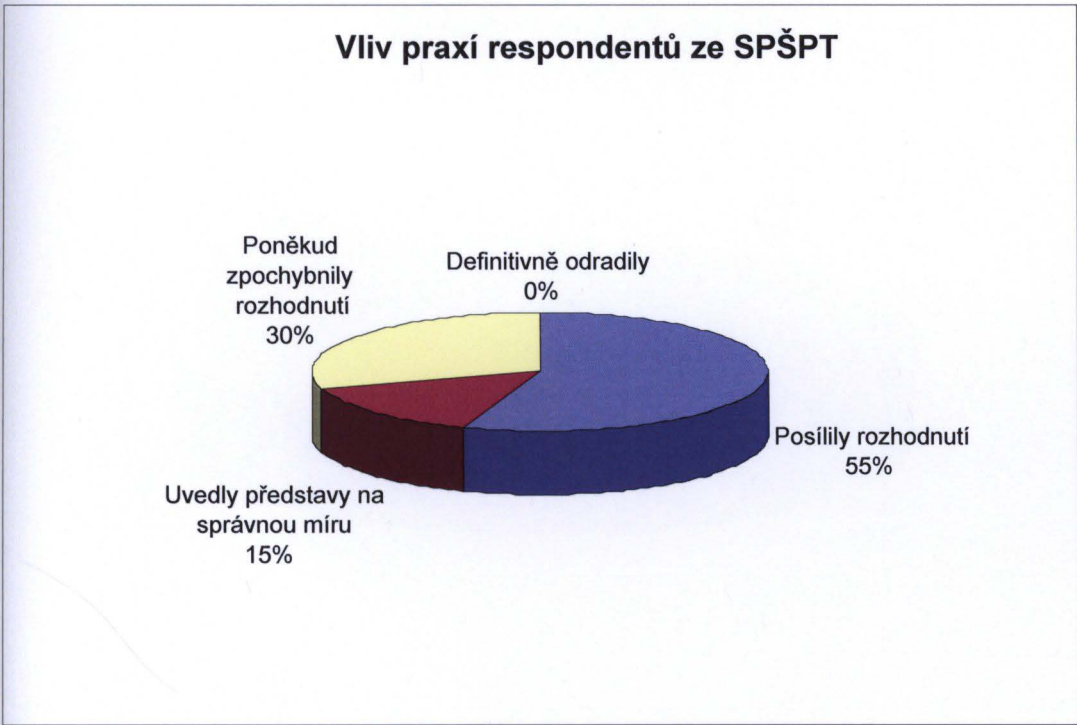
Respondenti, kteří uvedli, že současný systém výuky má částečný vliv na jejich zájem o potravinářskou profesi tento vliv ve většině případech nespecifikovali.

6.1.5.7. **VLIV PRAXÍ NA ZÁJEM O POTRAVINÁŘSKOU PROFESI**

Tato otázka zjišťuje, jakým způsobem působí praxe respondentů na jejich zájem o potravinářskou profesi.

| POTRAVINÁŘSKÉ PRAXE               | Absolutně | Procentuálně |
|-----------------------------------|-----------|--------------|
| Posílily rozhodnutí               | 15        | 55,56%       |
| Uvedly představy na správnou míru | 4         | 14,81%       |
| Poněkud zpochybnilly rozhodnutí   | 8         | 29,63%       |
| Definitivně odradily              | 0         | 00,00%       |
| SOUČET                            | 27        | 100,00%      |

Tabulka 31 – Vliv praxí respondentů na jejich zájem o potravinářskou profesi



Graf 40 – Vliv praxí respondentů na jejich zájem o potravinářskou profesi

Sledujeme-li, jakým způsobem působí praxe respondentů na jejich zájem o potravinářskou profesi, potom dojdeme k následujícím závěrům:

55% uvádí, že praxe v mnoha ohledech posílily jejich rozhodnutí pracovat v potravinářském oboru; 15% uvádí, že praxe uvedly některé jejich dřívější představy na pravou míru, ale na jejich cíli, věnovat se potravinářskému oboru

se nic nezměnilo; 30% uvádí, že praxe poněkud zpochybnila jejich původní rozhodnutí, pracovat v potravinářském oboru; 0% uvádí, že je praxe definitivně odradila od úmyslu věnovat se potravinářské profesi.

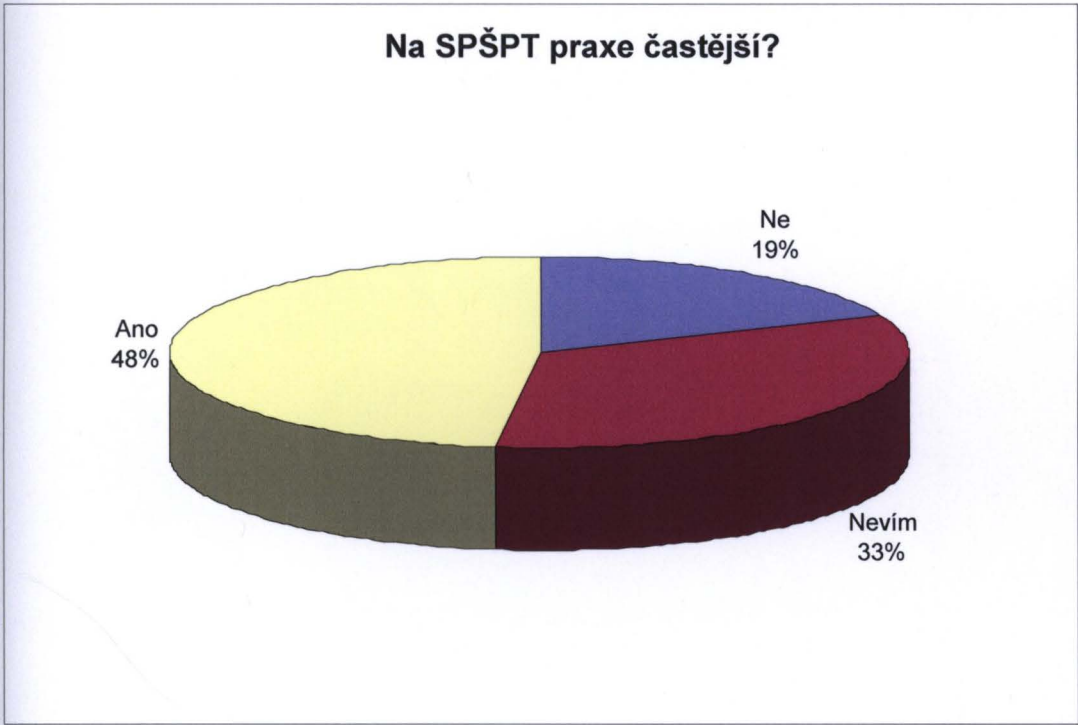
Respondenti, u nichž praxe zpochybnila jejich původní rozhodnutí pracovat v potravinářském oboru ve dvou případech uvádí nedostatečné finanční ohodnocení, v jednom případě nezaujetí touto profesí a ve třech případech blíže nespecifikovali.

6.1.5.8. NÁZORY NA ZVÝŠENÍ ČETNOSTI PRAXÍ NA SPŠPT

Tato otázka zjišťuje, zda se respondenti domnívají, že by praxe měly být častější.

| PRAXE ČASTĚJŠÍ ? | Absolutně | Procentuálně |
|------------------|-----------|--------------|
| Ne               | 5         | 18,52%       |
| Nevím            | 9         | 33,33%       |
| Ano              | 13        | 48,15%       |
| SOUČET           | 27        | 100,00%      |

Tabulka 32 – Potřeba častějších praxí na SPŠPT?



Graf 41 – Na SPŠPT praxe častější?

Sledujeme-li, zda se respondenti domnívají, že by praxe měly být častější, potom dojdeme k následujícím závěrům:

19% uvádí, že praxe by neměly být častější; 33% neví, zda by praxe měly být častější; 48% uvádí, že by praxe měly být častější.

Respondenti, kteří uvádí, že praxe by neměly být častější, důvody blíže nespecifikovali.

Respondenti, kteří uvádí, že praxe by měly být častější, udávají následující důvody:

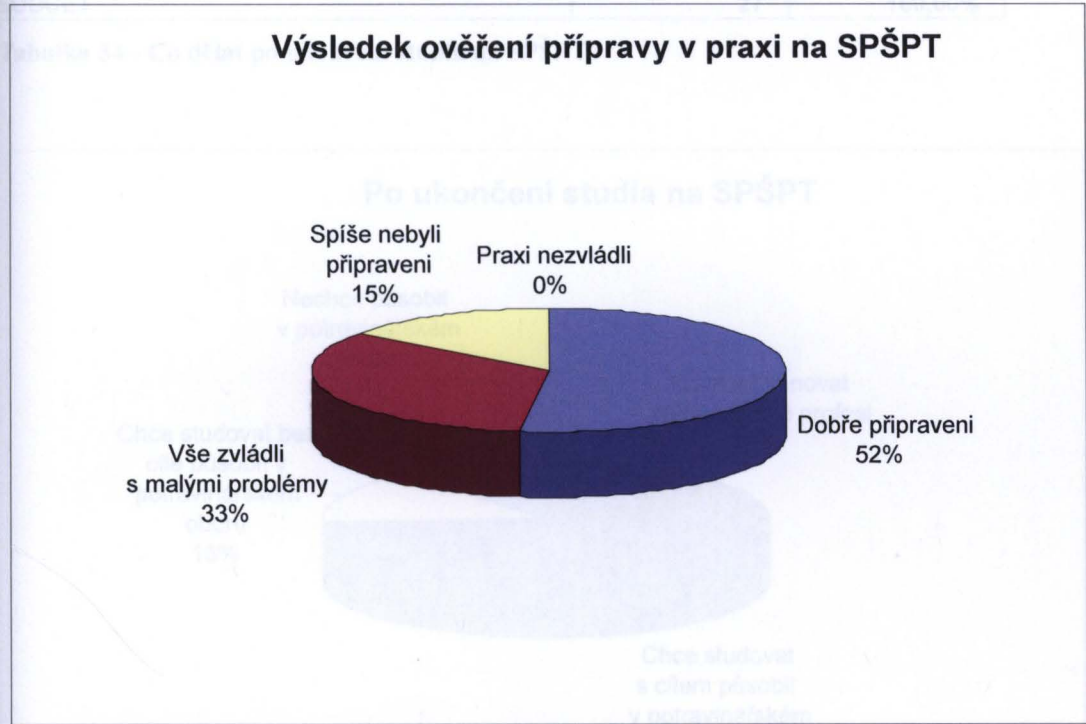
- více zkušeností při vstupu do zaměstnání;
- praxe jsou zajímavé a přínosné.

6.1.5.9.      **OVĚŘENÍ PŘÍPRAVY PROSTŘEDNICTVÍM PRAXÍ NA SPŠPT**

Tato otázka zjišťuje názory respondentů na jejich míru připravenosti na první pedagogický výstup.

| OVĚŘENÍ PŘÍPRAVY<br>PROSTŘEDNICTVÍM PRAXÍ NA<br>SPŠPT | Absolutně | Procentuálně |
|-------------------------------------------------------|-----------|--------------|
| Dobře připraveni                                      | 14        | 51,85%       |
| Vše zvládli s malými problémy                         | 9         | 33,33%       |
| Spiše nebyli připraveni                               | 4         | 14,82%       |
| Praxi nezvládli                                       | 0         | 00,00%       |
| SOUČET                                                | 27        | 100,00%      |

Tabulka 33 – Ověření přípravy prostřednictvím praxí na SPŠPT



Graf 42 – Výsledek ověření přípravy v praxi na SPŠPT

Sledujeme-li názory respondentů na míru jejich připravenosti na první pedagogický výstup, potom dojdeme k následujícím závěrům:

52% uvádí, že na vše byli dobře připraveni; 33% uvádí, že do určité míry byli připraveni, vše zvládli s malými problémy; 15% uvádí, že spíše nebyli připraveni, narazili na určité problémy; 0% uvádí, že praxi nezvládli.

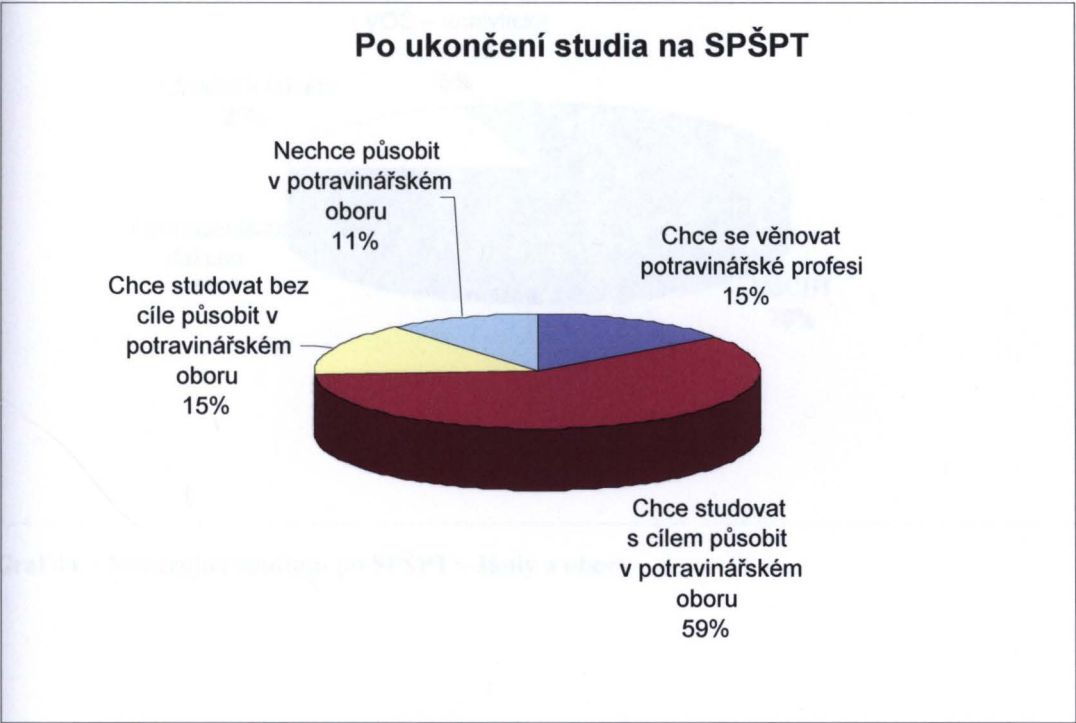
6.1.5.10. ČINNOST PO UKONČENÍ STUDIA NA SPŠPT

Tato otázka zjišťuje, kde by se respondenti po ukončení studia na SPŠPT chtěli dále uplatnit.

Následující tabulky a grafy zachycují předpokládanou činnost respondentů po ukončení potravinářského studia.

| CO DĚLAT PO UKONČENÍ STUDIA NA SPŠPT             | Absolutně | Procentuálně |
|--------------------------------------------------|-----------|--------------|
| Chce se věnovat potravin. profesi                | 4         | 14,82%       |
| Chce studovat s cílem působit v potravin. oboru  | 16        | 59,26%       |
| Chce studovat bez cíle působit v potravin. oboru | 4         | 14,82 %      |
| Nechce působit v potravin. oboru                 | 3         | 11,11%       |
| SOUČET                                           | 27        | 100,00%      |

Tabulka 34 - Co dělat po ukončení studia na SPŠPT?



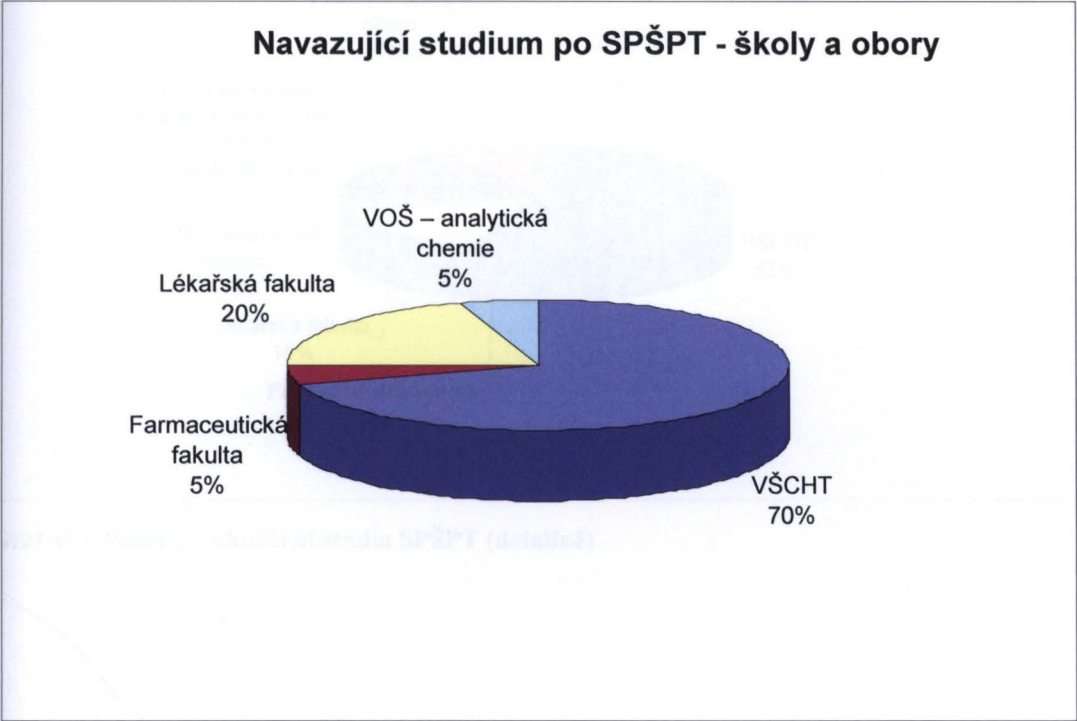
Graf 43 – Co dělat po ukončení studia na SPŠPT

Sledujeme-li názory respondentů na to, kde by se chtěli po ukončení studia na SPŠPT dále uplatnit, dojdeme k následujícím závěrům:

15% uvádí, že se chce po ukončení SPŠPT věnovat vystudované profesi; 74% uvádí, že chce po ukončení SPŠPT dále studovat s cílem působit v potravinářském oboru; 11% uvádí, že nechce působit v potravinářském oboru (svoji představu blíže nespecifikovali).

| NAVAZUJÍCÍ STUDIUM PO SPŠPT | Absolutně | Procentuálně |
|-----------------------------|-----------|--------------|
| VŠCHT                       | 14        | 70,00%       |
| Farmaceutická fakulta       | 1         | 5,00%        |
| Lékařská fakulta            | 4         | 20,00%       |
| VOŠ – analytická chemie     | 1         | 5,00%        |
| SOUČET                      | 20        | 100,00%      |

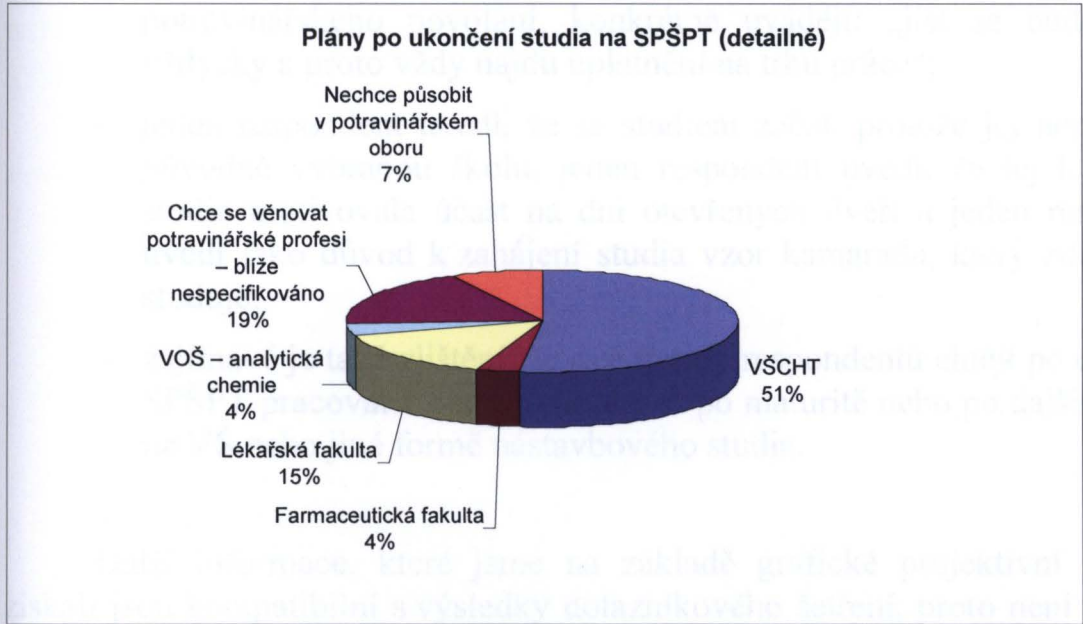
Tabulka 35 – Navazující studium po SPŠPT



Graf 44 – Navazující studium po SPŠPT – školy a obory

| PLÁNY PO UKONČENÍ<br>STUDIA SPŠPT                             | Absolutně | Procentuálně |
|---------------------------------------------------------------|-----------|--------------|
| VŠCHT                                                         | 14        | 51,85%       |
| Farmaceutická fakulta                                         | 1         | 3,70%        |
| Lékařská fakulta                                              | 4         | 14,81%       |
| VOŠ – analytická chemie                                       | 1         | 3,70%        |
| Chce se věnovat potravinářské profesi – blíže nespecifikováno | 5         | 18,52%       |
| Nechce působit v potravinářském oboru                         | 2         | 7,41%        |
| SOUČET                                                        | 27        | 100,00%      |

Tabulka 36 – Plány po ukončení studia SPŠPT (detailně)



Graf 45 – Plány po ukončení studia SPŠPT (detailně)

#### 6.1.6. VÝSLEDKY GRAFICKÉ PROJEKTIVNÍ TECHNIKY NA SPŠPT

Na základě podrobného prostudování úvah respondentů lze výsledky shrnout do následujících bodů:

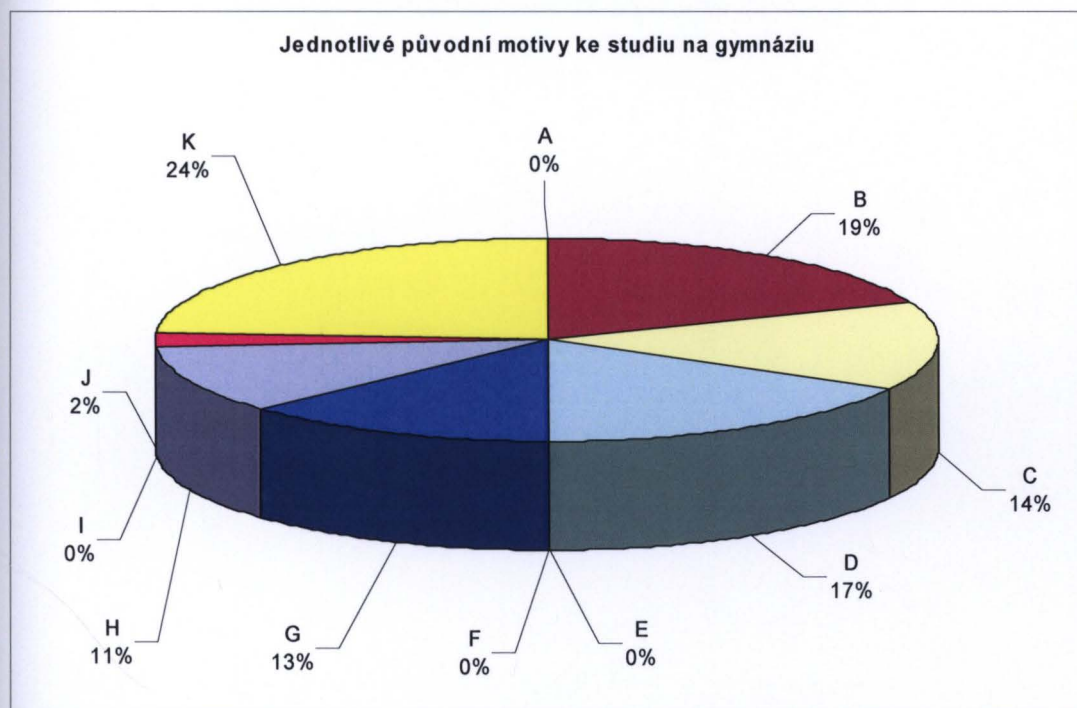
- zatímco dvě třetiny respondentů uvedly, že je na školu přivedl zájem o studium přírodních věd (především chemie a biologie);
- téměř jedna třetina respondentů uvedla, že je k zahájení studia na SPŠPT motivovali rodiče (zpravidla rodina vlastní potravinářskou firmu nebo někdo z rodiny pracuje v oboru);
- dále se u více než poloviny respondentů objevuje společenský význam potravinářského povolání, konkrétně uvádějí: „jíst se bude muset vždycky a proto vždy najdu uplatnění na trhu práce“;
- jeden respondent uvedl, že se studiem začal, protože jej nepřijali na původně vybranou školu, jeden respondent uvedl, že jej k zahájení studia motivovala účast na dni otevřených dveří a jeden respondent uvedl jako důvod k zahájení studia vzor kamaráda, který zde rovněž studuje;
- zajímavé je také zjištění, že dvě třetiny respondentů chtějí po ukončení SPŠPT pracovat v oboru a ho ihned po maturitě nebo po dalším studiu na VŠ nebo jiné formě nástavbového studia.

Další informace, které jsme na základě grafické projektivní techniky získali jsou kompatibilní s výsledky dotazníkového šetření, proto není nutné se jimi dále zabývat.

### 6.1.7. VÝSLEDKY ZÍSKANÉ DOTAZNÍKOVOU METODOU NA GYMNÁZIU

#### 6.1.7.1. ROZHODUJÍCÍ MOTIVY K ZAHÁJENÍ STUDIA NA GYMNÁZIU

Sledujeme-li zastoupení jednotlivých původních motivů, které vedly k zahájení studia na gymnáziu – 0% studium na gymnáziu má společenskou prestiž; 19% přání rodičů; 14% uvádí možnost uplatnění vlastních schopností při studiu na gymnáziu; 17% uvádí možnost systematicky se věnovat dosud mimoškolním aktivitám; 0% uvádí vzor člověka se kterým se setkali; 0% uvádí rodinnou tradici; 13% uvádí možnost připravit se na přijímací zkoušky na VŠ, VOŠ, jiné formy dalšího studia; 11% uvádí větší šanci, že budou přijati jimi vybranou VŠ, VOŠ, jiné formy dalšího studia; 0% finanční důvody; 2% návaznost na docházku do ZŠ; 24% uvádí jiné důvody – zaměření studia na gymnáziu, nepřijetí na konzervatoř, odložení rozhodnutí volby povolání).



Graf 46 - Zastoupení jednotlivých původních motivů u respondentů z gymnázia

V grafu jsou pod písmeny A až K uvedeny jednotlivé motivy takto:

- A: studium na gymnáziu má společenskou prestiž
- B: přání rodičů
- C: možnost uplatnění vlastních schopností při studiu na gymnáziu
- D: možnost systematicky se věnovat dosud mimoškolním aktivitám
- E: ovlivnění pedagogem se kterým se setkali
- F: rodinná tradice

- G: možnost připravit se na přijímací zkoušky na VŠ, VOŠ, jiné formy dalšího studia
- H: větší šance, že budu přijat na mnou vybranou VŠ, VOŠ, jiné formy dalšího studia
- I: finanční důvody
- J: návaznost na docházku do ZŠ
- K: jiné důvody (zaměření studia, nepřijetí na konzervatoř, možnost odložit rozhodnutí volby povolání)

6.1.7.2.      **ZMĚNY V PŮVODNÍCH MOTIVECH BĚHEM STUDIA NA GYMNÁZIU**

Tato otázka se zabývá možnými změnami, které mohly nastat u původních motivů respondentů během studia na gymnáziu.

| ZMĚNA MOTIVŮ       | Absolutně | Procentuálně |
|--------------------|-----------|--------------|
| Nezměněny          | 19        | 70,37%       |
| Pozitivně posíleny | 2         | 7,41%        |
| Negativně změněny  | 6         | 22,22%       |
| SOUČET             | 27        | 100,00%      |

Tabulka 37 – Změna původních motivů ke studiu na gymnáziu



Graf 47 – Změna původních motivů ke studiu na gymnáziu

Sledujeme-li možné změny u původních motivů dojdeme k následujícím závěrům:

70% uvádí, že jejich původní motivy zůstaly nezměněny; 8% uvádí, že jejich původní motivy byly pozitivně posíleny; 22% uvádí, že jejich původní motivy byly změněny negativně.

Respondenti, kteří uvádějí, že jejich původní motivy byly pozitivně posíleny blíže nespecifikovali čím;

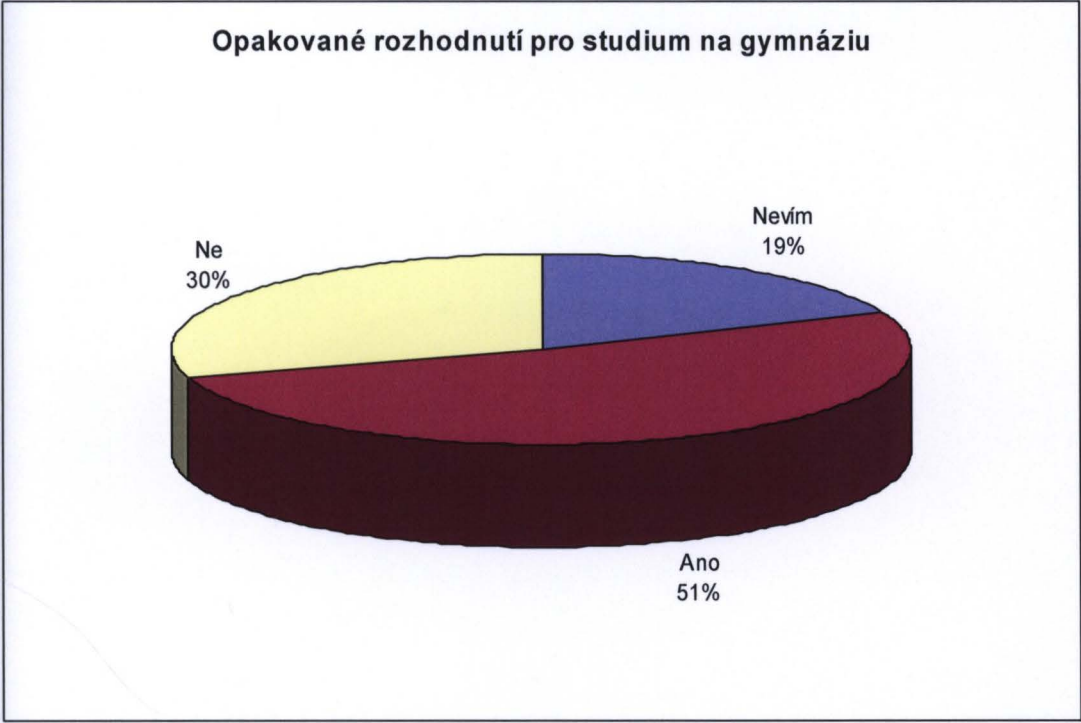
Respondenti, kteří uvádí, že jejich motivy byly negativně změněny, shodně uvádějí, že gymnázium je nepřipraví ke zkouškám na VŠ uměleckého zaměření.

6.1.7.3. OPAKOVANÉ ROZHODNUTÍ PRO STUDIUM NA GYMNÁZIU

Tato otázka se zabývá rozhodnutím respondentů – pokud by měli novou možnost volby – šli by opět na gymnázium?

| OPAKOVANÉ ROZHODNUTÍ PRO STUDIUM NA GYMNÁZIU | Absolutně | Procentuálně |
|----------------------------------------------|-----------|--------------|
| Nevím                                        | 5         | 18,52%       |
| Ano                                          | 14        | 51,85%       |
| Ne                                           | 8         | 29,63%       |
| SOUČET                                       | 27        | 100,00%      |

Tabulka 38 – Opakované rozhodnutí pro studium na gymnáziu



Graf 48 – Opakované rozhodnutí pro studium na gymnáziu

18% uvádí, že neví, jestli by se opět rozhodli pro studium na gymnáziu; 52% uvádí, že by se opět rozhodli pro studium na gymnáziu; 30% uvádí, že by se opět nerozhodli pro studium na gymnáziu.

Respondenti, kteří uvedli, že by se znovu rozhodli pro studium na gymnáziu, uvádějí:

- „na rozdíl od konzervatoře zde získám kvalitní všeobecné vzdělání“;
- „vyhovuje mi zaměření studia“;
- „ještě nemám představu o tom, co chci v životě dělat“.

Respondenti, kteří uvedli, že by se znovu nerozhodli pro studium na gymnáziu, uvádějí:

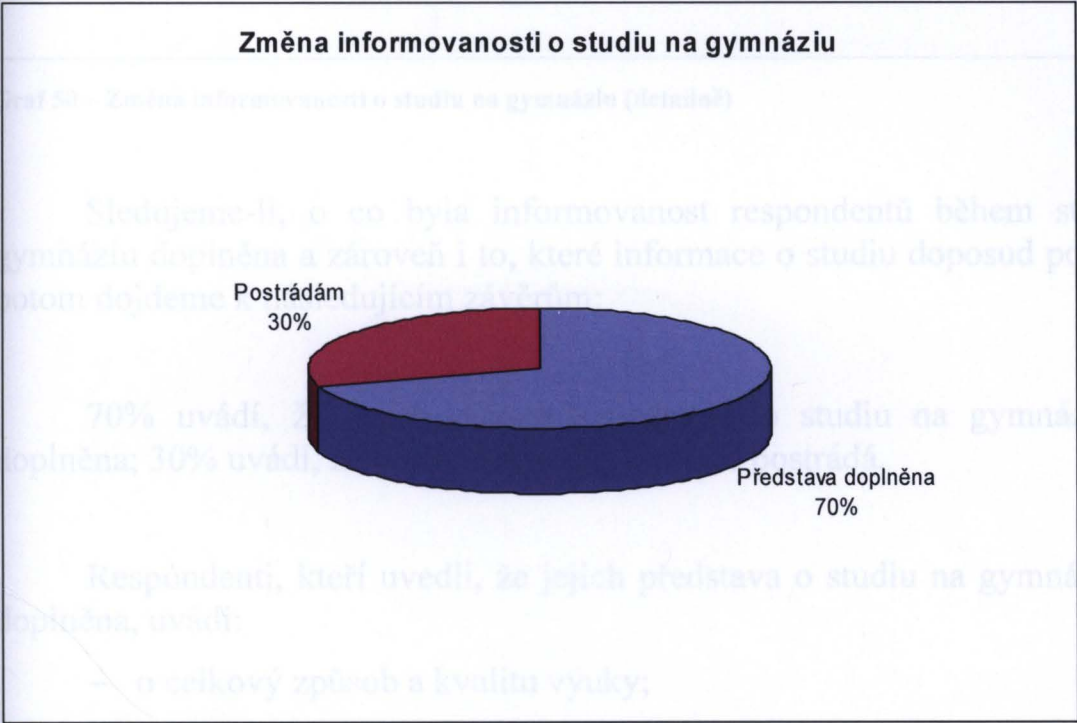
- „nejsem spokojen s úrovní výuky“;
- „škola není dostatečně zaměřena na studium hudby“;
- „gymnázium mě nepřipraví ke zkouškám na VŠ uměleckého zaměření“.

6.1.7.4. ZMĚNA INFORMOVANOSTI O STUDIU NA GYMNÁZIU

Tato otázka se zabývá tím, o co byla informovanost respondentů během studia na gymnáziu doplněna a zároveň i tím, které informace o studiu doposud postrádají.

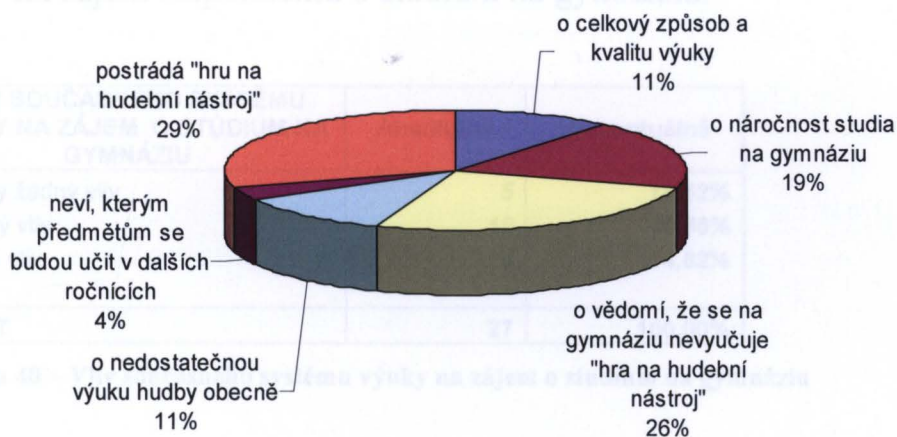
| ZMĚNA INFORMOVANOSTI O STUDIU NA GYMNÁZIU | Absolutně | Procentuálně |
|-------------------------------------------|-----------|--------------|
| Představa doplněna                        | 19        | 70,37%       |
| Postrádám                                 | 8         | 29,63%       |
| SOUČET                                    | 27        | 100,00%      |

Tabulka 39 – Změna informovanosti o studiu na gymnáziu



Graf 49 – Změna informovanosti o studiu na gymnáziu

### Změna informovanosti o studiu na gymnáziu (detailně)



Graf 50 – Změna informovanosti o studiu na gymnáziu (detailně)

Sledujeme-li, o co byla informovanost respondentů během studia na gymnáziu doplněna a zároveň i to, které informace o studiu doposud postrádají, potom dojdeme k následujícím závěrům:

70% uvádí, že jejich původní představa o studiu na gymnáziu byla doplněna; 30% uvádí, že dosud některé informace postrádá.

Respondenti, kteří uvedli, že jejich představa o studiu na gymnáziu byla doplněna, uvádí:

- o celkový způsob a kvalitu výuky;
- o náročnost studia na gymnáziu (hodnotí jej jako přiměřeně náročné, až nenáročné);
- o vědomí toho, že se na gymnáziu přes jeho hudební zaměření nevyučuje „hra na hudební nástroj“;
- o nedostatečnou výuku hudby obecně.

Respondenti, kteří uvedli, že dosud některé informace postrádají, uvádí:

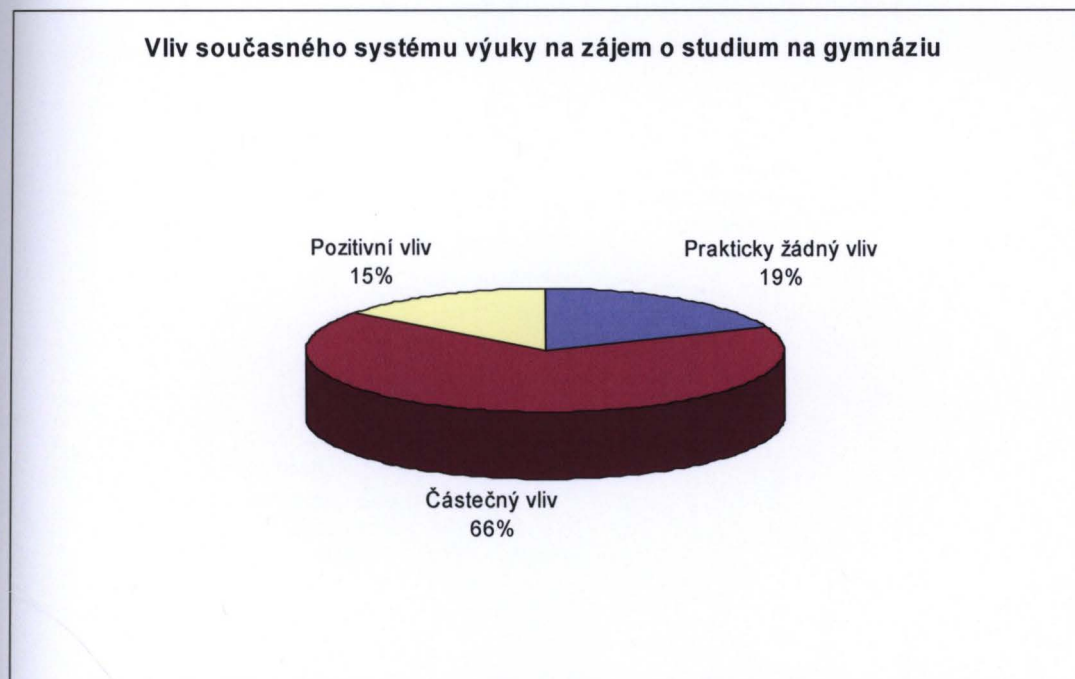
- že neví, kterým předmětům se budou učit v dalších ročnících;
- postrádám předmět „hra na hudební nástroj“.

6.1.7.5. **VLIV SOUČASNÉHO SYSTÉMU VÝUKY NA ZÁJEM O STUDIUM NA GYMNÁZIU**

Tato otázka se zabývá tím, jak dalece pozitivně působí současný systém výuky na zájem respondentů o studium na gymnáziu.

| VLIV SOUČASNÉHO SYSTÉMU VÝUKY NA ZÁJEM O STUDIUM NA GYMNÁZIU | Absolutně | Procentuálně   |
|--------------------------------------------------------------|-----------|----------------|
| Prakticky žádný vliv                                         | 5         | 18,52%         |
| Částečný vliv                                                | 18        | 66,66%         |
| Pozitivní vliv                                               | 4         | 14,82%         |
| <b>SOUČET</b>                                                | <b>27</b> | <b>100,00%</b> |

Tabulka 40 – Vliv současného systému výuky na zájem o studium na gymnáziu



Graf 51 – Vliv současného systému výuky na zájem o studium na gymnáziu

Sledujeme-li jak dalece pozitivně působí současný systém výuky na zájem respondentů o studium na gymnáziu, potom dojdeme k následujícím závěrům:

18% uvádí, že současný systém výuky nemá prakticky žádný vliv na jejich zájem o studium na gymnáziu; 67% uvádí, že současný systém výuky má částečný vliv na jejich zájem o studium na gymnáziu; 15% uvádí, že současný systém výuky má pozitivní vliv na jejich zájem o studium na gymnáziu.

Respondenti, kteří uvedli, že současný systém výuky má částečný vliv na jejich zájem o studium na gymnáziu tento vliv ve většině případech specifikovali následovně:

- „*negativně na mě působí špatná úroveň výuky*“;
- „*negativně na mě působí přístup některých profesorů ke studentům*“.

Respondenti, kteří uvedli, že současný systém výuky má pozitivní vliv na jejich zájem o studium na gymnáziu, uvádí:

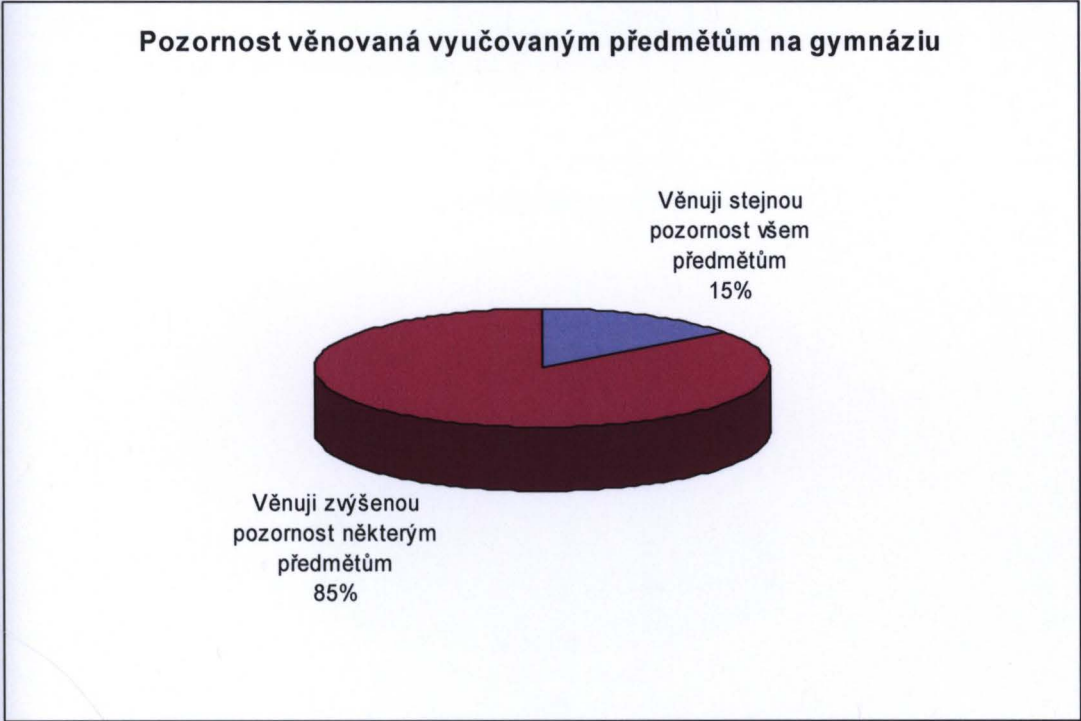
- „*jsou to vědomosti, které mohu ve škole získat*“.

6.1.7.6. **PŘEDMĚTY, KTERÝM JE VĚNOVÁNA ZVÝŠENÁ POZORNOST**

Tato otázka se zabývá vyučovanými předměty, kterým je ze strany respondentů věnována zvýšená pozornost během studia na gymnáziu.

| POZORNOST VĚNOVANÁ VYUČOVANÝM PŘEDMĚTŮM      | Absolutně | Procentuálně |
|----------------------------------------------|-----------|--------------|
| Věnuji stejnou pozornost všem předmětům      | 4         | 14,82%       |
| Věnuji zvýšenou pozornost některým předmětům | 23        | 85,18%       |
| SOUČET                                       | 27        | 100,00%      |

Tabulka 41 – Pozornost věnovaná vyučovaným předmětům na gymnáziu



Graf 52 – Pozornost věnovaná vyučovaným předmětům na gymnáziu

Sledujeme-li předměty, kterým je při studiu věnována zvýšená pozornost dojdeme k následujícím závěrům:

15% uvádí, že stejnou pozornost věnují všem předmětům; 85% uvádí, že zvýšenou pozornost věnují pouze některým předmětům.

Zastoupení předmětů, kterým je věnována zvýšená pozornost ze strany respondentů se u jednotlivých respondentů liší v závislosti na tom, kterou VŠ chtějí po ukončení gymnázia studovat. Přesto se dalo z výzkumného šetření vysledovat:

- *více jak polovina věnuje zvýšenou pozornost Českému jazyku a literatuře, Hudební výchově, Dějepisu, Anglickému jazyku a Základům společenských věd.*

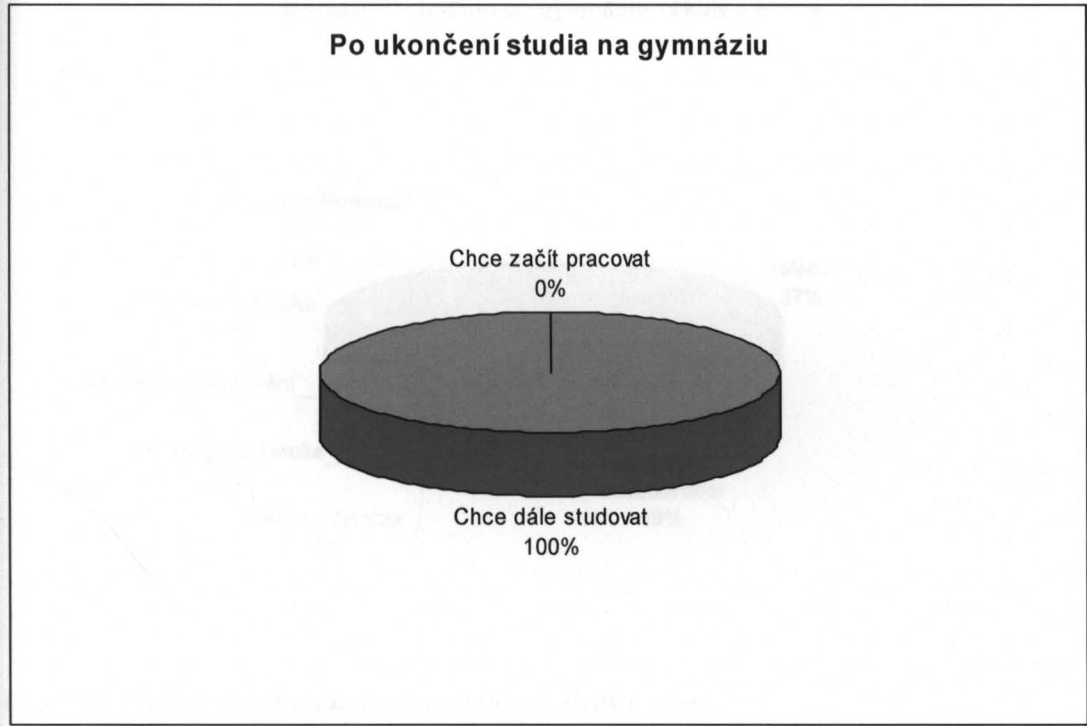
6.1.7.7. ČINNOST PO UKONČENÍ STUDIA NA GYMNÁZIU

Tato otázka zjišťuje, kde by se respondenti po ukončení studia na gymnáziu chtěli dále uplatnit.

Následující tabulky a grafy zachycují předpokládanou činnost respondentů po ukončení studia na gymnáziu.

| CO DĚLAT PO UKONČENÍ STUDIA NA GYMNÁZIU | Absolutně | Procentuálně |
|-----------------------------------------|-----------|--------------|
| Chce dále studovat                      | 27        | 100,00%      |
| Chce začít pracovat                     | 0         | 00,00%       |
| SOUČET                                  | 27        | 100,00%      |

Tabulka 42 – Co dělat po ukončení studia na gymnáziu



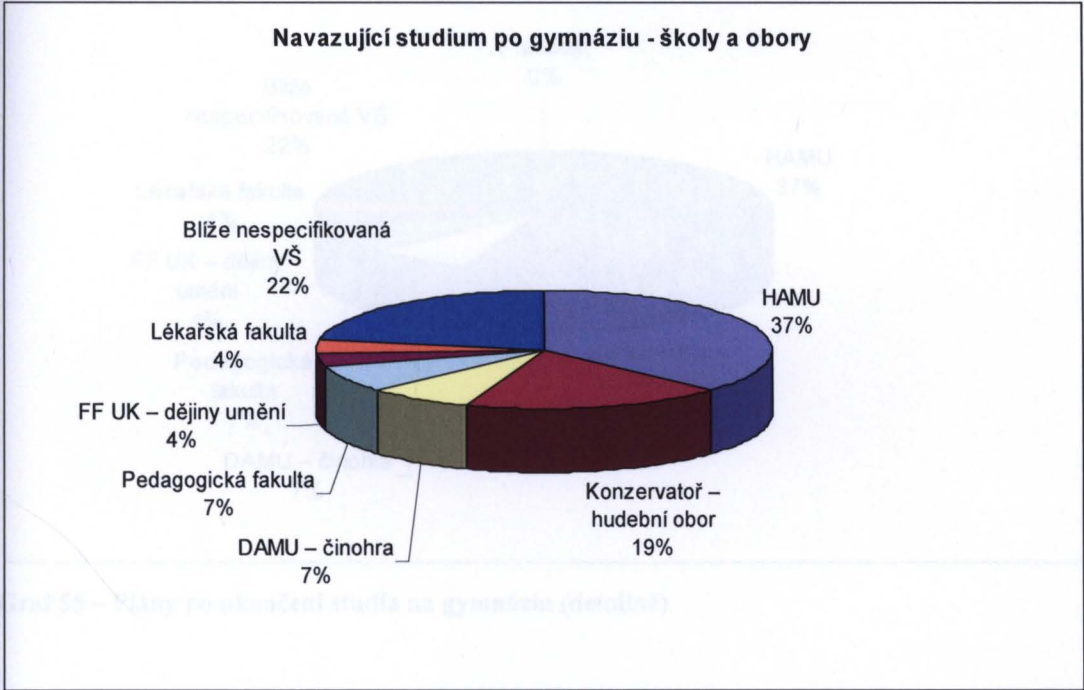
Graf 53 – Co dělat po ukončení studia na gymnáziu

Sledujeme-li názory respondentů na to, kde by se chtěli po ukončení studia na gymnáziu dále uplatnit, dojdeme k následujícím závěrům:

100% uvádí, že se chce po ukončení gymnázia dále studovat, a to: 37% HAMU; 19% konzervatoř – hudební obor; 7% DAMU; 7% pedagogickou fakultu; 4% FF UK – dějiny umění; 4% lékařskou fakultu; 22% blíže nespecifikovanou VŠ; 0% uvádí, že chce po ukončení gymnázia začít pracovat.

| NAVAZUJÍCÍ STUDIUM PO GYMNÁZIU | Absolutně | Procentuálně |
|--------------------------------|-----------|--------------|
| HAMU                           | 10        | 37,04%       |
| Konzervatoř – hudební obor     | 5         | 18,52%       |
| DAMU – činohra                 | 2         | 7,41%        |
| Pedagogická fakulta            | 2         | 7,41%        |
| FF UK – dějiny umění           | 1         | 3,70%        |
| Lékařská fakulta               | 1         | 3,70%        |
| Blíže nespecifikovaná VŠ       | 6         | 22,22%       |
| SOUČET                         | 27        | 100,00%      |

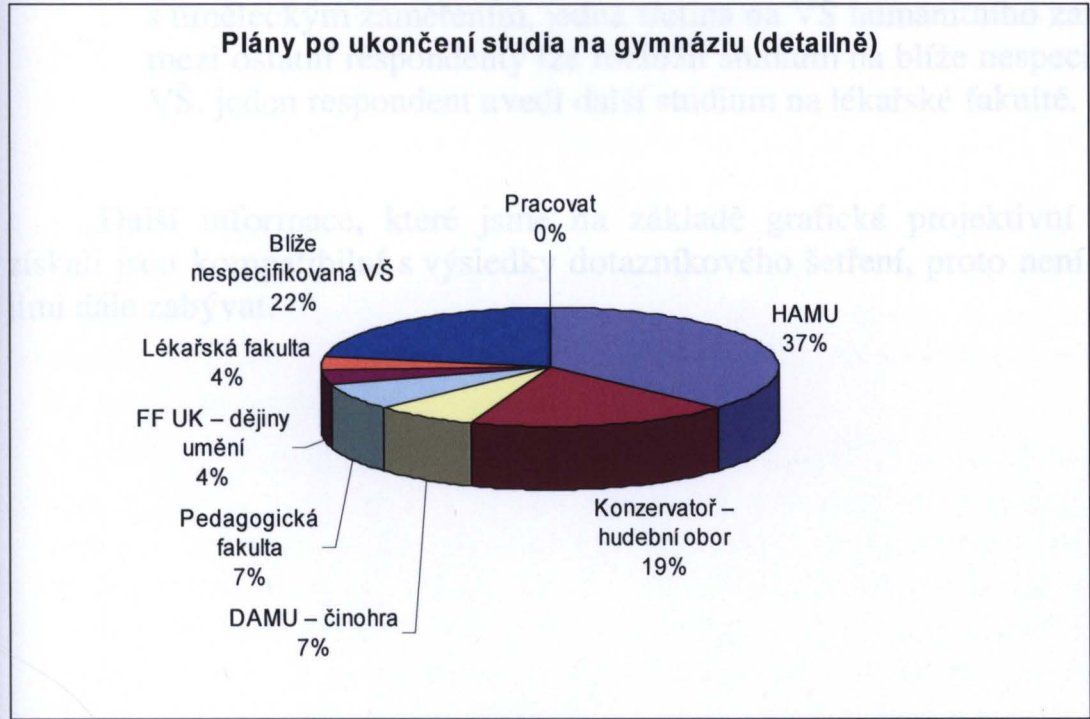
Tabulka 43 – Navazující studium po ukončení gymnázia



Graf 54 – Co Navazující studium po gymnáziu – školy a obory

| PLÁNY PO UKONČENÍ STUDIA NA GYMNAZIU | Absolutně | Procentuálně |
|--------------------------------------|-----------|--------------|
| HAMU                                 | 10        | 37,04%       |
| Konzervatoř – hudební obor           | 5         | 18,52%       |
| DAMU – činohra                       | 2         | 7,41%        |
| Pedagogická fakulta                  | 2         | 7,41%        |
| FF UK – dějiny umění                 | 1         | 3,70%        |
| Lékařská fakulta                     | 1         | 3,70%        |
| Bliže nespecifikovaná VŠ             | 6         | 22,22%       |
| Pracovat                             | 0         | 00,00%       |
| SOUČET                               | 27        | 100,00%      |

Tabulka 44 – Plány po ukončení studia na gymnáziu (detailně)



Graf 55 – Plány po ukončení studia na gymnáziu (detailně)

#### 6.1.8. VÝSLEDKY GRAFICKÉ PROJEKTIVNÍ TECHNIKY NA GYMNÁZIU

Na základě podrobného prostudování úvah respondentů z gymnázia lze výsledky shrnout do následujících bodů:

- zatímco jedna třetina respondentů uvedla, že na gymnázium šli proto, že na konzervatoři by nezískali dostatečné všeobecné vzdělání;
- mezi zbývajících respondenty se dají rovnoměrně rozložit následující motivy k zahájení studia: „nedostal(-a) jsem se na konzervatoř, zaměření studia na gymnázium, přání rodičů, odklad rozhodnutí o budoucí profesi“;
- zajímavé je také zjištění, že všichni respondenti chtějí po ukončení gymnázia dále studovat na VŠ, z toho necelá polovina na VŠ s uměleckým zaměřením, jedna třetina na VŠ humanitního zaměření, a mezi ostatní respondenty lze rozložit studium na blíže nespecifikované VŠ, jeden respondent uvedl další studium na lékařské fakultě.

Další informace, které jsme na základě grafické projektivní techniky získali jsou kompatibilní s výsledky dotazníkového šetření, proto není nutné se jimi dále zabývat.

## 6.2. ANALÝZA VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Použité výzkumné metody a poznatky jimi získané nám umožnily ujasnit si situaci v oblasti motivace ke studiu u současných studentů taneční konzervatoře, a zároveň nám umožnili porovnat ji s výsledky získanými na SOŠP, SPŠPT a gymnáziu.

U respondentů z konzervatoře se prokázala u 48% naprosto cílevědomá a u 52% víceméně cílevědomá volba studia. U respondentů ze SOŠP se prokázala u 41% naprosto cílevědomá, u 37% víceméně cílevědomá a u 22% víceméně náhodná volba studia. U respondentů ze SPŠPT se prokázala u 11% naprosto cílevědomá, u 56% víceméně cílevědomá, u 26% víceméně náhodná a u 7% zcela náhodná volba studia.

Na pěstování této cílevědomosti respondentů z taneční konzervatoře se podíleli sami respondenti – v již předškolním věku se věnovali gymnastice, později tanci v ZUŠ nebo v přípravce TCP. Některé z respondentů přivedla k tanci častá návštěva divadelních představení. Na této pozitivní motivaci se podíleli sami respondenti a jejich rodinné prostředí. Dá se tedy hovořit o dlouhodobější pozitivní motivaci, neboť v rodinném prostředí se dítě zpravidla nachází každý den, a proto na něj působí intenzivněji než vrstevníci a jiné osoby nacházející se mimo něj. Tak by i mohla být vysvětlena u celých 100% respondentů z taneční konzervatoře naprosto cílevědomá a víceméně cílevědomá volba studia na taneční konzervatoři.

Na pěstování cílevědomosti u respondentů ze SOŠP se podílela nejčastěji výuka odborných předmětů, zejména hudební, výtvarné, dramatické a tělesné výchovy s metodikou, dále pak výuka pedagogiky a psychologie a naopak nižší počet hodin matematiky, fyziky, chemie. Respondenti rovněž uvádí jako motiv již absolvovanou praxi v oboru – tak říkají praxi na dětských táborech. Ze zjištěných údajů se dá usuzovat, že respondenti se rozhodli pro studium na SOŠP na základě příznivého působení vnějších vlivů v podobě kurikula oboru předškolní a mimoškolní pedagogika SOŠP a již absolvované praxe. Nedá se tedy hovořit o dlouhodobější pozitivní motivaci, neboť kurikulum zvolené střední školy jeho uchazeči zpravidla nestudují několik let před tím, než se na tuto školu přihlásí a délka dětských táborů se pohybuje od jednoho do tří týdnů. Tak by i mohla být vysvětlena u celých 22% respondentů ze SOŠP víceméně náhodná a u 37% respondentů víceméně cílevědomá volba studia na SOŠP.

Na pěstování cílevědomosti u respondentů ze SPŠPT se podíleli nejčastěji rodiče a sami respondenti. Ze zjištěných údajů se dá usuzovat, že respondenti se rozhodli pro studium SPŠPT na základě působení příznivého rodinného prostředí a vlastního zájmu o studium přírodních věd. Dá se tedy rovněž hovořit

o dlouhodobější pozitivní motivaci, podobně jako u respondentů z taneční konzervatoře.

Respondenti z gymnázia na tuto otázku neodpovídali.

Jako rozhodující motivy k zahájení studia respondenti z taneční konzervatoře uvádí: 29% kladný vztah k tanečnímu povolání; 17% možnost uplatnění vlastních schopností v práci tanečníka; 13% již absolvovaná praxe v oboru, 13% návaznost na docházku do ZUŠ; 10% volnější pracovní doba tanečníka; 8% společenský význam tanečního povolání; 5% vzor tanečníka, se kterým se setkali; 2% rodinnou tradici; 1% divadelní prázdniny; 1% finanční důvody; 1% jiné důvody.

Jako rozhodující motivy k zahájení studia respondenti ze SOŠP uvádí: 26% jiné důvody – rozšířená výuka uměleckých předmětů, nižší počet hodin matematiky, fyziky, chemie; 22% kladný vztah k pedagogickému povolání; 20% rodinná tradice; 9% společenský význam pedagogického povolání; 6% návaznost na docházku do ZUŠ; 6% volnější pracovní doba; 5% již absolvovaná pedagogická praxe; 4% možnost uplatnění vlastních schopností v práci pedagoga; 2% vzor pedagoga se kterým se setkali; 0% delší dovolená; 0% finanční důvody.

Jako rozhodující motivy k zahájení studia respondenti ze SPŠPT uvádí: 26% možnost uplatnění vlastních schopností při studiu na SPŠPT; 25% kladný vztah k potravinářské profesi; 21% společenský význam tohoto povolání; 17% rodinnou tradici (rodina vlastní potravinářskou firmu); 4% možnost připravit se na přijímací zkoušky na VŠ, VOŠ, jiné formy dalšího studia; 3% možnost systematicky se věnovat dosud mimoškolním aktivitám; 3% jiné důvody – přání rodičů, zajímavé studijní obory, široké uplatnění po ukončení SPŠPT; 1% vzor člověka z oboru se kterým se setkali; 0% větší šance, že budu přijat na mnou vybranou VŠ, VOŠ, jiné formy dalšího studia; 0% finanční důvody; 0% již absolvovaná praxe v oboru před vstupem na SPŠPT.

Jako rozhodující motivy k zahájení studia respondenti z gymnázia uvádí: 24% jiné důvody – nepřijetí na konzervatoř, zaměření studia na gymnázium, odložení rozhodnutí volby povolání; 19% přání rodičů; 17% možnost systematicky se věnovat dosud mimoškolním aktivitám; 14% možnost uplatnění vlastních schopností při studiu na gymnázium; 13% možnost připravit se na přijímací zkoušky na VŠ, VOŠ, jiné formy dalšího studia; 11% větší šance, že budu přijat na mnou vybranou VŠ, VOŠ, jiné formy dalšího studia; 2% návaznost na docházku do ZŠ; 0% studium na gymnázium má společenskou prestiž; 0% vzor člověka, se kterým jsem se setkal; 0% rodinná tradice; 0% finanční důvody.

Na prvních čtyřech místech se u respondentů z taneční konzervatoře objevují tyto rozhodující motivy:

1. kladný vztah k tanečnímu povolání;
2. možnost uplatnění vlastních schopností v práci tanečníka;
3. již absolvovaná praxe v oboru;
4. docházka do ZUŠ.

O čem tento výsledek svědčí? Opět se dá hovořit o dlouhodobější pozitivní motivaci, protože kladný vztah k tanečnímu povolání získali na základě praxe v oboru a docházky do ZUŠ, což je přesvědčilo o tom, že mají předpoklady (schopnosti) pro zahájení studia na taneční konzervatoři, potažmo pro práci profesionálních tanečníků.

Na prvních čtyřech místech u respondentů ze SOŠP se objevují tyto rozhodující motivy:

1. jiné důvody - rozšířená výuka uměleckých předmětů, nižší počet hodin matematiky, fyziky a chemie;
2. kladný vztah k pedagogickému povolání;
3. rodinná tradice;
4. společenský význam pedagogického povolání.

V případě respondentů z pedagogické školy se dá hovořit o pozitivní motivaci plynoucí z jejich nároků na studium na SŠ – „mít to co nejsnazší“. Jednoduše řečeno jejich slovy: „příliš se neotravovat s předměty, které mi nejdou“, „práce s malými dětmi přece nemůže být jiná než hezká, a proto mám k pedagogické profesi kladný vztah“. Společenský význam pedagogického povolání se objevil pouze u 9% respondentů.

Na prvních čtyřech místech u respondentů ze SPŠPT se objevují tyto rozhodující motivy:

1. možnost uplatnění vlastních schopností při studiu na SPŠPT;
2. kladný vztah k potravinářské profesi;
3. společenský význam tohoto povolání;
4. rodinnou tradici.

V případě respondentů ze SPŠPT se dá hovořit o dlouhodobější pozitivní motivaci, plynoucí především z potřeby uplatnit vlastní schopnosti při studiu. Kladný vztah k tomuto povolání a společenský význam tohoto povolání bezpochyby souvisí s rodinnou tradicí (respondenti z pravidla uvádí, že rodina vlastní potravinářskou firmu). Dá se tedy v jejich případě říci, že jejich předpoklady pro studium jsou výsledkem příznivého působení genů a vlivu rodinného prostředí, což vytváří rozhodující motivy pro zahájení studia na SPŠPT.

Na prvních čtyřech místech u respondentů z gymnázia se objevují tyto rozhodující motivy:

1. jiné důvody – nepřijetí na konzervatoř, zaměření studia, odložení rozhodnutí volby povolání;
2. přání rodičů;
3. možnost systematicky se věnovat dosud mimoškolním aktivitám;
4. možnost uplatnění vlastních schopností při studiu na gymnáziu.

V případě respondentů z gymnázia se dá na základě rozhodujících motivů pro zahájení studia usuzovat na „východisko z nouze“, neboť na prvním místě se objevuje nepřijetí na konzervatoř, zaměření studia na gymnáziu a odložení rozhodnutí volby budoucího povolání. S tím vším může úzce souviset i druhý rozhodující motiv – přání rodičů – protože, ne zrovna většina rodičů je nadšena volbou jejich dítěte, studovat na konzervatoři, protože v rodičovské veřejnosti stále převládá názor, že dítě má mít především kvalitní všeobecné a odborné vzdělání teoretické, protože když se v uměleckém světě neuplatní, co pak? Jejich dítě by nemělo mít, díky vzdělání, „uzavřené dveře“ do jiných oborů. S 1. a 2. rozhodujícím motivem určitě souvisí i 3. a 4. motiv, tedy, že když už jsem neměl možnost začít studovat na konzervatoři, budu se alespoň moci systematicky věnovat dosud mimoškolním aktivitám a tím i uplatnit vlastní schopnosti při studiu, neboť je to gymnázium s esteticko-výchovným zaměřením.

Z analýzy výsledků výzkumného šetření také vyplývá, že u 56% respondentů z taneční konzervatoře zůstaly jejich původní motivy během studia nezměněny. 11% uvádí, že jejich původní motivy byly pozitivně posíleny, a to na základě hodin improvizace. 33% uvádí, že jejich původní motivy byly změněny negativně – nejčastěji uvádí faktory konkurence, rivality a nenávisti, která mezi studenty panuje. Respondenti rovněž uvádí, že mají stále kladný vztah k tanečnímu povolání, ale jejich původní motivaci negativně ovlivnil přístup některých kantorů na praktické předměty (blíže nespecifikovali).

Z analýzy výsledků výzkumného šetření na SOŠP vyplývá, že u 100% respondentů zůstaly jejich původní motivy nezměněny. Žádný z respondentů neuvedl, že by jeho původní motivy byly pozitivně posíleny a nebo negativně změněny.

Z analýzy výsledků výzkumného šetření na SOŠP vyplývá, že u 63% respondentů zůstaly jejich původní motivy nezměněny, u 37% respondentů byly jejich původní motivy pozitivně posíleny na základě praxí, u 0% respondentů byly jejich původní motivy negativně změněny.

Z analýzy výsledků výzkumného šetření na gymnáziu vyplývá, že u 70% respondentů zůstaly jejich původní motivy nezměněny. 8% uvádí, že jejich původní motivy byly pozitivně posíleny (blíže nespecifikovali čím). 22% uvádí, že jejich původní motivy byly negativně změněny – nejčastěji uvádí, že gymnázium je nepřipraví k přijímacím zkouškám na VŠ uměleckého zaměření.

U respondentů z taneční konzervatoře se začíná objevovat faktor konkurence, rivality a nenávisti mezi studenty, který negativně ovlivňuje jejich původní motivy. Rovněž uvádí, že jejich původní motivy negativně ovlivnil přístup některých kantorů na praktické předměty. Pozitivní posílení původních motivů respondenti zaznamenali na základě hodin improvizace.

Naproti tomu, respondenti ze SOŠP neuvádí žádné faktory, které by pozitivně či negativně začaly ovlivňovat jejich původní motivy. Tím, jako by se potvrzovalo naše tvrzení opřené o analýzu výsledků předcházející otázky – respondenti našli, co hledali. Nejspíš jsou spokojeni s výukou i „ne“ výukou předmětů, pro kterou na SOŠP zahájili studium.

Naopak, u respondentů ze SPŠPT se začínají objevovat faktory, které pozitivně posilují jejich původní motivy. Konkrétně se jedná o praxe v oboru. Dále pak je pozoruhodné, že respondenti ze SPŠPT neuvádí žádné faktory, které by negativně ovlivňovaly jejich původní motivy. Tímto výsledkem se podobně jako u výsledků ze SOŠP, rovněž potvrzuje naše tvrzení opřené o analýzu výsledků předcházející otázky – respondenti rovněž našli na této škole, co hledali. Tedy uplatňují své schopnosti při studiu, s čímž souvisí i posílení všech ostatních motivů, které respondenti uvedli jako rozhodující pro zahájení studia na SPŠPT.

Naopak u respondentů z gymnázia se začíná objevovat faktor, že gymnázium je nepřipraví ke zkouškám na VŠ uměleckého zaměření, což negativně ovlivňuje jejich původní motivy. Faktory, které pozitivně posílily jejich původní motivy, blíže nespecifikovali.

Respondenti z taneční konzervatoře rovněž uvádí, že jejich původní představa o taneční profesi před vstupem na konzervatoř byla u 26% relativně úplná. 63% uvádí, že jejich původní představa byla poněkud neúplná – objevuje se faktor značné fyzické i psychické zátěže a dále pak faktor velké konkurence, rivality a nenávisti mezi studenty. 11% uvádí, že jejich původní představa byla značně neúplná – opět se objevuje faktor značné fyzické i psychické zátěže, velké konkurence a rivality mezi studenty a dále pak faktor nedostatku volného času a nedostatečného platového ohodnocení tanečníků.

Respondenti ze SOŠP rovněž uvádí, že jejich původní představa o pedagogické profesi před vstupem na tuto školu byla u 48% relativně úplná. 52% uvádí, že jejich původní představa byla poněkud neúplná – objevuje se faktor psychické námahy, dále pak faktor práv a povinností pedagogických pracovníků, nevhodného chování některých rodičů k pedagogům, velký rozsah

teoretického vzdělání a neznalost finančního ohodnocení pedagogů. 0% uvádí, že jejich původní představa o pedagogické profesi byla značně neúplná.

Respondenti ze SPŠPT rovněž uvádí, že jejich původní představa o potravinářské profesi před vstupem na SPŠPT byla u 67% relativně úplná. 33% uvádí, že jejich původní představa byla poněkud neúplná – objevuje se faktor, že nevěděli přesně, co tato profese obnáší. 0% uvádí, že jejich původní představa o potravinářské profesi byla značně neúplná.

Respondenti z gymnázia v tomto případě odpovídali, že kdyby se znovu rozhodovali pro studium na gymnáziu – 52% uvádí, že by šli opět na tuto školu, protože na rozdíl od konzervatoře zde získají kvalitní všeobecné vzdělání, dále pak jim vyhovuje zaměření studia a také ještě nemají představu o tom, co chtějí v životě dělat. 18% uvádí, že neví, jestli by šli opět na tuto školu. 30% uvádí, že by nešli opět na tuto školu, protože gymnázium není dostatečně zaměřeno na studium hudby, nepřipraví je podle jejich názoru na zkoušky na VŠ uměleckého zaměření a rovněž nejsou spokojeni s úrovní výuky.

U respondentů z taneční konzervatoře se v případě neúplnosti představy o taneční profesi opět objevuje faktor značné fyzické a psychické zátěže, kterou jim studium působí. Dále se opět objevuje faktor konkurence, rivalry a nenávisti mezi studenty a nově i faktor nedostatečného platového ohodnocení tanečníků.

Naproti tomu, u respondentů ze SOŠP se v případě neúplnosti představy o pedagogické profesi objevuje faktor psychické námahy, velký rozsah teoretického vzdělání, neznalost finančního ohodnocení pedagogů a dále pak faktor práv a povinností pedagogických pracovníků a nevhodného chování některých rodičů k pedagogům.

Naopak respondenti ze SPŠPT ve většině případů uvádí, že jejich představa o potravinářské profesi byla relativně úplná. U respondentů, jejichž představa byla poněkud neúplná se objevuje faktor, že nevěděli, co přesně tato profese obnáší.

U respondentů z gymnázia se začíná objevovat faktor, že postrádají výuku „hry na hudební nástroj“.

S původní představou respondentů o taneční, pedagogické a potravinářské profesi a s opakovaným rozhodnutím respondentů z gymnázia pro studium právě této školy, úzce souvisí i změna informovanosti o výše zmiňovaných profesích a studiu na gymnáziu.

Konkrétně, původní představa respondentů z taneční konzervatoře byla během studia doplněna - u 89% o vědomí fyzické námahy a bolesti, dále pak o výši platu a délce pracovní doby tanečníků. 11% uvádí, že doposud postrádá informace o zahraničních souborech, kde by mohli po ukončení konzervatoře pracovat, a dále pak postrádají více hodin tanečních technik – jazzu a moderny.

Původní představa respondentů ze SOŠP o pedagogické profesi byla u 74% doplněna především o vědomosti získané na základě výuky odborných předmětů (pedagogiky a psychologie), dále pak o zkušenosti získané na praxi v MŠ a zařízeních VMV – v tomto případě byla původní představa respondentů doplněna o denní přípravy učitelů a vychovatelů, o birokracii spojenou s pedagogickou profesí, o znalost pedagogické dokumentace MŠ a zařízení VMV. 26% uvádí, že doposud postrádá teoretické poznatky, které by uplatnili v praxi (blíže nespecifikovali).

Původní představa respondentů ze SPŠPT o potravinářské profesi byla u 30% doplněna především o vědomí toho, kde všude mohou po ukončení SPŠPT pracovat. 14% uvádí, že doposud postrádá informace o inovacích ve výrobě. Zajímavé je také zjištění, že 55% respondentů mělo dostatečné informace o potravinářské profesi již při vstupu na SPŠPT, proto nezaznamenali během vlastního studia žádné doplnění informací o potravinářské profesi, neboť dostatečné informace získali na dni otevřených dveří.

Původní představa respondentů z gymnázia - o studiu na gymnáziu byla u 70% doplněna především o celkový způsob a kvalitu výuky, o náročnost studia na gymnáziu (hodnotí jej jako přiměřeně náročné až nenáročné), o vědomí toho, že na gymnáziu se přes jeho hudební zaměření nevyučuje „hra na hudební nástroj“, a o nedostatečnou výuku hudby obecně. 30% uvádí, že doposud postrádá informace o předmětech, kterým se budou učit v dalších ročnících, a rovněž postrádají výuku předmětu „hra na hudební nástroj“.

U respondentů z konzervatoře se opět v souvislosti se změnou informovanosti o taneční profesi objevuje faktor fyzické námahy a bolesti, které studium obnáší. Zjištění informace o nedostatku některých tanečních technik svědčí o vyvíjející se profilaci respondentů. Tedy, že ne každý student taneční konzervatoře sní o roli v klasických baletech (př. Labutí jezero, Don Quichotte či Giselle), nýbrž už nyní se začínají zajímat o možnou profilaci v technikách současného či jiného tance.

U respondentů ze SOŠP se v souvislosti se změnou informovanosti o pedagogické profesi objevuje zejména faktor vědomostí získaných na základě výuky odborných předmětů, a dále pak faktor zkušeností získaných v rámci praxe. Zjištění informace, že postrádají teoretické poznatky, které by mohli uplatnit v praxi, může vypovídat o tom, že respondenti ze SOŠP nejspíš zaměňují teoretické poznatky, které by mohli uplatnit v praxi za zkušenosti, které pouze na základě let praxe získají.

U respondentů ze SPŠPT je především zajímavé zjištění, že u více jak poloviny respondentů nebyla jejich původní představa doplněna o nic, neboť měli dostatečné informace o profesi před vstupem na SPŠPT, protože se zúčastnili dnu otevřených dveří. Někteří postrádají pouze informace, o inovacích ve výrobě.

K výsledkům z gymnázia musíme uvést, že původní představa respondentů o studiu na gymnáziu s esteticko-výchovným zaměřením se nejspíš značně blížila jejich představě o studiu na konzervatoři, což mohlo způsobit shora uvedené.

Pokud se podíváme na vliv kvality studia na zájem respondentů z taneční konzervatoře o taneční profesi, zjistíme, že na 22% respondentů nemá prakticky žádný vliv. 48% uvádí, že současný systém výuky má částečný vliv na jejich zájem o taneční profesi – respondenti blíže specifikovali jednak negativní část vlivu – nekvalita výuky cizích jazyků zapříčiněná, podle jejich názoru, samotnými kantory a značný psychický stres, který jim způsobují někteří kantoři na klasický tanec - a jednak své prožitky, které jim vlastní studium přináší:

*„Když si mě profesor všímá, mám pocit, že ze mě něco bude“.*

*„Škola mi ukazuje cestu, jak dojít k cíli, stát se profesionálním tanečníkem“.*

*„Více se ovládám – svoji psychiku, stravu a vše ostatní, co by mohlo ublížit mému dalšímu studiu a práci profesionálního tanečníka“.*

*„Pozitivně mě ovlivňují taneční praxe – z jazzu, klasiky a moderny, v teorii dějiny tance“.*

30% uvádí, že současný systém výuky má pozitivní vliv na jejich zájem o taneční profesi - respondenti si myslí, že škola jim poskytuje takové informace o taneční profesi, které jsou integrované do oblasti umění jako celku.

Pokud se podíváme na vliv kvality studia na zájem respondentů ze SOŠP o pedagogickou profesi, zjistíme, že na 11% respondentů nemá prakticky žádný vliv. 33% uvádí, že současný systém výuky má částečný vliv na jejich zájem o pedagogickou profesi, většina respondentů uvádí, že na základě praxí si mohou ověřit, zda mají skutečně předpoklady pro výkon studované profese, a dále pak uvádí pozitivní část vlivu výuky - vstřícnost profesorů vyučujících odborné předměty. 56% respondentů uvádí, že současný systém výuky má pozitivní vliv na jejich zájem o pedagogickou profesi – shodně uvádí vliv výuky odborných předmětů – hlavně pedagogiky a psychologie a dále pak vliv praxí.

Pokud se podíváme na vliv kvality studia na zájem respondentů ze SPŠPT o potravinářskou profesi, zjistíme, že na 37% respondentů nemá prakticky žádný vliv. 63% uvádí, že současný systém výuky má částečný vliv na jejich zájem o potravinářskou profesi, tento vliv blíže nespecifikovali. 0% respondentů uvádí, že současný systém výuky má pozitivní vliv na jejich zájem o potravinářskou profesi.

Pokud se podíváme na vliv kvality studia na zájem respondentů z gymnázia o toto studium, zjistíme, že na 18% respondentů nemá prakticky žádný vliv. 67% uvádí, že současný systém výuky má částečný vliv na jejich zájem o studium na gymnáziu – respondenti blíže specifikovali pouze negativní

část vlivu – špatná úroveň výuky a přístup některých profesorů ke studentům. 14% uvádí, že současný systém výuky má pozitivní vliv na jejich zájem o studium na gymnáziu – respondenti uvádí zejména pozitivní vliv vědomostí, které mohou ve škole získat.

V podstatě se v odpovědích objevuje to, jak vlastní studium na konzervatoři respondentům potvrzuje či naopak vyvrací jejich předpoklady pro profesionální taneční dráhu, což mohou v případě vyvracení prožívat velmi negativně, protože studium jim nepotvrzuje jejich předpoklady pro to, stát se profesionálním tanečníkem.

V případě respondentů z taneční konzervatoře, SOŠP a o studovanou profesi.

Vliv praxí na zájem respondentů z konzervatoře o taneční profesi může být označen jako značně pozitivní, neboť u 85% praxe posílily původní rozhodnutí respondentů stát se profesionálním tanečníkem. Zároveň musíme uvést, že 89% si myslí, že by praxe měly být častější.

Vliv praxí na zájem respondentů ze SOŠP o pedagogickou profesi může být označen jako průměrný, neboť u 56% praxe posílily původní rozhodnutí respondentů stát se učitelem v MŠ či vychovatelem a zároveň pouze 52% si myslí, že by praxe měly být častější.

Vliv praxí na zájem respondentů ze SPŠPT o potravinářskou profesi může být rovněž označen jako průměrný, neboť u 55% praxe posílily původní rozhodnutí respondentů pracovat v potravinářském oboru a zároveň pouze 48% si myslí, že by praxe měly být častější.

Na základě nyní přístupných dat o praxích na taneční konzervatoři zaujímáme následující stanovisko: Studenti konzervatoře jsou v druhé polovině studia – což znamená, že již úspěšně zvládli množství praxe, které na ně bylo od 1. ročníku kladeno, a tím v nich bylo upevněno přesvědčení, že jsou předurčení především pro profesionální taneční dráhu. Tento fakt v taneční branži znamená, čím více tréninků, tím větší šance, že ve světě profesionálního tance uspějí, tedy získám angažmá, po kterém toužím. Na základě nyní přístupných dat o praxích na SOŠP a SPŠPT zaujímáme následující stanovisko: Studenti z obou dvou typů škol rovněž úspěšně zvládli množství praxe, které na ně bylo kladeno. Nicméně netouží po větším množství praxí, tedy věnovat více času studiu – přípravě na budoucí povolání, což je pro tento věk charakteristické.

Na závěr musíme konstatovat, že respondenti z taneční konzervatoře se hodnotí jako velice schopní, či řekněme předurčení pro profesionální taneční dráhu, protože celých 81% chce po ukončení konzervatoře profesionálně tančit a to zejména v tanečním divadle Jiřího Kiliána v Nizozemsku, což není zrovna „nízký“ cíl, chtít tančit v jednom z nejlepších souborů na světě. Méně jak 20% chce dále studovat, s cílem působit v oboru umění. Respondenti uvádí

Akademii múzických umění v Praze, FTVS a FF UK. Zároveň uvádí, že již nyní mají takové zdravotní problémy, že si nejspíš po ukončení konzervatoře z těchto důvodů již profesionálně nezatančí. Nutno dodat, že s těmito výsledky by mohlo být vedení konzervatoře spokojeno, neboť, jak bylo uvedeno v teoretických východiscích mé práce, u zrodu taneční konzervatoře byla jednou z vůdčích myšlenek právě teze, aby absolventi taneční konzervatoře měli nejen ambice, ale i předpoklady k tomu, vystudovat, v případě potřeby i jinou SŠ či VŠ nejen uměleckého zaměření.

Představa respondentů ze SOŠP, SPŠPT a gymnázia, o jejich budoucím profesním uplatnění je následující: pouze 11% respondentů ze SOŠP a 15% respondentů ze SPŠPT se chce po ukončení tohoto studia věnovat vystudované profesi. 67% respondentů ze SOŠP a 59% respondentů ze SPŠPT chce dále studovat, s cílem působit v pedagogickém a potravinářském oboru. 15% respondentů ze SOŠP chce sice také dále studovat, ale ještě neví jakou školu (jakého zaměření). Rovněž 15% respondentů ze SPŠPT chce sice také dále studovat, ale medicínu, a k tomu uvádí, že nechtějí působit v potravinářském oboru. A konečně 7% respondentů ze SOŠP a 11% ze SPŠPT nechce po ukončení těchto škol působit ve vystudovaných oborech. Naopak, celých 100% respondentů z gymnázia uvádí, že chce po jeho ukončení dále studovat, a to 37% HAMU, 19% konzervatoř – hudební obor, 7% DAMU, 7% Pedagogickou fakultu, 4% FF UK – dějiny umění, 4% Lékařskou fakultu a 22% blíže nespecifikovanou VŠ. S touto otázkou úzce souvisí otázka, kterým vyučovacím předmětům je ze strany respondentů věnována zvýšená pozornost. 15% respondentů uvádí, že věnují stejnou pozornost všem vyučovaným předmětům. 85% respondentů věnuje zvýšenou pozornost Českému jazyku a literatuře, Hudební výchově, Dějepisu, Anglickému jazyku a Základům společenských věd. Jistá souvislost mezi těmito vyučovými předměty a zaměřením dalšího studia respondentů je patrná.

Zjištění o dalším uplatnění respondentů z gymnázia se dalo předpokládat a myslíme, že je i žádoucí, vzhledem k tomu, že po jeho ukončení nemá člověk žádné odborné vzdělání, nebo-li není připraven pro výkon konkrétní profese.

Skutečnosti odhalené výzkumným šetřením nyní shrneme v závěru.

## 7. ZÁVĚR

Dovolte nám nyní přistoupit k ověření či vyvrácení hypotéz, formulovaných pro toto výzkumné šetření.

**H1:** *Na rozhodnutí pro studium na taneční konzervatoři má pozitivní vliv současný systém výuky a praxí.*

**Hypotéza H1 byla potvrzena.**

**H2:** *Na jiných typech škol (SOŠP, SPŠPT a gymnáziu) není rozhodnutí pro studium ovlivněno současným systémem výuky a systémem praxí.*

**Hypotéza H2 byla potvrzena.**

**H3:** *Vystudované profesi se chce po ukončení konzervatoře věnovat více než 70% dotahovaných.*

**Hypotéza H3 byla potvrzena.**

**H4:** *Vystudované profesi se chce po ukončení SOŠP věnovat méně než polovina dotazovaných.*

**Hypotéza H4 byla potvrzena.**

**H5:** *Vystudované profesi se chce po ukončení SPŠPT věnovat méně než polovina dotazovaných.*

**Hypotéza H5 byla potvrzena.**

**H6:** *Dále studovat chce po ukončení gymnázia více než polovina dotazovaných.*

**Hypotéza H6 byla potvrzena.**

**H7:** *Motivace volby studia na taneční konzervatoři významně ovlivňuje rozhodnutí jejich absolventů uplatnit se v taneční praxi.*

**Hypotéza H7 byla potvrzena.**

Výzkumné šetření zaměřené na analýzu motivace výběru tanečního studia ve srovnání s motivací výběru jiného typu školy potvrdilo všechny formulované hypotézy.

Dále výzkumné šetření ukázalo, že prostředí taneční konzervatoře je na rozdíl od prostředí SOŠP, SPŠPT a gymnázia velice konkurenční až rivalizující, že se studenti setkávají s každodenní fyzickou a psychickou zátěží, což v nich vyvolává stres, který je posílený i zdravotními problémy, se kterými se musí již v takhle mladém věku vyrovnávat.

Respondenti z taneční konzervatoře se na rozdíl od svých vrstevníků z jiných středních škol vyznačují vysokou dávkou ambicí, konkurence a rivalry a rovněž značnou cílevědomostí až nekompromisností vůči naplnění cíle stát se profesionálním tanečníkem, tanečnicí. Zároveň se respondenti projevují jako kritičtí sami k sobě a ke svým schopnostem, které souvisí s profesionální taneční dráhou. Musíme tedy konstatovat, že výzkumným šetřením na taneční konzervatoři se potvrdila myšlenka, formulovaná v teoretických východiscích, že studium je fyzicky a psychicky náročné, a že na ni proto asi nepůjde každý. Nicméně myšlenka, že právě na taneční konzervatoř nejdou lidé fyzicky a psychicky nepřípraveni nebyla výzkumem prokázána, vzhledem k tomu, že ve výzkumném šetření se opakovaně objevuje neúplná představa respondentů o fyzické a psychické zátěži, kterou studium na taneční konzervatoři obnáší.

Vzhledem k tomu, že období dospívání se obecně vyznačuje tím, že si lidé života tak zvaně naplno užívají, těžko říct, jaký osobnostní profil je charakteristický pro jedince, který vydrží být právě v tomto období dlouhodobě vystaven takto velké fyzické a psychické zátěži, kterou studium na taneční konzervatoři obnáší. Samo výzkumné šetření toto potvrdilo, čímž se nám nabízí otázka, proč v takto zátěžovém prostředí setrvávají? Co je k tomu motivuje? Je to sen o velké roli? Potřeba sytit v sobě pocit výjimečnosti? A nebo něco jiného? Každopádně si myslím, že jejich narcistické ego musí být touto situací nějak významně uspokojováno, protože jinak je obtížně vysvětlitelné, proč každý den jdou znovu a znovu do konkurenčního a rivalizujícího prostředí, ve kterém jsou znovu a znovu podrobováni fyzické zátěži a bolesti, psychickému stresu atd.

Bylo by utopistické, předpokládat a nebo uvažovat o alternativách, jak konzervatorní prostředí ošetřit v tom smyslu, aby bylo méně konkurenční, rivalizující a zátěžové, protože tyto charakteristiky k němu prostě patří. Nicméně by určitě bylo vhodné, ošetřit tuto stávající situaci na taneční konzervatoři ze strany učitelů a školního psychologa, kteří by spolu s jinými přizvanými odborníky z oblasti výchovy a vzdělávání měli hledat cestu, jak studenty z konzervatoře vést, aby lépe zvládali zátěž – nároky tanečního studia a taneční profese vůbec, neboť výpovědi mladých adeptů této profese, ve kterých se pojmy jako je stres, tréma, strach, nenávist atd., neobjevují zrovna sporadicky, jsou varovné.

Učitelé by měli svým svěřencům usnadnit jejich první kroky při studiu budoucí profese, neboť vše, co v životě začíná určitým očekáváním, je konfrontováno se skutečností (nabytou zkušeností), která by se neměla projevovat v podobě velkých psychických „šrámů“, když už tělesná stránka jejich osobnosti jich musí unést víc než dost.

## SEZNAM TABULEK

|                                                                                          |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <i>Tabulka 1 - Procentuální rozložení cílevědomosti volby studia na TK.....</i>          | <i>61</i>  |
| <i>Tabulka 2 – Změna původních motivů ke studiu na TK.....</i>                           | <i>63</i>  |
| <i>Tabulka 3 - Neúplnost představy o taneční profesi při vstupu na TK.....</i>           | <i>64</i>  |
| <i>Tabulka 4 – Změna informovanosti o taneční profesi.....</i>                           | <i>66</i>  |
| <i>Tabulka 5 – Vliv současného systému výuky na zájem o taneční profesi.....</i>         | <i>68</i>  |
| <i>Tabulka 6 – Vliv praxí respondentů na jejich zájem o taneční profesi.....</i>         | <i>70</i>  |
| <i>Tabulka 7 – Potřeba častějších praxí na TK?.....</i>                                  | <i>72</i>  |
| <i>Tabulka 8 – Ověření přípravy prostřednictvím praxí na TK.....</i>                     | <i>74</i>  |
| <i>Tabulka 9 – Co dělat po ukončení studia na TK?.....</i>                               | <i>75</i>  |
| <i>Tabulka 10 – Navazující studium po ukončení TK.....</i>                               | <i>76</i>  |
| <i>Tabulka 11 – Plány po ukončení studia na TK (detailně).....</i>                       | <i>77</i>  |
| <i>Tabulka 12 – Navazující taneční kariéra po ukončení TK.....</i>                       | <i>78</i>  |
| <i>Tabulka 13 – Plány po ukončení studia na TK (detailně).....</i>                       | <i>79</i>  |
| <i>Tabulka 14 - Procentuální rozložení cílevědomosti volby studia na SOŠP.....</i>       | <i>81</i>  |
| <i>Tabulka 15 - Změna původních motivů ke studiu na SOŠP.....</i>                        | <i>84</i>  |
| <i>Tabulka 16 - Neúplnost představy o pedagogické profesi při vstupu na SOŠP.....</i>    | <i>85</i>  |
| <i>Tabulka 17 – Změna informovanosti o pedagogické profesi.....</i>                      | <i>87</i>  |
| <i>Tabulka 18 – Vliv současného systému výuky na zájem o pedagogickou profesi.....</i>   | <i>89</i>  |
| <i>Tabulka 19 – Vliv praxí respondentů na jejich zájem o pedagogickou profesi.....</i>   | <i>91</i>  |
| <i>Tabulka 20 – Potřeba častějších praxí na SOŠP?.....</i>                               | <i>93</i>  |
| <i>Tabulka 21 – Ověření přípravy prostřednictvím praxí na SOŠP.....</i>                  | <i>95</i>  |
| <i>Tabulka 22 – Co dělat po ukončení studia na SOŠP?.....</i>                            | <i>97</i>  |
| <i>Tabulka 23 – Navazující studium po ukončení SOŠP.....</i>                             | <i>98</i>  |
| <i>Tabulka 24 – Navazující pedagogická kariéra po ukončení studia na SOŠP.....</i>       | <i>99</i>  |
| <i>Tabulka 25 – Plány po ukončení studia SOŠP (detailně).....</i>                        | <i>100</i> |
| <i>Tabulka 26 - Procentuální rozložení cílevědomosti volby studia na SPŠPT.....</i>      | <i>102</i> |
| <i>Tabulka 27 - Změna původních motivů ke studiu na SPŠPT.....</i>                       | <i>105</i> |
| <i>Tabulka 28 - Neúplnost představy o potravinářské profesi při vstupu na SPŠPT.....</i> | <i>106</i> |
| <i>Tabulka 29 – Změna informovanosti o potravinářské profesi.....</i>                    | <i>108</i> |
| <i>Tabulka 30 – Vliv současného systému výuky na zájem o potravinářskou profesi.....</i> | <i>110</i> |
| <i>Tabulka 31 – Vliv praxí respondentů na jejich zájem o potravinářskou profesi.....</i> | <i>112</i> |
| <i>Tabulka 32 – Potřeba častějších praxí na SPŠPT?.....</i>                              | <i>114</i> |
| <i>Tabulka 33 – Ověření přípravy prostřednictvím praxí na SPŠPT.....</i>                 | <i>116</i> |
| <i>Tabulka 34 - Co dělat po ukončení studia na SPŠPT?.....</i>                           | <i>117</i> |
| <i>Tabulka 35 – Navazující studium po ukončení SPŠPT.....</i>                            | <i>118</i> |
| <i>Tabulka 36 – Plány po ukončení studia SPŠPT (detailně).....</i>                       | <i>119</i> |
| <i>Tabulka 37 – Změna původních motivů ke studiu na gymnáziu.....</i>                    | <i>123</i> |
| <i>Tabulka 38 – Opakované rozhodnutí pro studium na gymnáziu.....</i>                    | <i>125</i> |
| <i>Tabulka 39 – Změna informovanosti o studiu na gymnáziu.....</i>                       | <i>127</i> |
| <i>Tabulka 40 – Vliv současného systému výuky na zájem o studium na gymnáziu.....</i>    | <i>129</i> |
| <i>Tabulka 41 – Pozornost věnovaná vyučovaným předmětům na gymnáziu.....</i>             | <i>131</i> |
| <i>Tabulka 42 – Co dělat po ukončení studia na gymnáziu.....</i>                         | <i>133</i> |
| <i>Tabulka 43 – Navazující studium po ukončení gymnázia.....</i>                         | <i>134</i> |
| <i>Tabulka 44 – Plány po ukončení studia na gymnáziu (detailně).....</i>                 | <i>135</i> |

## SEZNAM GRAFŮ

|                                                                                          |                   |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| <i>Graf 1 - Cílevědomost volby studia na TK celkem v procentech .....</i>                | <i>61</i>         |
| <i>Graf 2 - Zastoupení jednotlivých původních motivů u respondentů z TK .....</i>        | <i>62</i>         |
| <i>Graf 3 - Změna původních motivů ke studiu na TK .....</i>                             | <i>63</i>         |
| <i>Graf 4 - Představa o taneční profesi při vstupu na TK.....</i>                        | <i>64</i>         |
| <i>Graf 5 - V čem byla představa o taneční profesi neúplná.....</i>                      | <i>65</i>         |
| <i>Graf 6 - Změna informovanosti o taneční profesi.....</i>                              | <i>66</i>         |
| <i>Graf 7 - Změna informovanosti o taneční profesi (detailní pohled) .....</i>           | <i>67</i>         |
| <i>Graf 8 - Vliv současného systému výuky na zájem o taneční profesi.....</i>            | <i>68</i>         |
| <i>Graf 9 - Vliv praxí respondentů na jejich zájem o taneční profesi .....</i>           | <i>70</i>         |
| <i>Graf 10 – Na TK praxe častější?.....</i>                                              | <i>72</i>         |
| <i>Graf 11 - Výsledek ověření přípravy v praxi na TK.....</i>                            | <i>74</i>         |
| <i>Graf 12 - Co dělat po ukončení studia na TK? .....</i>                                | <i>75</i>         |
| <i>Graf 13 – Navazující studium po TK – školy a obory .....</i>                          | <i>76</i>         |
| <i>Graf 14 – Plány po ukončení studia na TK (detailně) .....</i>                         | <i>77</i>         |
| <i>Graf 15 - Navazující taneční kariéra po ukončení TK.....</i>                          | <i>78</i>         |
| <i>Graf 16 – Plány po ukončení studia na TK (detailně) .....</i>                         | <i>79</i>         |
| <i>Graf 17 - Cílevědomost volby studia na SOŠP celkem v procentech.....</i>              | <i>81</i>         |
| <i>Graf 18 - Zastoupení jednotlivých původních motivů u respondentů ze SOŠP.....</i>     | <i>82</i>         |
| <i><b>Graf 19 - Změna původních motivů ke studiu na SOŠP.....</b></i>                    | <i><b>84</b></i>  |
| <i>Graf 20 - Představa o pedagogické profesi při vstupu na SOŠP.....</i>                 | <i>85</i>         |
| <i>Graf 21 - V čem byla představa o pedagogické profesi neúplná .....</i>                | <i>86</i>         |
| <i>Graf 22 - Změna informovanosti o pedagogické profesi.....</i>                         | <i>87</i>         |
| <i>Graf 23 - Změna informovanosti o pedagogické profesi (detailní pohled).....</i>       | <i>88</i>         |
| <i>Graf 24 - Vliv současného systému výuky na zájem o pedagogickou profesi .....</i>     | <i>89</i>         |
| <i>Graf 25 - Vliv praxí respondentů na jejich zájem o pedagogickou profesi.....</i>      | <i>91</i>         |
| <i>Graf 26 –Na SOŠP Praxe častější?.....</i>                                             | <i>93</i>         |
| <i>Graf 27 - Výsledek ověření přípravy v praxi na SOŠP .....</i>                         | <i>95</i>         |
| <i>Graf 28 - Co dělat po ukončení studia na SOŠP?.....</i>                               | <i>97</i>         |
| <i>Graf 29 – Navazující studium po SOŠP – školy a obory.....</i>                         | <i>98</i>         |
| <i>Graf 30 – Navazující pedagogická kariéra po ukončení studia SOŠP.....</i>             | <i>99</i>         |
| <i>Graf 31 – Plány po ukončení studia SOŠP (detailně).....</i>                           | <i>100</i>        |
| <i>Graf 32 - Cílevědomost volby studia na SPŠPT celkem v procentech.....</i>             | <i>102</i>        |
| <i>Graf 33 - Zastoupení jednotlivých původních motivů u respondentů ze SPŠPT.....</i>    | <i>103</i>        |
| <i><b>Graf 34 - Změna původních motivů ke studiu na SPŠPT.....</b></i>                   | <i><b>105</b></i> |
| <i>Graf 35 - Představa o potravinářské profesi při vstupu na SPŠPT .....</i>             | <i>106</i>        |
| <i>Graf 36 - V čem byla představa o potravinářské profesi neúplná .....</i>              | <i>107</i>        |
| <i>Graf 37 – Změna informovanosti o potravinářské profesi.....</i>                       | <i>108</i>        |
| <i>Graf 38 – Změna informovanosti o potravinářské profesi (detailní pohled).....</i>     | <i>109</i>        |
| <i>Graf 39 – Vliv současného systému výuky na zájem o potravinářskou profesi.....</i>    | <i>110</i>        |
| <i>Graf 40 – Vliv praxí respondentů na jejich zájem o potravinářskou profesi.....</i>    | <i>112</i>        |
| <i>Graf 41 – Na SPŠPT praxe častější? .....</i>                                          | <i>114</i>        |
| <i>Graf 42 – Výsledek ověření přípravy v praxi na SPŠPT.....</i>                         | <i>116</i>        |
| <i>Graf 43 – Co dělat po ukončení studia na SPŠPT .....</i>                              | <i>117</i>        |
| <i>Graf 44 – Navazující studium po SPŠPT – školy a obory.....</i>                        | <i>118</i>        |
| <i>Graf 45 – Plány po ukončení studia SPŠPT (detailně) .....</i>                         | <i>119</i>        |
| <i>Graf 46 - Zastoupení jednotlivých původních motivů u respondentů z gymnázia .....</i> | <i>121</i>        |
| <i>Graf 47 – Změna původních motivů ke studiu na gymnáziu.....</i>                       | <i>123</i>        |

|                                                                                     |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <i>Graf 48 – Opakované rozhodnutí pro studium na gymnáziu .....</i>                 | <i>125</i> |
| <i>Graf 49 – Změna informovanosti o studiu na gymnáziu .....</i>                    | <i>127</i> |
| <i>Graf 50 – Změna informovanosti o studiu na gymnáziu (detailně) .....</i>         | <i>128</i> |
| <i>Graf 51 – Vliv současného systému výuky na zájem o studium na gymnáziu .....</i> | <i>129</i> |
| <i>Graf 52 – Pozornost věnovaná vyučovaným předmětům na gymnáziu.....</i>           | <i>131</i> |
| <i>Graf 53 – Co dělat po ukončení studia na gymnáziu .....</i>                      | <i>133</i> |
| <i>Graf 54 – Co Navazující studium po gymnáziu – školy a obory.....</i>             | <i>134</i> |
| <i>Graf 55 – Plány po ukončení studia na gymnáziu (detailně) .....</i>              | <i>135</i> |

## **BIBLIOGRAFIE**

### **KNIHY**

- BOHUŠ, F.: *Lidové tance*. Ústav lidové kultury: Stránčice 1995
- COHAN, R.: *The Dance Workshop*: London 1985
- BRODSKÁ, B.: *Dějiny českého baletu do roku 1918*. SPN: Praha 1983
- BRODSKÁ, B.: *Dějiny ruského baletu*. SPN: Praha 1984
- ČÁP, J.: *Psychologie pro učitele*. SPN: Praha 1980
- ČÁP, J., MAREŠ, J. : *Psychologie pro učitele*. Portál: Praha 2001
- DITTRICH, P.: *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. H&H: Praha 1992
- DRAPELA, J. VIKTOR: *Přehled teorií osobnosti*. Portál: Praha 1997
- GELNAR, J.: *Národní zpěvník*. Editio Supraphon: Praha 1988
- GRAHAM, M.: *Blood Memory*. Doubleday Group: USA 1991
- GEIST, B.: *Sociologický slovník*. Victoria Publishing, a.s.: Praha 1992
- HARTL, P. A HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. Portál: Praha 2000
- HAVLÍK, R., KOŤA, J.: *Sociologie výchovy a školy*. Portál: Praha
- HOMOLA, M.: *Motivace lidského chování*. SPN: Praha 1977
- HOMOLA, M.: *Otázky motivace v psychologii*. SPN: Praha 1969
- HRABAL, V. ML.: *Psychologické otázky motivace ve škole*. SPN: Praha 1984
- HUNT, M. : *Dějiny psychologie*. Portál: Praha 2000
- JEŘÁBKOVÁ, J. : *Taneční příprava*. SPN: Praha 1979
- KABINET PRO STUDIUM ČESKÉHO DIVADLA: *Český taneční slovník*. Divadelní ústav: Praha 2001
- KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. A KOLEKTIV: *Pedagogické otázky současnosti*. ISP: Praha 1994
- KOLEKTIV AUTORŮ: *Cesty k tanečnímu a baletnímu mistrovství*. Knihy 555: Praha 2005
- Havlík, R., KOŤA, J. : *Sociologie výchovy a školy*. Portál: Praha 2002
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. Grada: Praha 2000
- MADSEN, K., B.: *Teorie motivace*. Academia: Praha 1972
- MARTÍNEK, K.: *Dějiny sovětského divadla (1917-1945)*. Praha 1967
- NAKONEČNÝ, M.: *Encyklopedie obecné psychologie*. Academia: Praha 1997
- NAKONEČNÝ, M.: *Motivace lidského chování*. Academia: Praha 1996
- NAKONEČNÝ, M.: *Psychologie osobnosti*. Academia: Praha 1995
- NOYERRE, JAN, GEORGES: *Listy o tanci a baletu*. SPN: Praha 1984
- PACLÍK, J.: *Hudební a taneční škola 1980-1990*. Ústav jaderných informací: Praha 5

- PARDEL, T.: *Motivácia ľudskej činnosti a správania*. SSN: Bratislava 1977
- PELIKÁN, J.: *Pomáhat být*. Karolinum: Praha 2002
- PELIKÁN, J.: *Výchova jako teoretický problém*. Amosium servis: Ostrava 1995
- PELIKÁN, J.: *Výchova pro život*. ISV, Praha 2004
- PELIKÁN, J.: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Karolinum: Praha 1998
- PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Portál: Praha 1996
- PRŮCHA, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Portál: Praha 2001
- PTÁČKOVÁ, V.: *Česká scénografie 20. století*. Odeon: Praha 1982
- SCHMIDOVÁ, L.: *Československý balet*. Divadelní ústav, Praha: 1962
- SCHNEIDEROVÁ, H. A KOL.: *Teorie školní a mimoškolní výchovy*. SPN: Praha 1988
- SKALKOVÁ, J.: *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. SPN: Praha 1985
- SLAVĚTOVÁ, D.: *Tanec – záznam, analýzy, pojmy*. Etnologický ústav AV ČR: 2004
- SMÉKAL, VL.: *Pozvání do psychologie osobnosti*. Barrister & Prinsipal: Brno 2002
- ŠMOK, P.: *Na přeskáčku*. Akropolis: Praha 1997
- TAXOVÁ, J.: *Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívání*. SPN: Praha 1987
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*. Portál: Praha 2000
- VALIŠOVÁ, A. A KOLEKTIV: *Autorita ve výchově*. Karolinum: Praha 1999

## ČASOPISY

- *Taneční listy*. Ročník: 1986, 1994, 1996
- *Forum*. Univerzita Karlova: ročník III/1996

## DALŠÍ MATERIÁLY

- *Pedagogická koncepce Tanečního centra Praha*, 1995
- *Program transformace pražské konzervatoře*, grantový úkol FF UK, katedra pedagogiky, Praha 1994
- *Propagační materiály Nizozemského tanečního divadla*; překlad Eva Žáková
- Interní materiály SOŠP Evropská 33, Praha 6, 166 23

- Interní materiály SPŠPT potravinářské technologie Podskalská 10, Praha 2, 128 46
- Interní materiály Gymnázia Evropská 33, Praha 6, 166 23
- Zákon č. 171/1990 Sb.
- Zákon č. 561/2005 Sb.
- Taneční konzervatoř Praha 1980 – 1990

## **INTERNETOVÉ STRÁNKY**

[www.balet.cz](http://www.balet.cz)

[www.duncanct.cz](http://www.duncanct.cz)

[www.prgcons.cz](http://www.prgcons.cz)

[www.tanecnicentrum.cz](http://www.tanecnicentrum.cz)

[www.tanečnikonzervator.cz](http://www.tanečnikonzervator.cz)

## **PŘÍLOHY**

### ***Příloha I: Profesní životopis Iva Váni Psoty***

Psota Ivo Váša (vlastním jménem Ivan Psota, v zahraničí Vania Psota) se narodil (1.5. 1908) na Ukrajině a zemřel ve věku 44 let (16. 2. 1952) v Brně. Byl žákem A. Bergera, později O. Preobraženské a N. Legata.

|         |                                                                         |
|---------|-------------------------------------------------------------------------|
| 1924/25 | člen ND Praha,                                                          |
| 1926-32 | sólista baletu ND Brno,                                                 |
| 1928-31 | baletní mistr a choreograf ND Brno,                                     |
| 1932-36 | člen Les Ballets Russes de Monte Carlo (od 1934 sólista),               |
| 1936-41 | šéf baletu ND Brno,                                                     |
| 1941    | režisér Ballet Theatre v New Yorku,                                     |
| 1941-47 | baletní mistr, choreograf a zástupce de Basila v Original Ballet Russe, |
| 1947-52 | šéf baletu ND Brno.                                                     |

Byl to tanečník útlé postavy s vynikající technikou, mimickou živostí a citem pro jevištní nadsázku. Z jeho širokého repertoáru vybíráme např. roli Franze v Coppélii (1929), Prince v Labutím jezeře (1930), Písaře v Signorině Gioventù (1931), Romeo v Romeovi a Julii (1938).

V Ballets Russes se vypracoval na skvělého interpreta charakterních a komických rolí, např. Corregidor v *Třírohém klobouku*, Kašcej v *Ptákově Ohnivákovi*, Krejčík v *La Concurrence* G. Aurica, Eunuch v *Šeherezádě*, Maur v *Petruškovi*.

Významější je však jeho choreografická činnost. V Brně vytvořil na 40 baletních inscenací (vedle toho přes 20 choreografií v činohře, 30 v opeře a kolem 70 v opeře), od *La Valse* (1928) až po poslední *Spící krasavici* (1952), jejíž premiéry se nedožil. Jako choreograf nebyl novátor, ve své tvorbě se opíral o klasické tvarosloví, dbal především na vysokou kulturu a krásu pohybu, profesionální dokonalost a stylovou čistotu inscenací. V jeho repertoáru převažovala díla tzv. moderní klasiky, často vycházející z fokiné estetiky. Nevyhýbal se ani domácí tvorbě, z níž uvedl např. *Rákoše Rákoczyho* (1938), *Slováckou suitu* (1940) nebo *Krále Ječmínka* (1951). Jeho nejúspěšnější choreografií se staly *Slovácké tance*, které nastudoval poprvé 1928. Do dějin baletu však vstoupil světovou premiérou *Romea a Julie* S. Prokofjeva (1938).

Významné jsou i jeho jihoamerické práce, jimiž pomáhal zakládat místní baletní tradici.

Po svém poválečném návratu do vlasti vytvořil z brněnského baletu prvořadé těleso s řadou silných sólistických osobností, technickou vyspělostí převyšující i balet ND Praha. Brno se stalo jeho zásluhou baletní

metropolí, kam přicházely interpretační osobnosti z celé republiky. Představení měla vysokou profesionální úroveň.

Ivo Váňa byl i znamenitý pedagog. Jeho žáci tvořili přední interpretační špičku poválečné baletní generace. Spolu s S. Machovem má největší podíl na rozvoji baletního umění v poválečném Československu.

## ***Příloha II: Profesní životopis J. Jeřábkové***

Jarmila Jeřábková, prov. Mikulíková, tanečnice, choreografka a pedagožka se na rodila 8.3. 1912 v Praze. Zemřela 21.3. roku 1989 rovněž v Praze. Čelní představitelka novodobého výrazového tance, zakladatelka českého duncanismu. Ve své interpretační, choreografické a zejm. pedagogické praxi, které se cíleně prolínaly rozvíjela myšlenky a metodu Isadory Duncanové. Vytvořila metodu přirozeného pohybu, systém umělecké pohybové výchovy s důrazem na tvořivost a harmonický pohyb, rozvíjený v rámci fyziologických a anatomických možností těla.

Po začátcích v Sokole a u M. Provazníkové, absolvovala

|           |                                                                                                                          |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1929-32   | kurz Elisabeth Duncanové v Klessheimu;                                                                                   |
| 1932-34   | vyučovala ve Slaném a od 1934 trvale v Praze                                                                             |
| 1934-1948 | její soukromý taneční ateliér a škola v úzkém kontaktu se Společností E. Duncanové;                                      |
| 1958      | své studio předává Kulturnímu domu v Praze 1, i nadále zůstává jeho lektorkou                                            |
| od 1938   | vyučovala umělecký tanec na fakultách UK                                                                                 |
| 1945-55   | vyučuje taneční výchovu na škole pro slabozrakou mládež                                                                  |
| 1950-55   | pracovala pro výzkumný ústav pedagogický, vedle J. Ogouna spolupracovala na přípravě gymnastek pro olympiádu v Melbourne |
| 1962-63   | vyučovala na tanečním odd. LŠU Voršilská                                                                                 |
| 1930-61   | vystupovala sólově, nebo se svou skupinou založenou 1935                                                                 |
| od 1975   | vede její skupinu E. Blažíčková pod názvem Studio komorního tance                                                        |

Byla autorkou publikací zaměřených na taneční a pohybovou výchovu, např. Od jara do zimy, Dětské taneční motivy a choreografie, Taneční průprava.

### ***Příloha III: Profesní životopis Fr. Pokorného***

František Pokorný – tanečník, choreograf, režisér, libretista, kritik se narodil 23.2. 1933 v Okříškách, okr. Třebíč.

1955 Absolvoval PedF UK (tělesná výchova)

1962 DAMU (teorie tance)

1954-59 tanečník ÚSMV

1961-69 umělecký vedoucí a choreograf skupiny moderního tance VUS UK

1969-71 choreograf v pražském Semaforu

1971-93 šéf a choreograf baletu v Liberci

1984-88 souběžně šéf baletu ČST

Vynalézavý dramaturg, nekonvenční choreograf, který hledal nové tvarosloví. Slavil úspěchy na řadě jazzových a studentských festivalů (Soluň 18964, Marseille 1965, Lublaň 1967 aj.), kde se o vysokou interpretační úroveň zasloužili posluchači konzervatoří, např. Vlastimil Harapes, J. Klár, V. Klobek, J. Kilián, J. Minařík aj.

Jako osobitý choreograf se uplatnil v Liberci, kde uvedl řadu autorských baletních koláží. Zde nastudoval přes 30 baletních titulů. Jako choreograf spolupracoval na řadě operetních, muzikálových a činoherních inscenacích, v televizi a filmu. Režijní schopnosti prokázal i v ostatních žánrech, např. v hudební komedii, opeře a pantomimě.

Do dějin české pantomii se zapsal jako iniciátor Festivalů pantomimy v Litvínově (60. léta) a zejm. jako autor pantomimických inscenací pro dvojici mimů M. Horáčka a A. Klepáře. F. Pokorný byl autorem zasvěcených a výstižných recenzí, článků a studií, které publikoval v Mladé Frontě, Tanečních listech, časopise Divadlo aj. V Liberci založil r. 1988 Experimentální taneční školu.

## *Příloha IV: Chronologický vývoj TCP*

### **VUS – UNIVERZITA KARLOVA - TCP**

|         |                                                                                                                                                                     |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 9/1948  | založení <b>Vysokoškolského uměleckého souboru (VUS)</b> – folklorní taneční skupiny                                                                                |
| 1/1961  | změna umělecké koncepce na „ <b>Skupinu moderního tance VUS</b> “                                                                                                   |
| 3/1977  | změna zřizovatele VUS z „odborové organizace pracovníků ve školství při MŠ“ na Univerzitu Karlovu – vznik „ <b>Skupiny moderního tance VUS UK</b> “                 |
| 9/1980  | nové vedení a změna koncepce činnosti – budování „ <b>Tanečního centra Univerzity Karlovy</b> “                                                                     |
| 10/1981 | zahájení spolupráce s Nyon Institut – choreografický konkurz (Švýcarsko)                                                                                            |
| 10/1982 | zahájení spolupráce s LCDT – Kent University (V. Británie)                                                                                                          |
| 5/1983  | zahájení spolupráce se St.Barbara University (USA)                                                                                                                  |
| 6/1984  | stavební úpravy „spartakiádní jídelny“ v menze Větrník v areálu UK – 1. etapa                                                                                       |
| 9/1984  | reorganizace VUS UK - ustavení „ <b>Tanečního centra Univerzity Karlovy</b> “                                                                                       |
| 9/1984  | reorganizace přípravných oddělení centra na nezávislou „ <b>taneční školu</b> “, nezařazenou v síti škol a bez dotace státu, zahájení spolupráce s PeF UK a FTVS UK |
| 10/1984 | zahájení spolupráce s Caserta Danse Inst. (Francie),                                                                                                                |
| 3/1985  | zahájení spolupráce s Columbia University (USA),                                                                                                                    |
| 9/1985  | trvalé přidělení prostor v menze Větrník – 1. studie na konečnou rekonstrukci,                                                                                      |
| 3/1986  | zahájení spolupráce s Brooklyn College (USA),                                                                                                                       |
| 4/1987  | založení festivalu „ <b>Mezinárodní týden tance</b> “ (MTT) – záštita rektora UK,                                                                                   |
| 8/1987  | zahájení spolupráce s Temple University a Alvin Ailey Dance Center (USA),                                                                                           |
| 8/1988  | založení „ <b>Letní taneční školy TC UK</b> “,                                                                                                                      |
| <hr/>   |                                                                                                                                                                     |
| 2/1990  | zahájení spolupráce s Baletem ND v Praze – pětiletá dramaturgická koncepce                                                                                          |
| 3/1990  | zahájení spolupráce s Nederlands Dans Theater – turné NDT 2 do ČSFR                                                                                                 |
| 4/1990  | záštita ministra školství nad MTT 90 – první přímá dotace na festival                                                                                               |
| 9/1990  | zahájení spolupráce s Baletem ND a Operou ND,                                                                                                                       |
| 1/1991  | záštita ministra kultury nad MTT 91 – přidělení kanceláře a prvních dvou produkčních míst v Českém uměleckém studiu                                                 |
| 11/1991 | přidělení 1,5 pracovního místa v rámci Rektorátu UK (ředitel + tajemník)                                                                                            |

- 1/1992 zahájení spolupráce s Limón Institut (USA) – turné a semináře v Praze,
- 1/1992 schválení statutu UK + dodatek o TC UK – účelové zařízení UK s právní subjektivitou,
- 2/1992 přidělení kanceláře a učebny UK v Opletalově 26, tělocvična dle rozvrhu KTV,
- 2/1992 schválení organizačního řádu TC UK rektorem a Akademickým senátem UK,
- 3/1992 projekt rekonstrukce zkušeben Větrník, půjčka akademického senátu UK
- 8-12/1992 rekonstrukce východní části menzy na **Větrníku** na sídlo TCP – II. etapa,
- 1/1994 reorganizace – zrušení ČUS – ukončení činnosti produkční kanceláře TC UK
- 6/1994 jmenování „**správní rady TC UK**“ rektorem UK a zahájení její činnosti
- 7/1994 zahájení Letních festivalů a workshopů „**Valtice 94**“ – s World Monument Fund,
- 9/1994 zahájení integrovaného studia tance se **ZŠ Petřiny – jih** – Praha 6,
- 1/1995 založení „**Prix Volinine Prague**“ – choreografická soutěž, seminář UNESCO,
- 2/1995 rozšíření taneční výuky – specializace pro **VŠ/katedry TV**
- 5/1995 zahájení spolupráce s Aberdeen Youth Festival – zájezd TC UK,
- 8/1995 založení **Nadace TCP**, nadační pomoc všem akcím a studentům centra,
- 9/1995 zahájení **dálkového studia** taneční pedagogiky – šestisemestrální „další vzdělávání pedagogů“ – příprava ke studiu VOŠ a VŠ,
- 11/1995 založení **Mezinárodního centra tance** – občanského sdružení studentů – školní agentury – pomoc produkci, marketingu a propagaci nadstandartních akcí TCP,
- 12/1995 premiéra výchovného pořadu „**Jak se dělá tanečník**“,
- 10/1995 studie „rekultivace Větrníku – II. etapa dostavby zkušeben
- 1/1996 transformace TC Univerzita Karlova na **obecně prospěšnou společnost Taneční centrum Praha – neziskovou organizaci**
- 2/1997 zařazení „**soukromé taneční konzervatoře TCP**“ do sítě uměleckých škol MŠMT ČR
- 10/99-3/01 dramaturgická, produkční a ekonomická pomoc TCP „Pražskému komornímu baletu“
- 8/2000 změna „undergroundového“ Tanečního divadla Praha“ na školní soubor konzervatoře TCP: „Balet Praha Junior“ (6.-8. ročník)
- 6/2002 první maturanti a absolventi denního studia konzervatoře TCP
- 8/2002 zahájení spolupráce s International Visegrád Fund – letní taneční workshop s reprezentanty středoevropských konzervatoří
- 5/2003 první komplexní hodnocení České školní inspekce – vynikající výsledky

- 9/2003 zahájení denního studia konzervatoře s individuálním plánem –  
taneční pedagogika
- 1/2004 založení školního souboru „Baby Balet Praha“ (3.-5. ročník)
- 9/2004 přijetí TCP do „European Dance Academy“ – spolupráce se 7  
prestižními evropskými akademiemi (Barcelona, Budapest,  
London, Paříž, Rotterdam, Řím a Praha)
- 6/2005 dokončení osmiletého yklu budování denního studia konzervatoře  
TCP.

## ***Příloha V: Nadstavbové studijní aktivity konzervatoře TCP***

Pro starší ročníky jsou určeny akce se zahraničními pedagogy a choreografy. Tyto aktivity přesahují rámec školy, mohou se jich účastnit i studenti, tanečníci nebo pedagogové jiných tanečních škol, popř. divadel. Umožňují získat nové informace, konfrontaci dosažených výsledků, jsou prostředkem k navázání kontaktů a spolupráce.

Mezinárodní týden tance (MTT): původní 2 představení v divadle Disk 26. a 28. dubna 1986 a třídenní seminář k Mezinárodnímu dni tance (29. duben – výročí narození reformátora tance J. G. Noverra).

„Na prvním představení vystoupila sólistka baletu ND Michaela Černá-Novotná ve fragmentu Poklad z baletu Kytice (J. Páleníček, D. Weisner), soubor Chorea Bohemica s úsměvnou parodií Loď bláznů (A. Skálová) a Vysokoškolský umělecký soubor Univerzity Karlovy s choreografiemi Trojconcertino (A. Fried, I. Kubicová), Raport (J. Garbarek, J. Hartmann). Na druhém večeru se podílel Pražský komorní balet P.Šmoka s choreografií B. Polívky Bud' fit, Baletní soubor Laterny magiky a opět Vysokoškolský umělecký soubor Univerzity Karlovy s choreografiemi Opus I (Eva Jeníčková), Šepoty a výkřiky (Š. Rak, J. Hartmann) a Divoké písně (T. Ackerman, A. Condodina). Představení přihlížel také Robin Howard, ředitel London Contemporary Dance Trust .... Oba slavnostní večery ukázaly širokou škálu výrazových možností tanečního umění.“ (Taneční listy 8/86).

Z této původní podoby se pod tlakem zájemců festival ustálil (od roku 1988 – 1997) na 4-6 představení a 6 dnů vzdělávacích lekcí.

Letní taneční škola (LTŠ): tradice byla založena v srpnu 1989, každoročně pak s obdobným programem probíhala v Praze nebo v některé z rekreačních oblastí ČR (Seč u Chrudimi – 1989, 1990, Valtice 1996, 1997).

Workshop Valtice: měsíční spolupráce mezi mladými českými tanečníky a zahraničními pedagogy – choreografy, která vrcholí představením. Zatím se uskutečnil jako součást Festivalu Valtice v roce 1995 a 1996. Za všechny zahraniční pedagogy, kteří přijali pozvání na tyto akce jmenujme: Jeanne Solan – USA, Rochelle Zide-Booth – USA, Karen Burgin – VB, Bruno Genty – Francie, Jeanne Dudley – USA, Samuel Wuersten – Švýcarsko, Bruce Taylor – USA, Derek Williams – USA, Alice Condodina – USA, Brenda Edwards – VB, Jacquelyn Buglisi – USA, Donlin Foreman – USA, Terese Capucilli – USA. Tyto osobnosti jak po odborné, tak po lidské stránce během let ovlivnily řadu mladých adeptů tance.

Vedení i pedagogický sbor využívá každé příležitosti, kdy se studenti konzervatoře mohou zúčastnit vzdělávacích lekcí (LTŠ London Contemporary Dance School, LTŠ Montpellier, LTŠ Kolín nad Rýnem, LTŠ Arte Danza Tropea...), festivalů či soutěží (Aberdeen – VB, Tropea – Itálie) v zahraničí. Záměrem je nejen odborná, ale i životní zkušenost, včetně jazykové.

## ***Příloha VI: Profil absolventa konzervatoře TCP***

Nejstarší ročník TCP ukončil studium v roce 2002 podle zákonných předpisů a směrnic MŠMT platných ve školním roce 2001/2002. Jedná se o kombinovaný model maturitní zkoušky a absolutoria. K maturitní zkoušce se studenti musí přihlásit. Písemná maturitní zkouška se skládá z českého jazyka a literatury. Ústní maturitní zkouška se skládá z: českého jazyka a literatury, anglického jazyka, dějin tance, dějin umění (dějiny výtvarné kultury, dějiny a teorie hudby) a z volitelného předmětu (student se musí přihlásit). Z každého předmětu sestavil pedagogický sbor TCP 25–30 témat. Příprava trvá 15 minut, zkouška 15 minut. Praktická zkouška se skládá z tanečních technik a repertoáru – konkrétně z: klasického tance, moderního tance, jazzu a repertoáru. Příprava trvá 30 minut, zkouška 30 minut. Na základě důsledného uplatnění přísných měřidel při ukončení studia vznikne „optimální profil absolventa“ :

1. **Interpret:** ukončené vzdělání klasického tance, velmi dobrá znalost minimálně dvou dalších tanečních technik, minimálně dvouletá repertoárová praxe během studia, včetně zahraniční (školní soubor, festivaly, choreografické konkurzy, individuální soutěže, zahraniční prázdninové stáže). Potenciální člen souboru repertoárového typu, výjimečně klasický sólista, spíše technicky univerzální a výrazově tvárný – intelektuální typ, vyhraněná osobnost se silnou sociální inteligencí a schopností soustavné a soustředěné kolektivní práce, osobnost samostatná při řešení soukromých a sociálních problémů, dobrá adaptabilita, schopnost vytvořit si pevné a kvalitní citové zázemí mimo profesi, bezproblémová rekvalifikace po ukončení aktivní kariéry.
2. **Interpret – choreograf:** velmi dobré výsledky v praktických i teoretických předmětech, silné tvůrčí ambice, výjimečný hudební a výtvarný cit, pohybová kreativita. Vyhraněná osobnost, silná sociální inteligence, sociálně vůdčí typ – předpokládaný rozvoj těchto schopností dalším studiem na AMU, obor choreografie a zajištěním vhodných tvůrčích příležitostí.
3. **Interpret – pedagog:** velmi dobré výsledky v praktických i teoretických předmětech, prokázání pedagogických schopností v rámci praxe předmětu pedagogika, výjimečná schopnost tvůrčím způsobem předávat vlastní zkušenosti a znalosti, silná sociální inteligence, sociálně vůdčí, ale bezkonfliktní typ, kladný vztah k dětem, trpělivost, důslednost, dobré organizační schopnosti – předpokládaný další rozvoj pedagogickým studiem na AMU, UK – postupný náběr pedagogické činnosti.

4. **Interpret – teoretik, kritik, žurnalista:** dobré splnění interpretačních schopností, výjimečné výsledky v teoretických předmětech, předpoklady pro další intelektuální rozvoj, schopnost analýzy a syntézy problému, sociálně komunikativní typ, bohatá slovní zásoba a vyjadřovací schopnosti – předpokládaný další rozvoj odborným, vědeckým nebo žurnalistickým studiem na AMU, UK či jiných univerzitách a fakultách.

Všichni studenti absolvují celé kmenové učivo, tedy teoretickou i praktickou složku výuky. Jejich výsledný – absolventský profil je vždy „interpretační“, další charakteristika (choreograf, pedagog, teoretik) se projeví až výběrem nepovinných předmětů, zapojením do činnosti školního souboru a aktivitami při uměleckých, vzdělávacích a zahraničních akcích TCP. Zcela legitimní je nejen příprava „čistokrevného profesionálního výkonného umělce“, ale i potenciálního studenta dalšího – vysokoškolského studia v oborech umění, divadelní nebo taneční věda, pedagogické obory, tělovýchova atd.

Výčet požadovaných morálně volných vlastností, sociální vztahy a dobrá orientace absolventa při stanovení jeho tvůrčích i životních cílů patří mezi hlavní výchovné cíle celé koncepce, které jsou rovnocenné cílům vzdělávacím.

Rádi bych se ještě zmínili o tom, že TCP ve svém předchozím mimoškolním modelu vychovalo mnoho odborníků tanečního umění. Jejich výsledky a uplatnění v praxi byly jedním ze základních formujících pokladů pro současnou pedagogickou koncepci. Většina těch, kteří se rozhodli pro profesionální dráhu, obvykle pokračovali ve studiu na AMU (Jan Kodet – S.O.U. Frankfurt n. M. a Ballet Gulbenkian, Lisabon, od roku 2003 zástupce šéfa baletu Národního divadla v Praze, Eva Jeníčková – muzikály v USA a Německu, Monika Rebcová – vedoucí odd. syntetického divadla Konzervatoře J.Ježka a choreograf na volné noze, Petr Zuska – Pražský komorní balet (PKB) a Balet ND Praha, od roku 2003 šéf baletu Národního divadla v Praze, Irena Janovcová – PKB, a choreograf „na volné noze“, Eva Černá – Tanz Theater Freiburg, jiní přešli přímo do praxe (Jiří a Radek Vrátilové – PKB, Jiří Vrátil od této sezóny – Balet ND Praha, Jiří Sládek, Alena Hřebíčková, Karolína Bulínová – všichni Černé divadlo J. Srnce, Ivana Hannichová – muzikál Jesus Christ Super Star). Další, obvykle po ukončení studia na jiné vysoké škole, se vrátili do tanečního žánru jako pedagogové, choreografové, manažeři či organizátoři (Karel Vaněk, Antonín Schneider, Vlasta Schneiderová-Titěrová, Jiří Pokorný, Dana Macháčková, René Netopilík, Eva Zápotocká-Machová, Hana Mášová, Jan Doubrava a další).

## ***Příloha VII: Hlavní charakteristiky výchovně-vzdělávacího modelu TCP***

1. Poměr mezi teorií (všeobecnou a odbornou) a praxí během studia přechází z 60% doby času věnovaného teorii a 40% věnovanému praxi v 1. ročníku na 40% doby času věnovaného teorii a 60% věnovanému praxi v 8. ročníku,
2. Poměr mezi výukou klasického tance a dalších tanečních technik během studia přechází z 60% doby času věnovaného klasickému tanci a 40% věnovanému dalším tanečním technikám v 1. ročníku na 50% doby času věnovaného klasickému tanci a 50% věnovanému dalším tanečním technikám v 8. ročníku,
3. V umělecké a tvůrčí oblasti je zachován přibližně stejný rozsah pro repertoár klasický a současný, respektive k vyváženému uplatnění všech vyučovaných technik,
4. Po celou dobu studia jsou rozvíjeny všechny významné pohybové aktivity v zájmu harmonického tělesného rozvoje a jako rehabilitace a regenerace sil,
5. Využití všech dostupných možností kontaktu a spolupráce se studenty stejného či příbuzného oboru ve smyslu sociální výchovy,
6. Jsou důsledně rozvíjeny zahraniční styky na úrovni školy i jednotlivých pedagogů a studentů,
7. Součástí odborné výchovy je snaha uplatnit získané znalosti v praxi: aktivní účast od 1. ročníku na představeních, u vyšších ročníků aktivní spolupráce na tvorbě repertoáru a realizaci představení,
8. Organizace dalších aktivit ve smyslu přípravy na budoucí povolání, které zároveň reprezentují školu a popularizují taneční umění u mladé generace,
9. Výchovně - vzdělávací model rovněž neopomíná výchovné a kariérní poradenství, spolupráci s PPP, prevenci sociálně patologických jevů a zneužívání návykových látek.

***Příloha VIII/1: Dotazník pro taneční konzervatoř***

**DOTAZNÍK**

Tento dotazník je určen studentům konzervatoří – tanečního oboru.  
Jeho cílem je zjistit:

- motivy volby studia tanečního oboru,
- faktory působící na původní motivaci k tanečnímu povolání v průběhu studia na konzervatoři,
- možnosti uplatnění po ukončení studia.

Dotazník je určen pro interní potřeby (je součástí mé diplomové práce).  
Informace, které vaším vyplněním získám, nebudou použity pro jiné účely.

---

**Doplňte, prosím, následující údaje:**

**Název školy:**

**Student – studentka <sup>1</sup>**

**Ročník:**

**Věk:**

**Školní rok:**

---

Předem Vám děkuji za spolupráci.

V Praze dne 11.5. 2005

Mgr. Erika Schubertová

---

<sup>1</sup> Nehodící se škrtněte

Není-li v otázce uveden jiný požadavek, zvolenou odpověď zakroužkuj.

1. Moje volba tanečního oboru byla:
    - a) naprosto cílevědomá
    - b) víceméně cílevědomá
    - c) víceméně náhodná
    - d) zcela náhodná
  
  2. K zahájení studia na taneční konzervatoři mě vedly následující motivy:  
(označ ty, které při Tvém rozhodování sehrály významnou roli a podle důležitosti je označ číslicí)
- |                                                                                                                  |             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| a) kladný vztah k tanečnímu povolání                                                                             | <div></div> |
| b) společenský význam tanečního povolání                                                                         | <div></div> |
| c) možnost uplatnění vlastních schopností v práci tanečníka (tanečnice)                                          | <div></div> |
| d) návaznost na docházku do základní umělecké školy                                                              | <div></div> |
| e) vzor tanečníka (tanečnice) se kterým (-ou) jsem se setkal (-a)                                                | <div></div> |
| f) rodinná tradice                                                                                               | <div></div> |
| g) delší dovolená tanečníka zaměstnaného v divadle                                                               | <div></div> |
| h) volná pracovní doba u tanečníka „na volné noze“ (možnost volby práce např. natáčení, veřejná vystoupení, ...) | <div></div> |
| i) finanční důvody                                                                                               | <div></div> |
| j) již absolvovaná taneční praxe (vystupoval (-a) jsem již před vstupem na taneční konzervatoř v divadle)        | <div></div> |
| k) jiné důvody (uved' jaké)                                                                                      | <div></div> |

3. Je možné, že některé z původních motivů (zakroužkoval/a jsi je v otázce č. 2) se během Tvého studia na taneční konzervatoři z nějakých důvodů změnily. Pokud ano, napiš stručně, jaké změny to byly, kdy a za jakých okolností k nim došlo:
4. Ohlédneš-li se nazpět ke svému vstupu na taneční konzervatoř, Tvoje původní představa o taneční profesi (např. představa o pracovní době tanečníka, o jeho platovém zařazení, společenské prestiži jeho práce, o jeho právech a povinnostech, fyzické námaze apod.) byla v té době:
- a) relativně úplná
  - b) poněkud neúplná (*o čem jsi nevěděl (-a)*)
  - c) značně neúplná (*uved' v čem*)
5. Nyní na taneční konzervatoři studuješ. Tvoje informovanost o taneční profesi by měla být doplněna. Je-li tomu tak, napiš stručně:
- a) o co byla Tvoje původní představa doplněna
  - b) pokud tomu tak není, uveď, které informace doposud postrádáš

6. Zaměř se nyní na vlastní studium na taneční konzervatoři. Domníváš se, že současný systém výuky působí pozitivně na Tvůj zájem o taneční profesi:
- a) nemá prakticky žádný vliv
  - b) má částečný vliv (*uved' v čem*)
  - c) má pozitivní vliv (*uved' především co*)
7. Následující otázky směřují k taneční praxi studentů. Každý jste se již účastnil nějakého školního představení, natáčení, nebo jiného veřejného vystoupení. Myslíš si, že:
- a) v mnoha ohledech posílila Tvoje původní rozhodnutí stát se tanečníkem (tanečnicí)
  - b) uvedla některé Tvé dřívější představy na správnou míru, ale na Tvém cíli stát se tanečníkem (tanečnicí) se tím nic nezměnilo
  - c) poněkud zpochybnila Tvé původní rozhodnutí stát se tanečníkem (tanečnicí) (*uved' stručně proč*)
  - d) definitivně Tě odradila od úmyslu tančit profesionálně (*uved' konkrétně čím*)
8. Domníváš se, že školní představení, natáčení, či jiná veřejná vystoupení by měla být častější:
- a) ne (*uved' proč*)
  - b) nevím
  - c) ano (*uved' proč*)

9. Jedním z cílů praxe by mělo být to, aby si každý student na vlastní kůži vyzkoušel vše, co se do té doby teoreticky a prakticky naučil. Domníváš se, že Tvoje teoretická a praktická příprava odpovídala požadavkům na první výstup před diváky (kamerou):
- a) ano, na vše jsem byl (byla) dobře připraven (-a) a zvládl (-a) jsem vše bez problémů
  - b) do určité míry ano, zvládl (-a) jsem vše s malými problémy
  - c) spíše ne, narazil (-a) jsem na určité problémy (*uved' jaké*)
  - d) ne, představení (natáčení) jsem asi nezvládl (-a) (*napiš stručně proč a jaké jsi měl (-a) problémy*)
10. Hodláš po ukončení studia na taneční konzervatoři tančit profesionálně nebo se dále vzdělávat, s cílem působit v tanečním oboru:
- a) chci tančit profesionálně (*uved' svoji představu kde – v jakém souboru*)
  - b) chci dále studovat, s cílem působit v oblasti tanečního žánru (*uved' jaký obor, popřípadě na jaké škole – např. HAMU, JAMU, Filozofická fakulta, Pedagogická fakulta, FSV, ...*)
  - c) po ukončení konzervatoře nechci působit v tanečním oboru (*uved' co a proč by jsi chtěl/-a po ukončení studia dělat*)

### ***Příloha VIII/2***

Nyní se vžij do situace, že máš napsat úvahu (cca. 1 stránku) na téma:

***„Co mě vedlo k zahájení studia na taneční konzervatoři a kde bych chtěl(-a) po ukončení konzervatoře pracovat –(popřípadě dále studovat).“***

---

## ***Příloha IX/1: Dotazník pro SOŠP***

### **DOTAZNÍK**

Tento dotazník je určen studentům středních pedagogických škol (dále jen SOŠP). Jeho cílem je zjistit:

- motivy volby studia,
- faktory působící na původní motivaci k pedagogickému povolání v průběhu studia na SOŠP,
- možnosti uplatnění po ukončení studia.

Dotazník je určen pro interní potřeby (je součástí mé rigorózní práce). Informace, které vaším vyplněním získám, nebudou použity pro jiné účely.

---

**Doplňte, prosím, následující údaje:**

**Název školy:**

**Student – studentka <sup>2</sup>**

**Ročník:**

**Věk:**

**Školní rok:**

---

Předem Vám děkuji za spolupráci.

V Praze dne 11.5. 2005

Mgr. Erika Schubertová

---

<sup>2</sup> Nehodící se škrtněte

Není-li v otázce uveden jiný požadavek, zvolenou odpověď zakroužkuj.

1. Moje volba studia na SOŠP byla:
  - a) naprosto cílevědomá
  - b) víceméně cílevědomá
  - c) víceméně náhodná
  - d) zcela náhodná
  
2. K zahájení studia na SOŠP mě vedly následující motivy:  
*(označ ty, které při Tvém rozhodování sehrály významnou roli a podle důležitosti je označ číslicí)*
  - a) kladný vztah k pedagogickému povolání
  - b) společenský význam pedagogického povolání
  - c) možnost uplatnění vlastních schopností v práci pedagoga
  - d) návaznost na docházku do základní umělecké školy
  - e) vzor pedagoga se kterým jsem se setkal (-a)
  - f) rodinná tradice
  - g) delší dovolená pedagogů
  - h) volnější pracovní doba *(např. možnost volby, kdy a kde si budu dělat přípravy ...)*
  - i) finanční důvody
  - j) již absolvovaná pedagogická praxe *(pracoval (-a) jsem již před vstupem na SPgŠ jako pomocný vedoucí, vychovatel, jiná práce s dětmi a mládeží ...)*
  - k) jiné důvody *(uved' jaké)*

3. Je možné, že některé z původních motivů (zakroužkoval/a jsi je v otázce č. 2) se během Tvého studia na SOŠP z nějakých důvodů změnily. Pokud ano, napiš stručně, jaké změny to byly, kdy a za jakých okolností k nim došlo:
4. Ohlédneš-li se nazpět ke svému vstupu na SOŠP, Tvoje původní představa o pedagogické profesi (např. představa o pracovní době pedagoga, o jeho platovém zařazení, společenské prestiži jeho práce, o jeho právech a povinnostech, fyzické a psychické námaze apod.) byla v té době:
- a) relativně úplná
  - b) poněkud neúplná (*o čem jsi nevěděl (-a)*)
  - c) značně neúplná (*uved' v čem*)
5. Nyní na SOŠP studuješ. Tvoje informovanost o pedagogické profesi by měla být doplněna. Je-li tomu tak, napiš stručně:
- a) o co byla Tvoje původní představa doplněna
  - b) pokud tomu tak není, uved', které informace doposud postrádáš

6. Zaměř se nyní na vlastní studium na SOŠP. Domníváš se, že současný systém výuky působí pozitivně na Tvůj zájem o pedagogickou profesi:
- a) nemá prakticky žádný vliv
  - b) má částečný vliv (*uved' v čem*)
  - c) má pozitivní vliv (*uved' především co*)
7. Následující otázky (č.7,8,9) směřují k praxi studentů. Každý jste již absolvoval nějakou pedagogickou praxi. Myslíš si, že praxe:
- a) v mnoha ohledech posílila Tvoje původní rozhodnutí stát se vychovatelem, učitelem v mateřské škole (dále jen MŠ)
  - b) uvedla některé Tvé dřívější představy na správnou míru, ale Tvém cíli stát se vychovatelem, učitelem v MŠ se tím nic nezměnilo
  - c) poněkud zpochybnila Tvé původní rozhodnutí stát se vychovatelem, učitelem v MŠ (*uved' stručně proč*)
  - d) definitivně Tě odradila od úmyslu vykonávat profesi vychovatele, učitele v MŠ (*uved' konkrétně čím*)
8. Domníváš se, že pedagogická praxe v rámci školy by měla být častější:
- a) ne (*uved' proč*)
  - b) nevím
  - c) ano (*uved' proč*)

9. Jedním z cílů praxe by mělo být to, aby si každý student na vlastní kůži vyzkoušel vše, co se do té doby teoreticky a prakticky naučil. Domníváš se, že Tvoje teoretická a praktická příprava odpovídala požadavkům na první výstup před žáky, dětmi:
- a) ano, na vše jsem byl (-a) dobře připraven (-a) a zvládl (-a) jsem vše bez problémů
  - b) do určité míry ano, zvládl (-a) jsem vše s malými problémy
  - c) spíše ne, narazil (-a) jsem na určité problémy (*uved' jaké*)
- d) ne, výstup jsem asi nezvládl (-a) (*napiš stručně proč a jaké jsi měl (-a) problémy*)
10. Hodláš se po ukončení studia na SOŠP věnovat vystudované profesi nebo se dále vzdělávat, s cílem působit v oblasti výchovy a vzdělávání:
- a) chci se věnovat vystudované profesi (*uved' svoji představu kde – na základní škole, v mateřské škole, konkrétní instituci pro výchovu mimo vyučování*)
  - b) chci dále studovat, s cílem působit v oblasti výchovy a vzdělávání (*uved' jaký obor, popřípadě na jaké škole – např. Pedagogická fakulta, Filozofická fakulta, Vyšší odborná škola, HAMU, JAMU, FSV, ...*)
  - c) po ukončení SOŠP nechci působit v oblasti výchovy a vzdělávání (*uved' co a proč by jsi chtěl/a po ukončení studia dělat*)

### ***Příloha IX/2***

Nyní se vžij do situace, že máš napsat úvahu (cca. 1 stránku) na téma:

***„Co mě vedlo k zahájení studia na SOŠP a kde bych chtěl(-a) po ukončení studia pracovat – (popřípadě dále studovat).“***

---

## ***Příloha X/1: Dotazník pro SPŠPT***

### **DOTAZNÍK**

Tento dotazník je určen studentům středních průmyslových škol (dále jen SPŠPT) . Jeho cílem je zjistit:

- motivy volby studia,
- faktory působící na původní motivaci v průběhu studia na SPŠPT,
- možnosti uplatnění po ukončení studia.

Dotazník je určen pro interní potřeby (je součástí mé rigorózní práce). Informace, které vašim vyplněním získám, nebudou použity pro jiné účely.

---

**Doplňte, prosím, následující údaje:**

**Název školy:**

**Student – studentka <sup>3</sup>**

**Ročník:**

**Věk:**

**Školní rok:**

---

Předem Vám děkuji za spolupráci.

V Praze dne 11.5. 2005

Mgr. Erika Schubertová

---

<sup>3</sup> Nehodící se škrtněte



3. Je možné, že některé z původních motivů (zakroužkoval/a jsi je v otázce č. 2) se během Tvého studia na SPŠPT z nějakých důvodů změnily. Pokud ano, napiš stručně, jaké změny to byly, kdy a za jakých okolností k nim došlo:
4. Ohlédneš-li se nazpět ke svému vstupu na SPŠPT, Tvoje původní představa o profesi (např. představa o pracovní době absolventa, o jeho platovém zařazení, společenské prestiži jeho práce, o jeho právech a povinnostech, fyzické námaze apod.) byla v té době:
- a) relativně úplná
  - b) poněkud neúplná (*o čem jsi nevěděl (-a)*)
  - c) značně neúplná (*uved' v čem*)
5. Nyní na SPŠPT studuješ. Tvoje informovanost o této profesi by měla být doplněna. Je-li tomu tak, napiš stručně:
- a) o co byla Tvoje původní představa doplněna
  - b) pokud tomu tak není, uveď, které informace doposud postrádáš

6. Zaměř se nyní na vlastní studium na SPŠPT. Domníváš se, že současný systém výuky působí pozitivně na Tvůj zájem o danou profesi:
- a) nemá prakticky žádný vliv
  - b) má částečný vliv (*uved' v čem*)
  - c) má pozitivní vliv (*uved' především co*)
7. Následující otázky (č.7,8,9) směřují k praxi studentů. Pokud jsi již v rámci studia absolvoval (-a), nějakou praxi, odpověz na ně. Pokud ne, ponech následující tři otázky nevyplněné. Myslíš si, že praxe:
- a) v mnoha ohledech posílila Tvoje původní rozhodnutí pracovat ve vystudovaném oboru
  - b) uvedla některé Tvé dřívější představy na správnou míru, ale Tvůj cíl, pracovat ve vystudovaném oboru se tím nezměnil
  - c) poněkud zpochybnila Tvé původní rozhodnutí pracovat ve vystudovaném oboru (*uved' stručně proč*)
  - d) definitivně Tě odradila od úmyslu pracovat ve vystudovaném oboru (*uved' konkrétně čím*)
8. Domníváš se, že praxe v rámci školy by měla být častější:
- a) ne (*uved' proč*)
  - b) nevím
  - c) ano (*uved' proč*)

9. Jedním z cílů praxe by mělo být to, aby si každý student na vlastní kůži vyzkoušel vše, co se do té doby teoreticky a prakticky naučil. Domníváš se, že Tvoje teoretická a praktická příprava odpovídala požadavkům skutečné praxe:
- a) ano, na vše jsem byl (-a) dobře připraven (-a) a zvládl (-a) jsem vše bez problémů
  - b) do určité míry ano, zvládl (-a) jsem vše s malými problémy
  - c) spíše ne, narazil (-a) jsem na určité problémy (*uved' jaké*)
  
  - d) ne, požadavky skutečné praxe jsem asi nezvládl (-a) (*napiš stručně proč a jaké jsi měl (-a) problémy*)
10. Hodláš se po ukončení studia na SPŠPT věnovat vystudované profesi nebo se dále vzdělávat, s cílem působit v oboru:
- a) chci se věnovat vystudované profesi (*uved' svoji představu kde – v jakém podniku,*)
  
  - b) chci dále studovat, s cílem působit v oboru (*uved' jaký obor, popřípadě na jaké škole – např. Vysoká škola ekonomická, České vysoké učení technické, Vysoká škola hotelová, ...*)
  
  - c) po ukončení SPŠ nechci působit v oboru (*uved' co a proč by jsi chtěl/a po ukončení studia dělat*)

## ***Příloha X/2***

Nyní se vžij do situace, že máš napsat úvahu (cca. 1 stránku) na téma:

***„Co mě vedlo k zahájení studia na SPŠPT a kde bych chtěl(-a) po ukončení studia pracovat – (popřípadě dále studovat).“***

---

***Příloha XI/1: Dotazník pro gymnázium***

**DOTAZNÍK**

Tento dotazník je určen studentům gymnázií. Jeho cílem je zjistit:

- motivy volby studia,
- faktory působící na původní motivaci během studia na gymnáziu,
- možnosti uplatnění po ukončení studia.

Dotazník je určen pro interní potřeby (je součástí mé rigorózní práce). Informace, které vašim vyplněním získám, nebudou použity pro jiné účely.

---

**Doplňte, prosím, následující údaje:**

**Název školy:**

**Student – studentka <sup>4</sup>**

**Ročník:**

**Věk:**

**Školní rok:**

---

Předem Vám děkuji za spolupráci.

V Praze dne 11.5. 2005

Mgr. Erika Schubertová

---

<sup>4</sup> Nehodící se škrtněte

Neení-li v otázce uveden jiný požadavek, zvolenou odpověď zakroužkuj.

1. Moje volba studia na gymnáziu byla:
  - a) naprosto cílevědomá
  - b) víceméně cílevědomá
  - c) víceméně náhodná
  - d) zcela náhodná
2. K zahájení studia na gymnáziu mě vedly následující motivy:  
(označ ty, které při Tvém rozhodování sehrály významnou roli a podle důležitosti je označ číslicí)
  - a) kladný vztah ke studiu na gymnáziu
  - b) společenský význam studia na gymnáziu
  - c) možnost uplatnění vlastních schopností při studiu na gymnáziu
  - d) možnost systematicky se věnovat dosud mimoškolním aktivitám
  - e) vzor pedagoga se kterým jsem se setkal (-a)
  - f) rodinná tradice
  - g) možnost připravit se na přijímací zkoušky na vysokou školu, vyšší odbornou školu, jiné formy dalšího studia
  - h) větší šance, že budu přijat (-a) na mnou vybranou vysokou školu, vyšší odbornou školu, jiné formy dalšího studia
  - i) finanční důvody
  - j) návaznost na docházku do základní školy
  - k) jiné důvody (uved' jaké)

3. Je možné, že některé z původních motivů (zakroužkoval/a jsi je v otázce č. 2) se během Tvého studia na gymnáziu z nějakých důvodů změnily. Pokud ano, napiš stručně, jaké změny to byly, kdy a za jakých okolností k nim došlo:
4. Ohlédneš-li se nazpět ke svému vstupu na gymnázium, Tvoje původní představa o studiu (např. představa o času stráveném při studiu ve škole, při samostudiu, představa o společenské prestiži- studovat na gymnáziu, o tvých právech a povinnostech apod.) byla v té době:
- a) relativně úplná
  - b) poněkud neúplná (*o čem jsi nevěděl (-a)*)
  - c) značně neúplná (*uved' v čem*)
5. Nyní na gymnáziu studuješ. Tvoje informovanost o studiu by měla být doplněna. Je-li tomu tak, napiš stručně:
- a) o co byla Tvoje původní představa doplněna
  - b) pokud tomu tak není, uveď, které informace doposud postrádáš

6. Zaměř se nyní na vlastní studium na gymnáziu. Domníváš se, že současný systém výuky působí pozitivně na Tvůj zájem o studium:
- a) nemá prakticky žádný vliv
  - b) má částečný vliv (*uved' v čem*)
  - c) má pozitivní vliv (*uved' především co*)
7. Hodláš se po ukončení studia na gymnáziu dále vzdělávat nebo začít pracovat:
- a) chci dále studovat, (*uved' jaký obor, popřípadě na jaké škole – např. Filozofická fakulta, Fakulta sociálních věd, Pedagogická fakulta, HAMU, JAMU, Vyšší odborná škola, ...*)
  - b) chci začít pracovat, (*uved' v jakém oboru*)

## ***Příloha XI/2***

Nyní se vžij do situace, že máš napsat úvahu (cca. 1 stránku) na téma:

***„Co mě vedlo k zahájení studia na gymnáziu a kde bych chtěl(-a) po ukončení studia pracovat – (popřípadě dále studovat).“***

---