

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO
ŘÍZENÍ

Bakalářské kombinované studium

2008-2012

Jan Machander

**Vzdělávání učitelů základního uměleckého
školství**

**Education of teachers of elementary art
educational systém**

Bakalářská práce

Praha 2012

Vedoucí práce: PhDr. Jiří Reichel Ph.D.

Prohlašuji,

že tuto předloženou bakalářskou práci jsem vypracoval zcela samostatně a uvádím v ní všechny použité prameny a literaturu.

1. ledna 2012

.....
podpis autora

Obsah

0. Úvod

1.0. Postavení základního uměleckého školství v České republice.

1.1. Charakteristika základního uměleckého vzdělávání v České republice

1.2. Studium pro dospělé v základních uměleckých školách

1.3. Organizace základního uměleckého vzdělávání

2.0. Kvalifikační předpoklady a další vzdělávání učitelů umění

2.1. Vymezení pojmu učitel umění

2.1.1. Klíčové kompetence učitele základního uměleckého školství

2.2. Legislativní vymezení kvalifikačních předpokladů pro výkon činnosti učitele základního uměleckého školství.

2.2.1. Předpoklady pro výkon funkce ředitele základní umělecké školy

2.3. Vyjasnění základních pojmů ve vzdělávání dospělých

2.3.1. Další profesní vzdělávání

2.3.2. Další vzdělávání pedagogických pracovníků

2.4. Organizace dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

2.5. Druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

2.5.1. Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů

2.5.2. Studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů

2.5.3. Studium k prohlubování odborné kvalifikace

2.6. Charakteristika vybraných metod vzdělávání učitelů uměleckých škol

2.6.1. Metody vzdělávání používané mimo pracoviště (off the job)

2.6.2. Metody vzdělávání používané na pracovišti (on the job)

2.7. Role vedení škol v dalším vzdělávání učitelů

2.8. Motivace učitelů k dalšímu vzdělávání

2.8.1. Motivace ke studiu u účastníků dalšího vzdělávání učitelů ve vzdělávacích programech Konzervatoře v Brně.

2.9. Financování dalšího vzdělávání učitelů v základním uměleckém školství.

3.0 Analýza vzdělávání pedagogických pracovníků Základní umělecké školy Nový Jičín

3.1. Cyklus vzdělávání pracovníků

3.2. Představení Základní umělecké školy Nový Jičín

3.2.1. Vize organizace a její propojení s plánem dalšího vzdělávání učitelů

3.2.2. Artprogram - vzdělávací projekt pro učitele základních uměleckých škol

3.2.3 Personální zajištění výuky v Základní umělecké škole Nový Jičín

3.2.4. Odborná kvalifikace vedoucích pedagogických pracovníků a pedagogických pracovníků vykonávajících specializované činnosti.

3.2.5. Rozbor kvalifikační předpokladů ostatních pedagogických pracovníků

3.2.6. Finanční zajištění dalšího vzdělávání učitelů v Základní umělecké škole Nový Jičín

3.3. Systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků Základní umělecké školy Nový Jičín

3.3.1. Identifikace vzdělávacích potřeb, jak zjistíme co potřebujeme a chceme studovat?

3.3.2. Plánování dalšího vzdělávání učitelů

3.3.3. Organizace a realizace dalšího vzdělávání učitelů

3.3.4. Vyhodnocení efektivity dalšího vzdělávání učitelů

4. Závěr

Přílohy

Abstract

An elementary art educational system is deeply rooted in Czech educational and cultural tradition.

The art education is widely spread, provides its students with large offer of study subjects in music, plastic art, dance and drama, all in one type of establishment: elementary art school. Depending on student's interest that education can lead to further professional education or can provide him with art skills and development of art competencies. That educational system demands highly educated teachers, who are able to fulfill high standards of lawful conditions and who can keep being responsive to permanently changing expectations. An objective of my work is to describe needs, ways and possibilities of art teacher's education.

Key words: art teacher, elementary art school, further teacher's education, curriculum, key competencies, art education.

Anotace

Systém základního uměleckého vzdělání je hluboce zakořeněn v české vzdělávací a kulturní tradici.

Umělecké vzdělávání je široce rozšířeno a poskytuje studentům pestrou nabídku v oblasti hudby, výtvarného umění, tance a literárně-dramatického oboru, to vše v jednom typu vzdělávacího zařízení: v základní umělecké škole. V závislosti na zájmu studenta může toto vzdělávání vést k návaznému profesionálnímu studiu nebo může poskytnout studentovi umělecké dovednosti a rozvinout jeho umělecké dovednosti a kompetence. Tento vzdělávací systém vyžaduje vysoce kvalifikované učitele, schopné splnit náročné kvalifikační předpoklady a reagovat na neustále se měnící očekávání. Cílem této mé práce je popsat potřeby, cesty a možnosti vzdělávání učitelů umění.

Klíčová slova: učitel umění, základní umělecká škola, další vzdělávání učitelů, kurikulum, klíčové kompetence, umělecké vzdělávání.

0. Úvod

V této práci se zabývám problematikou základního uměleckého školství a vzděláváním učitelů, kteří v něm působí. Síť základních uměleckých škol v České republice je velmi hustá a díky své návaznosti na konzervatoře a vysoké umělecké školy je považována za unikátní v evropském i světovém kontextu. Během svého života jsem se setkával se základním uměleckým školstvím v různých rolích, jako žák a později učitel. Měl jsem možnost pozorovat změny v postavení základních uměleckých škol, v proměnách jejich kurikula, v požadavcích na vzdělávání učitelů a v možnostech dalšího vzdělávání učitelů, které se objevovaly. Domnívám se, že problematika vzdělávání učitelů základního uměleckého školství není tématem příliš zpracovávaným, specializované publikace, které by se zabývaly hlouběji tímto tématem prakticky neexistují. Jedním z důvodů může být fakt, že základní umělecké školy poskytují vzdělání ve čtyřech různých oborech, které se od sebe značně odlišují v požadavcích na vzdělávání a také skutečnost, že základní umělecké školy neposkytují stupeň vzdělání a jejich problematika je často vnímána jako okrajová. Má práce tedy může být přínosem na tomto poli, jejím cílem je popsat situaci ve vzdělávání učitelů českého uměleckého školství, nároky na vzdělávání učitelů a také možnosti dalšího vzdělávání, které se v současnosti nabízejí a jsou využívány.

Práce se skládá ze tří hlavních kapitol, první z nich je krátkým úvodem do problematiky a uměleckého školství a exkurzem do jeho historie.

Druhá kapitola se bude zabývat různými aspekty vzdělávání učitelů základního uměleckého školství, zákonnými kvalifikačními předpoklady k výkonu profese, systémem dalšího vzdělávání učitelů a jeho organizací.

Třetí kapitola bude orientována prakticky a bude se zabývat vzděláváním učitelů v Základní umělecké škole Nový Jičín, v níž v současné době působím. V této kapitole popíši stávající systém dalšího vzdělávání, který ve škole funguje a pokusím se analyzovat jeho silné a slabé stránky.

Děkuji PhDr. Jiřímu Reichlovi Ph.D. za laskavé vedení této bakalářské práce.

1.0. Postavení základního uměleckého školství v České republice.

Základní umělecké školství bylo ve své současné podobě etablováno po druhé světové válce, hustota sítě státem zřizovaných uměleckých škol byla v ČSSR významně větší než v ostatních, zejména západních evropských zemích a v současnosti její financování představuje značnou zátěž pro státní rozpočet a lze se oprávněně domnívat, že všechny jiné formy financování, tak jak jsou předkládány by znamenaly ohrožení tohoto unikátního vzdělávacího systému. Umělecké školy na rozdíl od jiných volnočasových aktivit poskytují promyšleně strukturovanou vzdělávací příležitost pro žáky od pěti do osmnácti let a pro dospělé, kteří mají možnost se podle svých schopností seznámit ze základy uměleckých disciplin pod vedením kvalifikovaných umělců a učitelů. Umělecké vzdělání není pouhým „koníčkem“ ale také významným enkulturačním faktorem, který je hluboce zakořeněn a je mnoha obyvateli České republiky vnímán jako samozřejmá a kvalitní součást vzdělání.

Krátké a současně vystihující shrnutí historie základního uměleckého školství poskytuje Rámcový vzdělávací program:

"Umělecké vzdělávání má v českých zemích dlouholetou tradici. Počátky hudebního vzdělávání sahají až do 17. století. Působením vynikajících kantorů a vznikem městských hudebních škol ve století devatenáctém, byla založena tradice organizovaného hudebního vzdělávání v českých zemích. Počet hudebních škol se v době první republiky dále rozšiřoval a v té době byl nad těmito školami zaveden i dohled školní inspekce. Po druhé světové válce byl zaveden jednotný typ základních hudebních škol. V šedesátých letech 20. století se tyto školy transformovaly na lidové školy umění, ve kterých postupně vznikaly další obory: taneční, výtvarný a literárně-dramatický. V době tzv. normalizace statut těchto škol poklesl jejich zařazením mezi školská zařízení. Teprve novelizace školského zákona po roce 1989 vrátila lidovým školám umění jejich původní statut školy a dala jim i dnešní název *základní umělecká škola*. V současné době jsou základní umělecké školy součástí systému na sebe navazujícího vzdělávání." (Rámcový vzdělávací program, 2010, s. 8)

1.1. Charakteristika základního uměleckého vzdělávání v České republice

Vzdělávání v základní umělecké škole se uskutečňuje v přípravném studiu pro žáky od pěti let, které trvá nejdéle dva roky, v sedmiletém prvním stupni pro žáky od sedmi let, ve čtyřletém druhém stupni pro žáky od čtrnácti let, v rozšířeném studiu a ve studiu pro dospělé.

Základní umělecké školství poskytuje základy vzdělání ve čtyřech oborech: hudebním, tanečním, výtvarném a dramatickém. „...má podobu dlouhodobého, systematického a komplexního studia...rozvíjí a kultivuje umělecké nadání širokého okruhu zájemců, kteří prokážou potřebné předpoklady ke studiu a současně je rozsáhlou platformou pro vyhledávání umělecky talentovaných jedinců.“

(Rámcový vzdělávací program, 2010, s. 9)

V Rámcovém vzdělávacím programu se jako důležitá charakteristika základního uměleckého vzdělávání uvádí, že základní umělecké školy umožňují díky široké síti škol po celé České republice podchytit a vzdělávat většinu nadaných i výrazně talentovaných jedinců a odborně je připravit buď na neprofesionální uměleckou činnost či na studium v konzervatořích, středních a vysokých školách uměleckého nebo pedagogického zaměření. Neprofesionální zaměření žáků základních uměleckých škol v současné době naprosto převládá. Školy jsou schopny v případě, že žák prokáže mimořádné předpoklady a zájem, připravit jej k dalšímu profesionálně zaměřenému studiu, tímto se základní umělecké školy liší od jiných subjektů na trhu, ať již jsou to střediska volného času, či komerční vzdělávací subjekty stojící mimo rejstřík škol.

Základní umělecké vzdělávání je normativně financováno ze státního rozpočtu a díky této podpoře je možné poskytnout žákům vysokou hodinovou dotaci v obou vzdělávacích oblastech rámcového vzdělávacího programu: *interpretace a tvorba a recepce a reflexe umění.*

1.2. Studium pro dospělé v základních uměleckých školách

Základní umělecké školy zajišťují také *studium pro dospělé*, které má umožnit další rozvoj v uměleckých oblastech, v metodicky fundovaném prostředí, v souladu s koncepcí celoživotního učení. Toto studium je čtyřleté a jeho osnovy a studijní plány jsou vytvářeny učitelem hlavního oboru s ohledem na potřeby a zájmy dospělého studenta. Záleží na tradici jednotlivých škol, jaké podmínky pro studium pro dospělé vytvoří. Na tomto místě je nutné poznamenat, že stát financuje prostřednictvím normativů pouze studium žáků regionálního školství, výuka dospělých tedy státem dotována není a dospělí studenti podle vyhlášky č. 71/2000S o základním uměleckém školství platí své studium až do skutečné průměrné výše všech nákladů na žáka. Konkrétně v Moravskoslezském kraji, který je zřizovatelem 52 základních uměleckých škol, je ze strany zřizovatele očekáváno, že vzdělávání dospělých nebude vedením škol financováno z normativních prostředků na žáky regionálního školství. V tomto případě se vzdělávání dospělých v základním uměleckém školství stává neziskovou aktivitou, která ale svou nedotovanou nabídkou vstupuje na otevřený trh vzdělávání dospělých. Dospělí se tedy většinou účastní spíše výuky kolektivních předmětů, v nichž jsou náklady a výše úplaty za vzdělávání nižší. Většina dospělých účastníků vzdělávání absolvovala v základní umělecké škole předchozí studium pro děti a dále rozvíjejí již získané dovednosti. V Základní umělecké škole Nový Jičín například působí taneční skupina absolventů, kteří mají výuku organizovanou během víkendů a účastní se veřejných vystoupení žáků školy. Některé základní umělecké školy začaly organizovat specializované kurzy mimo svou hlavní činnost v rámci činnosti doplňkové, dospělí účastníci tohoto vzdělávání nejsou žáky školy. Takové kurzy bývají zaměřeny na získání ohraničených dovedností, například digitální úpravu fotografií, kterou organizuje Základní umělecká škola Mikulov.

V zemích, v nichž je umělecké školství organizováno a zřizováno jiným způsobem (např. Francie) a je financováno částečně z městských daní, má studium pro dospělé také rozsah čtyř let, ale dospělí studenti, coby daňoví poplatníci mají nárok na stejné školné jako děti a účastní se uměleckého vzdělávání ve větším počtu. Ve

školách, které jsem měl možnost ve Francii navštívit, se výuky skupinových předmětů např. komorní hry, běžně účastnili společně dospělí i děti.

1.3. Organizace základního uměleckého vzdělávání

Ačkoliv je pravdou, že všechny základní umělecké školy nenabízejí stejnou úroveň vzdělávání a také mnoho škol nenabízí vzdělávání ve všech čtyřech oborech, je možno souhlasit s následujícím tvrzením uvedeném v preambuli Rámcového vzdělávacího programu:

„Umělecká tvorba je jedním z nejznámějších produktů naší země a většina našich světově uznávaných umělců a dalších kvalitních profesionálů získala základy svého uměleckého vzdělání v základních uměleckých školách. Jejich *struktura, široká síť a provázanost v systému uměleckého vzdělávání*, nemá dnes srovnání v evropském ani světovém měřítku.“ (Rámcový vzdělávací program, 2010, s. 8)

Srovnání hustoty české sítě základních uměleckých škol se zahraničím není jednoduché, například ve Francii musí umělecké školy, které chtějí získávat státní podporu a označení *national*, splnit mnohem vyšší požadavky na postgraduální certifikaci učitelů (diplôme d'État (DE), státní diplom; certificat d'aptitude (CA), certifikát schopností). Protože mnoho škol nezíská dostatek vyučujících s certifikací CA (zkouška se koná pouze jednou za tři roky), fungují tyto školy mimo systém národního kurikula a nejsou obvykle zahrnuty ve statistikách organizace European music school union - Evropské unie hudebních škol (EMU).

Porovnání hustoty sítě uměleckých škol v jednotlivých zemích podle jejich počtu je tedy obtížné.

O rozsahu sítě uměleckých škol v České republice vypovídá tabulka č.1 v příloze. Počty žáků nelze považovat za absolutní, mnozí navštěvují více oborů a počítají se tedy několikrát, takže fyzických žáků je méně. Počty učitelů přepočtené na celé úvazky zase nevypovídají o přesném počtu učitelů, jichž je mnohem více než úvazků, práce na částečné úvazky je v uměleckém školství častá. Mnoho učitelů se věnuje současně aktivní umělecké činnosti, dalším důvodem je nedostatek zájmu ze strany studentů o některé obory a předměty a tedy nenaplněnost úvazků.

Statistická ročenka European musicschool union (2006) uvádí pro Českou republiku počet učitelů základních uměleckých škol 10.562 což odpovídá 7113 přepočteným celým úvazkům uváděných Ústavem pro informace o vzdělávání pro školní rok 2006/07. V roce 2009/10 je vykazován nárůst tabulkových míst o 373, 2 úvazku a nárůst žáků na 230.352, což je o 11.530 žáků více než v roce 2006/07. Zájem o základní umělecké školství v posledních letech zaznamenává velký vzestup, s čímž vyvstává aktuální otázka, jakým způsobem jej v budoucnu financovat.

V příloze A uvádím tabulku převzatou z dokumentu Organizace vzdělávací soustavy ČR 2009/2010 udávající počty žáků a učitelů v základních uměleckých školách.

2.0. Kvalifikační předpoklady a další vzdělávání učitelů umění

2.1. Vymezení pojmu učitel umění

Při práci s materiály mezinárodních institucí jsem si uvědomil, že je třeba se pokusit alespoň stručně vymezit rozdíly, které existují v chápání pojmu učitel umění v různých evropských zemích.

Ačkoliv se může zdát, že pojem *art teacher* – *učitel umění* není potřeba příliš vymezovat, při práci s materiály mezinárodních institucí si povšimneme, že může mít více významů, plynoucích z jazykových a funkčních odchylek od chápáním tohoto pojmu v českém prostředí.

Profese učitele uměleckého školství je v českém kontextu poměrně jednoznačně určena díky existenci základních uměleckých škol v nichž tito učitelé působí.

Zatímco čeština pod pojem *umění* dokáže zahrnout všechny základní obory umělecké činnosti, (hudbu, tanec, výtvarný obor, literárně-dramatický obor) v jiných kulturních kontextech a jazycích tomu tak vždy není.

Anglický pojem *art* či francouzský *l'art* neoznačují hudbu a odkazují spíše na výtvarné umění a jeho směry, pro tanec a balet se používají pojmy *dance*, *la danse*.

Pro literárně dramatický obor bychom použili anglické *drama* či francouzské *le théâtre*, *faire du théâtre*.

Hudba je vnímána například ve francouzském kontextu jako svébytná disciplína, která příliš nesouvisí s výtvarným uměním a literárně-dramatickým oborem a až donedávna také nebyla spolu s těmito obory v uměleckých školách vyučována. Rovněž tanec je ve Francii tradičně vyučován ve specializovaných tanečních školách. V současnosti s přechodem na rámcové vzdělávání dochází ke změnám a výuka více oborů v jedné umělecké škole se ve Francii stává realitou.

V zahraničí je *art teacher* často učitelem vyučujícím umělecké předměty či jejich historii na základních a středních školách. Jeho kvalifikace se tedy spíše přibližuje kvalifikaci učitele základní a střední školy v českém prostředí. V některých

evropských zemích profese učitele základního uměleckého školství, jak ji známe v České republice, ani neexistuje.

V České republice v současnosti existují dvě zaměření učitelů umění v regionálním školství, která jsou definována potřebami vyučovací praxe a také kvalifikačními požadavky. Jednou z nich je *učitel základního uměleckého školství* a druhou *učitel uměleckých předmětů na jiných typech škol regionálního školství*. (Učitele uměleckých škol typu konzervatoře a vysoké školy v této práci neuvažujeme.)

Pro kvalifikaci učitele základního uměleckého školství je charakteristické větší zaměření na získání specializovaných uměleckých dovedností studiem v konzervatoři a na vysokých uměleckých školách a také umělecká praxe profesionálního charakteru.

Kvalifikace učitelů v základních a středních školách je získávána převážně absolvováním oboru učitelství na pedagogických fakultách. Tito učitelé se uplatňují v základním uměleckém školství především ve výtvarném oboru, případně ve výuce teoretických předmětů v oboru hudebním. Jejich kvalifikace pro výuku hry na hudební nástroje v základních uměleckých školách je podle mého názoru kvůli absenci intenzivní dlouhodobé hráčské průpravy problematická.

Dokument *Umělecké a kulturní vzdělávání v evropské škole* zmiňuje vzdělávání učitelů umění takto: „**Všeobecně zaměřeni učitelé** jsou obvykle trénováni v uměleckých disciplínách, které tvoří součást jejich profesního výcviku... V případě **specializovaných učitelů umění** se praxe liší, aby se mohli stát specializovanými učiteli umění, musí budoucí učitelé ve většině zemí získat bakalářský nebo magisterský stupeň v uměleckých předmětech (výtvarné umění, hudba atd.) a musí dokončit odbornou profesionální přípravu učitele. (Arts and Cultural Education at School in Europe, 2009, s. 68-69)

Výše zmíněné rozdíly ve vnímání učitelů umění, uměleckých předmětů a národních kurikul mohou způsobit určité nepřesnosti při práci se zdroji a materiály zahraničních institucí, pokud si jich nejsme od počátku vědomi. V zahraničí jsou často umělecké předměty vyučovány jako volitelné na školách poskytujících stupeň vzdělání a důraz je kladen na výuku historie umění a na rozvoj kreativity žáků.

V základním uměleckém školství v České republice je důraz kladen na získávání speciálních technických dovedností i na rozvoj kreativity. Zde je mnohdy učitel-výkonný umělec považován spíše za facilitátora, který „...hraje roli toho, kdo učení usnadňuje. Vede žáka k tomu, aby procházel význačnými zkušenostmi, které mu pomohou proniknout do jeho zkušenostních prožitků, do nitra." (Bertrand, 1998, s. 55)

2.1.1. Klíčové kompetence učitele základního uměleckého školství

V současnosti je trendem vytvářet kompetenční profily pracovních míst a je na místě se zamyslet v souvislosti se vzděláváním pracovníků i nad kompetencemi učitelů uměleckého školství, a nad jejich do značné míry ideálním složením, k jehož dosažení by měli směřovat.

Dosažení odpovídajících kompetencí je jedním z důležitých faktorů úspěšného výkonu profese. Mužík (2004) v této souvislosti uvádí tři jevy přispívající k plnění pracovní role: *kompetenci, kvalifikaci pracovníka a rozvoj jeho osobnosti*.

„...**odborná kompetence** zahrnuje schopnost a chtění (individuální motivaci) řešit problémy praxe a pracovní situace. Kompetence zahrnují i dovednosti, postoje, zvnitřnělé hodnoty a další charakteristiky, které jsou nezbytné k pracovnímu a společenskému uplatnění člověka. **Kvalifikace** je chápána spíše jako určitý předpoklad formování kompetencí. Tvoří ji školní vzdělání, odborná praxe a další profesní vzdělávání. Odborné kompetence sice z kvalifikace vychází, ale mohou se formovat nezávisle na ní." (Mužík, 2004, s. 40)

Dokument Průvodce uměleckým vzděláváním vydaný UNESCO po konferenci o uměleckém vzdělávání v Lisabonu v roce 2006, který se zabývá nejen učiteli uměleckých škol, ale i učiteli umění ze škol základních a středních, nabízí následující pohled na kompetence učitelů.

Ideálně by všichni vyučující a ředitelé různých škol měli chápat kulturní hodnoty a rozpoznávat kvality umělců a měli by mít určitou znalost umění. Vyučující musí současně mít možnost získat kompetence, které jim umožní spolupráci s umělci ve vyučovacím procesu. Vzdělání takového typu jim umožní optimalizovat jejich

vlastní potenciál a využívat umění v jejich výuce, navíc by umožnilo garantovat, že učitelé ovládají: základní znalosti o procesu tvorby; schopnost analýzy, interpretace a hodnocení uměleckých děl; a celkový přehled o umění napříč stylovými obdobími a kulturami. Při vědomí, že umění může usnadňovat učení i v předmětech považovaných za hlavní, vyučující především na prvním stupni často využívají přístup nazývaný „Umění ve vzdělávání“. Takto například písně umožňují memorovat klíčová slova jazyka, definice ve vědeckých či společenských předmětech, či vzorec nebo matematickou definici. Integrace umění do výuky jiných předmětů může být způsobem, jak se vyhnout přetížení žáků vyučovacím programem. *Avšak tato integrace není účinná bez souběžného specificky uměleckého vzdělávání.*

Výuka uměleckých předmětů by měla jít za jednoduché vyučování žáků kompetencím, praktickým dovednostem a specifickým znalostem. Programy uměleckého vzdělávání by měly upřednostňovat širší přípravu učitelů, podněcovat je k inspirování se schopnostmi jiných umělců, i těch z jiných uměleckých disciplin. Měly by vést k získávání nezbytných kompetencí ke spolupráci s výkonnými umělci a s učiteli jiných předmětů.

„Komplexní vzdělávací program pro učitele uměleckých předmětů by měl přispět k získání kompetencí v následujících oblastech:

- Dovednosti v jedné nebo více uměleckých disciplínách
- Interdisciplinární umělecký projev
- Metodika (metodologie) výuky umění
- Metodologie výuky interdisciplinární v umění a výuky uměním
- Tvorba koncepce programů
- Metody hodnocení přizpůsobené uměleckému vzdělávání
- Umělecké vyučování formální (v rámci školy)
- Umělecké vyučování informální (v komunitním rámci)"

(UNESCO, Feuille de route pour l'éducation artistique, 2006, s. 10)

Takto jsou popsány kompetence v oblasti umělecké, kompetenční rámec je ale mnohem širší a měl by podle mého názoru zahrnovat zejména kompetence v oblasti osobnostně-sociální.

2. 2. Legislativní vymezení kvalifikačních předpokladů pro výkon činnosti učitele základního uměleckého školství.

Kvalifikační předpoklady a další profesní vzdělávání učitelů základních uměleckých škol jsou v České republice jasně vymezeny a kodifikovány zákonnými normami, z nichž nejpodstatnějšími jsou: zákon č. 561/ 2004, tzv. školský zákon a zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění platných předpisů a vyhláška č. 317/2005 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

V této části práce jsem nucen uvést poněkud strohé údaje, tak jak jsou v zákonných normách definovány, pokusím se k nim připojit své komentáře, týkající se praktické aplikace těchto zákonných norem.

Legislativní vymezení kvalifikačních předpokladů pro výkon činnosti učitele je upraven zákonem 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění platných předpisů.

Hlava II, § 3 písm. b) uvádí, že pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává. V § 3 je specifikováno získávání odborné kvalifikace učitelů uměleckých odborných předmětů v základní umělecké škole. Výklad této právní úpravy je v praxi poměrně složitý a je předmětem častých konzultací škol s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Například u učitelů výtvarného oboru se výklady rozcházejí v tom, zda absolvent studia architektury či dějin umění je odborně způsobilý k výuce.

Učitel uměleckých odborných předmětů získává dle §3 zákona č. 563/2004 Sb. odbornou kvalifikaci:

„a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem akreditovaného studijního programu studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného uměleckého předmětu, a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném

bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, nebo studiem pedagogiky,

b) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením osmiletého nebo šestiletého vzdělávacího programu oboru vzdělání konzervatoře, který odpovídá charakteru vyučovaného uměleckého předmětu,

c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání, který odpovídá charakteru vyučovaného uměleckého předmětu, a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, nebo studiem pedagogiky,

d) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením odpovídající části vzdělávacího programu konzervatoře a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském programu v oblasti pedagogických věd, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, nebo studiem pedagogiky

c) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu střední odborné školy v oboru vzdělání, které odpovídá charakteru vyučovaného uměleckého předmětu, a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, nebo studiem pedagogiky.“

V praxi je značně problematické uznávání kvalifikací v nehudebních oborech, tj. v literárně-dramatickém, tanečním a výtvarném oboru. Studium baletu v konzervatoři je osmileté a nastupuje se v sedmém ročníku základní školy, odtud dostačující počet tanečních pedagogů nepřichází, obor pedagogiky tance je otevírán sporadicky na AMU v Praze a JAMU v Brně a nestačí pokrýt poptávku. Ve skutečnosti jsou na většině základních uměleckých škol vyučovány jiné formy tance než je klasický balet (např. scénický tanec) a tyto formy tance jsou naopak v konzervatoři vyučovány

okrajově či vůbec. Učitelů tanečního oboru splňujících kvalifikační předpoklady a požadavky praxe je obecně velmi málo.

Ve výtvarném oboru se v praxi setkáváme s absolventy pedagogických fakult, uměleckých vysokých škol, či s absolventy architektury. Pohled Ministerstva, mládeže a tělovýchovy na uznávání jejich kvalifikace se neustále mění.

Ředitel základní umělecké školy může v odůvodněných případech podle § 10 odst. 2 zákona 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, rozhodnout, že upouští od předpokladu splnění odborné kvalifikace u učitele uměleckého předmětu, který vykonává umělecko-pedagogickou činnost, pokud je nebo byl výkonným umělcem. Toto rozhodnutí musí být vydáno písemnou formou. Tímto rozhodnutím se pro pracovní právní účely považuje předpoklad odborné kvalifikace *na dané škole* za splněný. Z toho vyplývá, že se jedná pouze o názor a rozhodnutí konkrétního ředitele školy a na pracovníka s takto uznanou kvalifikací může být pohlíženo na jiné škole jako na nekvalifikovaného.

2.2.1. Předpoklady pro výkon funkce ředitele základní umělecké školy

Předpoklady pro výkon funkce ředitele základní umělecké školy upravuje § 5 zákona č. 563/2004 Sb., odst. 1, písm. b).

Ředitelem může být fyzická osoba, která splňuje kvalifikační předpoklady pro učitele na daném typu školy předpoklady podle §3 zákona č. 563/2004 a získala praxi spočívající ve výkonu přímé pedagogické činnosti, nebo v činnosti, pro kterou jsou potřebné znalosti stejného nebo obdobného zaměření, nebo v řídicí činnosti nebo v činnosti ve výzkumu a vývoji v délce nejméně čtyř let. Ředitel školy musí nejpozději do dvou let od nástupu do funkce získat znalosti v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol (tzv. funkční studium, FS I) v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Toto studium musí být realizováno na vysoké škole nebo v jiném ministerstvem školství akreditovaném zařízení většinou v krajské pobočce Národního institutu pro další vzdělávání (NIDV). Náležitosti funkčního studia přesně určuje § 24, odst. 4, písm. zákona 563/2004 Sb.

Tuto oblast upravují odstavce 1-7 § 24, zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, zákonnou normu upřesňuje vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Tato vyhláška byla později novelizována vyhláškou 412/2006 Sb.

2.3. Vyjasnění základních pojmů ve vzdělávání dospělých

Pokud se chceme zabývat vzděláváním jedné profesní skupiny, v našem případě učitelů základního uměleckého školství, je nutné si také nejprve obecně vymezit pojmy týkající se celoživotního učení a dalšího vzdělávání dospělých.

Pojem *celoživotní učení* je překladem anglického *lifelong learning* či francouzského *l'éducation permanente*. Jde o pojem používaný od roku 1996 místo pojmu *celoživotní vzdělávání* ke zdůraznění aktivního postoje jedince. Podle Malacha (2005) celoživotní učení představuje koncept zásadní změnu pojetí celého vzdělávání, kdy všechny možnosti učení, institucionalizované či jiné jsou chápány jako propojený celek, který umožňuje získávat stejné kompetence a kvalifikace různými cestami v různých fázích života.

V roce 2000 vydala Evropská komise dokument *Memorandum o celoživotním učení*, který vytyčuje směr celoživotního učení a definuje některé cíle s ním spojené.

Jedná se o těchto šest myšlenkových okruhů:

„ 1. myšlenka: Nové základní dovednosti pro všechny

Cíl: Zaručit všeobecný a neustálý přístup k učení pro získávání a obnovování dovedností potřebných pro trvalou účast ve společnosti znalostí.

2. myšlenka: Více investic do lidských zdrojů

Cíl: Znatelně zvýšit míru investování do lidských zdrojů a vyjádřit tak prioritu nejvýznamnějšího bohatství Evropy – jejích lidí.

3. myšlenka: Inovovat vyučování a učení

Cíl: Vyvinout účinné metody výuky pro celoživotní učení a pro učení v celé šíři života.

4. myšlenka: Oceňovat učení

Cíl: Významně zlepšit způsoby pojmání a hodnocení účasti na učení a jeho výsledků, zejména u „neformálního“ a „informálního“ učení.

5. myšlenka: Přehodnotit poradenství

Cíl: Zajistit, aby se každý mohl snadno dostat ke kvalitním informacím a radám týkajícím se vzdělávacích možností, a to v průběhu celého svého života a v celé Evropě.

6. myšlenka: Přiblížit učení domovu

Cíl: Poskytovat příležitosti k celoživotnímu učení co nejbliže k učícím se osobám, v jejich obcích a využívat přitom metod založených na informačních a komunikačních technologiích.,,

(Konzultační proces k memorandu o celoživotním učení, 2001, s. 1)

„Zdůrazňují se zde dva stejně důležité úkoly celoživotního učení: podporovat aktivní občanství a podporovat zaměstnatelnost.“ (Palán, 2003, s. 44)

V dokumentu jsou uvedeny tři základní kategorie učební činnosti, které dohromady tvoří složky konceptu celoživotního učení:

Formální učení

„Formální učení je realizováno ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách. Legislativa vymezuje funkce, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby evaluace formálního vzdělávání. Zahrnuje na sebe navazující vzdělávací stupně – základní, střední a vysokoškolské – a absolventi jednotlivých stupňů získají potvrzení – vysvědčení, diplom, certifikát apod.“ (Veteška, Tureckiová, 2008 s. 21)

Neformální učení

„Neformální učení probíhá vedle hlavních vzdělávacích systémů a nevede obvykle k získání formalizovaného osvědčení“ (Palán, 2003, s. 44) „Je zaměřeno na získávání vědomostí, dovedností, a kompetencí, které mohou jedinci zlepšit jeho společenské i pracovní uplatnění.“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 21) Je realizováno formou kurzů, seminářů apod. v zařízeních zaměstnavatele, soukromých vzdělávacích institucí, neziskových organizací, i v klasických školách. Může být také poskytováno v organizacích, které doplňují formální systémy, k nim lze počítat *vzdělávání pro dospělé v základních uměleckých školách*, které také dle stávající

právní úpravy neposkytují stupeň vzdělání. Neformální učení, které nevede k získání uceleného stupně vzdělávání, zahrnuje např. kurzy cizích jazyků, hudby, výtvarného umění, kurzy tance, divadelní kroužky, počítačové a rekvalifikační kurzy. Také krátkodobá školení a přednášky.

Informální učení

„Informální učení je přirozeným doprovodným znakem každodenního života. Na rozdíl od neformálního a formálního učení není informální učení nezbytně učením úmyslným, takže to, jak přispívá k jejich vědomostem a dovednostem, nemusí být nutně rozeznatelné dokonce samotnými účastníky." (Palán, 2003, s. 44)

„Informální vzděláváním (učením) se rozumí proces získávání vědomostí, osvojování dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, rodině a ve volném čase. Zahrnuje rovněž sebevzdělávání...na rozdíl od předchozích dvou typů učení je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované." (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 22).

2.3.1. Další profesní vzdělávání

Další profesní vzdělávání označuje všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života v období po ukončení přípravy na povolání ve školském systému. Palán jej definuje jako: „Vzdělání poskytované osobám, které dokončily řádné odborné vzdělávání v průběhu počátečního vzdělávání. Zahrnuje kvalifikační vzdělávání, periodická školení a rekvalifikační vzdělávání. Označuje všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání ve školském systému." (Palán, s. 22, 2003)

Podle Palána a Langera (2008) je podstatou dalšího profesního vzdělávání vytváření a udržování souladu mezi subjektivní kvalifikací (reálná pracovní způsobilost jedince) a objektivní kvalifikací (nároky na výkon konkrétné profese). Jde tedy o stálé přizpůsobování kvalifikace pracovníka kvalifikovanosti práce.

Do dalšího profesního vzdělávání tedy patří i další vzdělávání pedagogických pracovníků.

2.3.2. Další vzdělávání pedagogických pracovníků

V zákonných normách je tento termín používán, neboť se počítá se vzděláváním učitelů, asistentů učitelů, vychovatelů a výchovných poradců, v souvislosti se základními uměleckými školami by stačilo používat výraz *další vzdělávání učitelů*, kteří jako jediná pedagogická profese v těchto školách působí.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je součástí dalšího profesního vzdělávání, mající svá specifika, která souvisejí se specifickostí a požadavky této profesní skupiny. Kohnová a kol. (1995) uvádějí, že další vzdělávání učitelů lze považovat za subsystém vzdělávací soustavy a mělo by být prospěšné pro učitele i žáky, pro školu a v dlouhodobém horizontu pro společnost. Charakterizují další vzdělávání učitelů jako:

- „systematický, nepřetržitý a koordinovaný proces, který navazuje na pregraduální vzdělání a trvá po celou dobu učitelovy profesionální kariéry,
- celoživotní rozvíjení profesních kompetencí učitele a trvalý osobnostní rozvoj učitele,
- společensky zvláště významnou oblast vzdělávání dospělých
- nejefektivnější formu vyrovnávání obsahu i metod vzdělávání a výchovy ve školství s rychlými proměnami v hospodářsko-technickém i kulturně-sociálním kontextu." (Kohnová a kol., 1995, s.7)

Tyto charakteristiky lze vztáhnout i ke vzdělávání učitelů základních uměleckých škol, zejména první charakteristika, která považuje vzdělávání za časově konzistentní a promyšleně strukturovaný proces, jakoby poukazovala na platnost rčení „život krátký, umění dlouhé". Současně je tato charakteristika zřídka naplňována ve všech svých požadavcích a lze ji považovat spíše za ideál, který by ovšem měl získat zakotvení v kariérním řádu.

Cíle dalšího vzdělávání učitelů by měly souviset se zájmy odborného a osobního rozvoje učitele, se strategií a s rozvojem školy, současně je důležitá role vzdělávání coby nástroje usnadňujícího aplikaci nové koncepce školství na úrovni školy, v uměleckém školství se aktuálně jedná o kurikulární reformu a tvorbu školních vzdělávacích programů.

Prášilová (2006) uvádí, že pracovní schopnosti se nejvíce rozvíjejí až po nástupu do praxe a záleží tedy na ochotě a aktivitě začínajícího učitele k ovlivnění vlastního odborného růstu. Tato autorka nabízí tři pojmy týkající se vzdělávání učitelů:

- **Doškolení**, při němž jde o prohlubování kvalifikace, tedy o pokračování odborné přípravy v oboru, v němž učitel pracuje.
- **Rekvalifikace, přeškolení** „V případě pedagogických pracovníků ve škole se většinou jedná jen o částečnou rekvalifikaci, při které se některé znalosti a dovednosti původního povolání použijí v povolání novém. Ve školském prostředí to často bývá tzv. „reaprobace“...kdy si učitelé v souladu s potřebami školy doplňují další odbornost.“ (Prášilová, 2006, s. 113)
- **Oblast rozvoje (rozšiřování kvalifikace, další vzdělávání)** „Je zaměřena k získání i takových znalostí a dovedností, které sahají nad rámec pracovního místa a často přesahují meze oboru. Spíše než kvalifikace je tedy v ní rozvíjen pracovní potenciál jedince, a to nejen ryze pracovní schopnosti, ale i sociální vlastnosti, osobnost aj.“ (Prášilová, s. 113, 2006)

2.4. Organizace dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Organizátorem dalšího vzdělávání ve škole je ředitel, který má povinnost vypracovat *plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků* a konzultovat jej s odborovou organizací, pokud na pracovišti působí. Není zřejmé proč školský zákon ukládá projednání plánu s odbory namísto pedagogické rady či umělecké rady složené z vedoucích oborů a předmětových komisí, kteří jsou schopni mnohem lépe určit vzdělávací potřeby organizace a posoudit přínos různých vzdělávacích programů.

Dále školský zákon stanoví jako kritéria tvorby plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků *studijní zájmy pracovníka, potřeby školy a rozpočet školy*.

Zákonem deklarovanou formou vzdělávání je i *samostudium*, k němuž pedagogickým pracovníkům přísluší volno v rozsahu 12 pracovních dnů ve školním roce. Plán čerpání studijního volna opět sestavuje ředitel školy na období, kdy studiu nebrání vážné provozní důvody. V praxi bývá studijní volno čerpáno během

vedlejších školních prázdnin všemi učiteli školy, což poněkud devalvuje vzdělávací aspekt celé věci. Samostudium je v těchto obdobích vypisováno z toho důvodu, že školní prázdniny jsou v součtu delší než zákonem určených osm týdnů dovolené pro učitele a vedení školy většinou nemá pro učitele jinou náhradní práci. Ředitel má ovšem právo vědět jakému vzdělávání se pedagogové v době samostudia věnovali, protože plán dalšího vzdělávání zohledňuje i potřeby školy.

2. 5. Druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Oblast dalšího vzdělávání učitelů má legislativně daný rámec a druhy vzdělávání jsou definovány ve vyhlášce č. 317/2005 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

V § 24 zákona 563/ 2004 o pedagogických pracovnících se říká, že „pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, upevňují a doplňují kvalifikaci...se mohou účastnit dalšího vzdělávání, kterým si zvyšují kvalifikaci. Zvýšením kvalifikace se...rozumí též její získání či rozšíření.“

V § 1 vyhlášky 317/2005 jsou rozlišeny tři druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, které jsou poté dále přesně strukturovány dle zaměření studia.

2.5.1. Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů

Jedná se o studium umožňující splnění kvalifikačních kritérií určených zákonem 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících.

Jde o *studium v oblasti pedagogických věd* v němž získává absolvent znalosti a dovednosti z oblasti pedagogiky, speciální pedagogiky a psychologie, které jsou součástí jeho odborné kvalifikace. Studium je realizováno v programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole v rozsahu nejméně 250 vyučovacích hodin. Zakončuje se obhajobou písemné práce a závěrečnou zkouškou před komisí. Po jejím úspěšném složení získává absolvent osvědčení.

Toto studium je pro učitele základních uměleckých škol vhodné pro absolventy pouze čtyř ročníků konzervatoře či středních škol s výtvarným zaměřením.

Dále jde o tzv. *studium pedagogiky*, u nějž vyhláška nepředepisuje ani rozsah či typ vzdělávací instituce v níž má být studium realizováno.

Studium pro ředitele škol a školských zařízení. Tento druh studia, které je zákonem požadovaným kvalifikačním předpokladem musí ředitel absolvovat do dvou let od jmenování do funkce. Studium získává absolvent znalosti a dovednosti v oblasti řízení škol, oblasti řízení a rozvoje lidských zdrojů, včetně ochrany zdraví, které jsou kvalifikačním předpokladem pro výkon funkce ředitele. Toto studium je realizováno krajskými pracovišti Národního institutu pro další vzdělávání. Studium je realizováno v rozsahu minimálně 100 hodin a ukončuje se závěrečnou zkouškou před komisí. Absolvent získá osvědčení. Toto studium bývá také označováno jako FS I (funkční studium) a jeho absolvování již před nástupem do funkce je považováno konkurzními komisemi za výhodu.

Za studium pro ředitele škol je považováno i studium pro vedoucí pracovníky, vyhláškou č. 317/2005 označené jako *studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů*. Tímto studiem získává jeho absolvent znalosti a dovednosti v oblasti řízení školské právnické osoby v oblasti managementu, práva, ekonomiky, pedagogiky, psychologie, bezpečnosti a ochrany zdraví, komunikace a informačních technologií. Studium se uskutečňuje v rámci programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole v rozsahu nejméně 350 hodin, je ukončeno obhajobou závěrečné písemné práce a závěrečnou zkouškou před komisí, absolvent studia získá osvědčení. Toto studium bývá označováno jako funkční studium II (FS II). V současnosti mu konkuruje bakalářský studijní program Školský management, realizovaný Palackého univerzitou v Olomouci a Univerzitou Karlovou v Praze.

Studium k rozšíření odborné kvalifikace, jímž absolvent získá způsobilost vykonávat přímou pedagogickou činnost na jiném druhu školy nebo způsobilost vyučovat jiné předměty. Tato způsobilost v případě základních uměleckých škol předmětem diskuze mezi Ministersvem školství a Asociací základních uměleckých škol, celkově

trend směřuje ke specializaci, takže situace, kdy absolvent oboru Hra na housle vyučuje hru na dechový nástroj budou ubývat. V současné době, ale platí kvalifikační výjimka a nekvalifikovaní učitelé by měli nastoupit studium vedoucí k získání odborné kvalifikace do 1.1. 2014. Je ovšem málo pravděpodobné, že učitel umění absolvuje celý vzdělávací program hry na nástroj v konzervatoři či na vysoké škole z důvodu rozšíření kvalifikace. Pro výuku v základní umělecké škole platí tedy úzus, že pokud učitel vyučuje více než 50% úvazku v rámci své kvalifikace, je i zbytek výuky považován za kvalifikovaně odučený.

Studium vedoucí ke způsobilosti vykonávat přímou pedagogickou činnost na jiném druhu školy se uskutečňuje v rámci programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole v rozsahu nejméně 200 hodin. Studium ke způsobilosti vyučovat další předměty je realizováno ve stejném programu na vysoké škole v délce trvání 250 hodin.

2.5.2. Studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů

Jedná se o *studium pro vedoucí pedagogické pracovníky* již popsané výše.

Studium pro výchovné poradce, jímž získává absolvent specializaci zaměřenou na oblast pedagogiky, speciální pedagogiky a psychologie na jejímž základě vykonává specializované metodologické činnosti výchovného poradce. Toto studium nebývá v základních uměleckých školách obvykle zahrnuto do plánu dalšího vzdělávání.

Se stále větší naléhavostí se však objevuje potřeba zvládat metody výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a také naplňovat potřeby žáků mimořádně talentovaných.

Studium k výkonu specializovaných činností.

Z oblastí studia, které přicházejí v případě základní umělecké školy v úvahu, jde zejména o získání kvalifikačních předpokladů pro výkon těchto činností:

a) tvorba a následná koordinace školních vzdělávacích programů, toto studium bylo aktuální zejména v letech 2009-2011. V současnosti již koordinátoři tvorby školních vzdělávacích programů většinou vyškoleni jsou.

- b) koordinace v oblasti informačních a komunikačních technologií
- c) prevence sociálně patologických jevů - jakkoli máme pocit, že základní umělecké školy jsou školami výběrovými, tato specializovaná činnost má zde své místo a činnost tohoto specialisty by měla vést k naplňování kurikula školy v oblasti směřování k získání osobnostně-sociálních kompetencí.

2.5.3. Studium k prohlubování odborné kvalifikace

V § 10 je míněno tzv. *průběžné vzdělávání*, v němž učitelé získávají nové poznatky z oblasti didaktiky a metodiky uměleckých oborů, psychologie, pedagogiky, je zde zahrnuto i jazykové vzdělávání. Instituce, které mají takové vzdělávání zajišťovat nejsou přesně jmenovány, vyhláška určuje formy vzdělávání, jimiž jsou zejména kurzy a semináře. Minimální délka vzdělávání je čtyři hodiny a účastník obdrží osvědčení jako doklad o absolvování průběžného vzdělávání. Kurzy, workshopy, rozborové semináře, jsou velmi častými formami vzdělávání učitelů základních uměleckých škol, bývají pořádány konzervatořemi a často také předmětovými komisemi škol, okresními a krajskými uměleckými radami.

Vyhláška 317/2005 Sb. zmiňuje v § 13 tzv. *kariérní systém pedagogických pracovníků*. Jde o velmi obecné a stručné pokyny pro zařazení učitelů do kariérních stupňů podle náročnosti vykonávané práce, vykonávané specializované činnosti a také plnění odborné kvalifikace a dalších kvalifikačních předpokladů. V současnosti se kariérní systém v praxi týká jen části učitelů, jimž lze stanovit specializační příplatek za vykonávání definovaného okruhu činností, k jejichž výkonu získali předepsanou kvalifikaci. Zatím není kariérní systém uveden do praxe, zejména pro nedostatek financí, který je potřebný pro jeho funkčnost.

2.6. Charakteristika vybraných metod vzdělávání učitelů uměleckých škol

V odborné literatuře lze nalézt velké množství metod vzdělávání dospělých, v této kapitole se pokusím vymezit a popsat metody využívané ve vzdělávání učitelů základního uměleckého školství ve vzdělávacích programech, jichž se nejčastěji

účastní. Metody vzdělávání se poměrně rychle vyvíjejí a často předpokládají použití výpočetní techniky. V uměleckém školství lze využívat například přístupu k americké výukové aplikaci Smart music, která umožňuje učitelům i studentům studium hudebních skladeb v nácvikových variantách různé obtížnosti s orchestrálními doprovody a vzájemnou konzultaci výsledků studia on-line. Jedná se tedy o formu e-learningu aplikovaného na praktické dovednosti hudebníků. Míra využití takovýchto moderních metod se výrazně liší mezi jednotlivými školami. Je možno konstatovat, že velká část základních uměleckých škol tyto prostředky doposud nevyužívá a učitelé se k nim staví mnohdy odmítavě. Existují ovšem naopak školy, které využívají výpočetní techniku ve vzdělávání žáků i učitelů systematicky a dosahují i díky nim dlouhodobě vynikajících výsledků, příkladem je Základní umělecká škola Police nad Metují, která byla vyhlášena opakovaně jako nejlepší v České republice. Malá míra využití výpočetní techniky v základních uměleckých školách a v dalším vzdělávání současně také souvisí s nedostatkem financí na vybavení škol a následnou údržbu počítačových sítí a s mnohdy pouze formálním vzděláváním učitelů v práci s počítači.

2.6.1. Metody vzdělávání používané mimo pracoviště (off the job)

Některé metody vzdělávání učitelů základních uměleckých škol jsou pro tuto profesní skupinu typické a budou využívány i do budoucna, patří k nim nepochybně *masterclass*. Tato metoda, jejíž název je překládán jako *mistrovský kurz*, je využívána především v hudebním oboru. Mistrovský kurz mívá různé formy, jednotlivé kurzy se liší především délkou trvání, zpravidla od jednodenních po desetidenní a počtem lekcí, které účastník během kurzu absolvuje. Rozdílná bývá také přístupnost mistrovských kurzů odborné, případně i zainteresované laické veřejnosti, mnoho kurzů nabízí zlevněnou tzv. *pasivní účast* pro učitele. Často bývá *masterclass* kombinován s přednáškou zaměřenou na metodiku výuky hudebního nástroje.

Principem této metody je krátkodobá práce renomovaného umělce či učitele, mistra (master) se studentem (modelem), většinou bývá konzultován již dříve připravený

studijní materiál, který je v na konci kurzu prezentován na veřejném koncertním vystoupení. Předpokládá se, že mistr během kurzu dodá žákovi nové podněty, identifikuje případné technické problémy a naznačí cestu k jejich odstranění. U velké části kurzů pořádaných pro žáky základních uměleckých škol se předpokládá, případně požaduje účast jejich učitelů, kteří mají možnost sledovat práci se svými žáky na repertoáru, který sami připravili a mohou konzultovat odborné problémy a potíže žáka, případně sledovat způsoby, jakými mistr tyto problémy v praxi řeší.

Mistrovské kurzy pořádané pro žáky a učitele základních uměleckých škol bývají zpravidla vedeny učiteli konzervatoří, které jsou následným stupněm studia. Pokud jsou vedoucími mistrovských kurzů významní umělci, kteří se věnují pouze koncertní činnosti či výuce na vysokých školách uměleckého typu, bývá vzdělávací přínos zpravidla menší, protože tito lektori mívají méně zkušeností s metodikou práce s žáky základního uměleckého školství a také méně trpělivosti při řešení elementárních hráčských problémů.

Další učitelé často kritizovanou slabou stránkou této aplikace metody je skutečnost, že žáci-modely jsou většinou z příliš talentované skupiny, jsou schopni mnohem lépe reagovat na pokyny mistra a nereprezentují průměrný vzorek s nímž učitelé základních uměleckých škol běžně pracují.

Mistrovské kurzy jsou nicméně v současnosti velmi oblíbenou formou vzdělávání mezi učiteli základních uměleckých škol, kteří mnohdy věnují víkendy a část dovolené této formě vzdělávání. Příkladem často frekventovaných kvalitních mistrovských kurzů jsou *Klavírní a Smyčcové soboty pořádané Konzervatoří v Brně*, *Letní houslová dílna v Turnově* či *Klavírní ateliéry v Karviné a Mezinárodní letní houslové kurzy v Písku*. S žáky mimořádně talentovanými učitelé navštěvují také *Mezinárodní mistrovské interpretační kurzy na JAMU v Brně* a *Huslovú dielňu prof. Jindřicha Pazderu v Žilině*.

Světově renomovaní interpreti pořádají mistrovské kurzy pro úzký okruh mimořádně nadaných studentů a tyto akce bývají především v USA a v asijských zemích často pořádány jako forma společenské zábavy pro široké zainteresované publikum, z těchto kurzů vznikají komercializované záznamy na DVD, které dále slouží jako výukové materiály pro učitele uměleckých škol. I díky této vzdělávací metodě a

dostupnosti vzdělávacích materiálů lze konstatovat celosvětově rostoucí technickou vyspělost talentovaných žáků, což je zjevné především z vzrůstající repertoárové i umělecké náročnosti hudebních soutěží jakými jsou v České republice Kocianova houslová soutěž v Ústí nad Orlicí, klavírní soutěž Prague Junior Note a mnohé další.

K metodám dalšího vzdělávání učitelů základního uměleckého školství dále patří:

Workshop (dílňa) je metoda využívaná ve vzdělávání učitelů výtvarného, tanečního i literárně-dramatického oboru. Učitelé se mohou vzdělávat také současně s žáky nebo s jinými účastníky. Tato metoda zprostředkovává určité technické postupy či tvůrčí prvky, které si účastníci mají možnost okamžitě vyzkoušet. Velkou výhodou této metody je praktičnost, bývá proto mezi učiteli, kteří jsou zaměřeni na rozvoj kreativity a inovaci výuky velmi oblíbená. „Workshop poskytuje konkrétní řešení konkrétních problémů. Předpokladem úspěšnosti této metody je profesionální přístup k řízení skupinové práce.“ (Mužík, s. 153, 2011) Mužík upozorňuje také na nebezpečí přílišného teoretizování lektora, které není na workshopu žádoucí.

„„Zlatým hřebem„ workshopu je společná práce a komunikace všech zúčastněných. Mezi účastníky se nesmí vyvolat atmosféra, ve které vyčkávají na to, až jim bude něco předloženo. Dlouhé akademické přednášky o základních problémech...jsou přímo „jedem“ workshopu. Metody workshopu jsou založeny na aktivizaci všech účastníků“ (Mužík, 2011, s. 153-154) S tímto tvrzením nezbyvá než vše souhlasit.

Příkladem aplikace této metody mohou být výtvarná sympozia zaměřená na určité techniky (např. dřevosochání), taneční workshopy s lektory specializovanými na specifické techniky tance, řízená improvizace.

Benchlearning se uplatňuje například při tvorbě školních vzdělávacích programů v projektu Artprogram, tato metoda umožňuje porovnávat výsledky projektové práce jednotlivých škol a přejímat poznatky a prvky, které jiné školy vyřešily lépe. Obecně se tedy jedná o metodu, která umožňuje přejímat od ostatních nejlepší pracovní postupy a výsledky.

Job shadowing je „...sledování běžné pracovní činnosti jiného pracovníka. Sledující pracovník se může průběžně ptát na příčiny konkrétního jednání stínovaného pracovníka a působí jako zdroj pro jeho sebereflexi. Obohacování pracovních schopností pracovníků tak probíhá obousměrně." (Prášilová, s. 121, 2006) Tato metoda je sice obtížně realizovatelná v běžném školním provozu z časových důvodů, v současnosti jsou však Národní agenturou pro evropské vzdělávací programy (NAEP) v rámci programu Comenius vypisovány granty na pobyty učitelů v zahraničních školách v rozsahu 5 dní až 6 týdnů a právě *job shadowing* je jednou z metod, jimiž je toto další vzdělávání realizováno. Tyto granty jsou dosažitelné i pro učitele základních uměleckých škol. V praxi se ukazuje, že velkou překážkou pro účast učitelů základních uměleckých škol v programech Comenius je jejich nízká jazyková vybavenost.

V této kapitole jsem se zabýval metodami typickými pro vzdělávání učitelů základního uměleckého školství, vztahujícími se především ke vzdělávání v oblasti didaktiky, metodiky uměleckých předmětů a nácviku specializovaných uměleckých dovedností. Další metody vzdělávání dospělých jsou ovšem ve vzdělávání učitelů základního uměleckého školství také využívány při realizaci programů s jiným tematickým a obsahovým zaměřením.

2.6.2. Metody vzdělávání používané na pracovišti (on the job)

Mezi metody používané ke vzdělávání přímo ve škole patří přidělení tzv. uvádějícího učitele začínajícímu pracovníkovi, uvádějící učitel pomáhá v adaptaci a v zaškolení v pracovních postupech. Podle Koubka (1998), který tuto metodu nazývá *instruktáž při výkonu práce* jde o metodu, která umožňuje rychlý zácvik a vytváří pozitivní vztah spolupráce mezi školeným pracovníkem a jeho školitelem.

Tato metoda se ve školství používá především k zaškolení v administrativních postupech, v postupech týkajících se naplňování organizačního a pracovního řádu školy. Prášilová (2004) uvádí užití této metody při zacházení s didaktickou technikou a pomůckami, práci s počítačovými programy.

K vedení začínajícího učitele po stránce metodické bývá přidělen jako zavádějící učitel vedoucí předmětové komise, a tato spolupráce má spíše podobu coachingu, případně mentoringu.

Coaching (koučování) představuje podle Koubka spíše dlouhodobé instruování, sdělování připomínek, a jde o podněcování a směřování školeného k žádoucímu pracovnímu výkonu, přičemž školený je průběžně informován o výsledcích své práce.

„Podstatou metody koučování je, že si koučovaný sám vyjasňuje způsoby řešení problému.“ (Mužík, 2011, s.175)

Podle Prášilové (2004) lze za kouče považovat uvádějícího učitele, přičemž roli kouče může zastávat několik kolegů, z nichž každý se bude specializovat na určitou oblast.

Mentoring je podle Koubka (1998) „...obdobou coachingu, určitá iniciativa a odpovědnost však v tomto případě spočívá na samotném školeném pracovníkovi, který si sám vybírá jakéhosi rádce (mentora), svůj osobní vzor. Ten mu radí, stimuluje je a usměrňuje.“ (Koubek, 1998, s. 223)

Hospitace patří mezi tradiční školní metody hodnocení výuky, jsou doporučovány různé varianty této metody, například vzájemné hospitace učitelů a následná diskuze, případně je používána záznamová technika a hodnocení výuky více učiteli. Prášilová (2006) uvádí hospitaci jako metodu dalšího vzdělávání učitelů i když většinou bývá učiteli vnímána spíše jako nástroj kontroly. „Pokud se týká studijních účelů, je hospitace nástrojem rozvoje profesních kompetencí jak u budoucích učitelů, tak při nástupu učitele do praxe (uvádění učitele), a rovněž i při prohlubování profesních dovedností...učiteli, ať už je na pozici hospitujícího či hospitovaného, slouží jako východisko k sebehodnocení. Je také zdrojem informací pro zjišťování příčin a zákonitostí jevů probíhajících v rámci výuky.“ (Prášilová, s. 125, 2006)

Hospitaci lze dle mého názoru považovat za dílčí metodu využívanou při coachingu či mentoringu.

Přes její nesporné výhody není hospitace mezi učiteli oblíbena, někteří argumentují tím, že pozorovatel ovlivní svou přítomností atmosféru a průběh hodiny, v uměleckém školství si mnozí učitelé sřeží své know-how a nemají zájem je sdílet s

ostatními, vzájemná nevraživost mezi učiteli některých oborů také zabraňuje realizaci hospitací mezi kolegy. Problematické je v praxi také následné vyhodnocení hospitace a pohospitační pohovor.

Hospitace bývá obvykle využívána v pregraduálním vzdělávání jako tzv. náslech studentů v hodině.

2.7. Role vedení škol v dalším vzdělávání učitelů

Domnívám se, že způsob chování a přístup vedení škol ke vzdělávání zásadně ovlivňuje klima ve škole, které může být vstřícné k získávání a sdílení nových poznatků a nebo může takové procesy blokovat. V tomto ohledu je tedy postoj vedení škol klíčový. Ředitel školy musí zajišťovat řadu funkcí, které jsou stěžejní pro zajištění vzdělávání učitelů, z nichž Lazarová (2006) uvádí:

- distribuce vzdělávacích nabídek
- spolupráce s vnějšími subjekty (lektory, organizátory, formulace zakázky školy)
- plánování dalšího vzdělávání učitelů (vypracovávání plánů dalšího vzdělávání, pomoc při identifikaci potřeb školy a jednotlivých učitelů, harmonizace potřeb školy a jednotlivců)
- motivování učitelů k dalšímu vzdělávání (snaha o oceňování vzdělávajících se učitelů, práce s rezistentními či začínajícími učiteli)
- financování dalšího vzdělávání (určení pravidel pro financování dalšího vzdělávání, určení pravidel pro spoluúčast učitelů na financování, získávání prostředků z grantů)
- uvolňování učitelů z výuky, zajišťování suplování, úprava rozvrhů s ohledem na další vzdělávání
- kontrolování dalšího vzdělávání učitelů (spolupráce se školním koordinátorem školního vzdělávacího programu, vymezení povinnosti vzdělávat se, kontrola předávání poznatků a jejich uplatňování v praxi, dokumentace dalšího vzdělávání)

- podpora klimatu spolupráce ve škole, podpora hodnoty vzdělání a celoživotního učení.

Tento výčet funkcí a povinností vedení škol ve vztahu k dalšímu vzdělávání je pouze rámcový. V praxi se ve školách uplatňuje mnoho modelů postoje vedení ke vzdělávání od direktivně-administrativního, kdy jsou zohledňovány pouze potřeby školy bez ohledu na vzdělávací potřeby učitelů, až po liberální přístup, kde si učitelé sami vyhledávají vzdělávací programy a vzdělávání učitelů je plánováno pouze rámcově a plán je modifikován v průběhu roku.

Podle mých dosavadních poznatků se při plánování dalšího vzdělávání ve školách nejčastěji zamýšlíme nad těmito okruhy otázek a kritérií:

- míra harmonizace zájmů školy s individuálními preferencemi učitelů (zde se naráží na nepochopení vize školy ze strany učitelů, kteří mají tendenci vnímat úzce svůj pracovní úsek bez širších souvislostí)
- způsob zapojení rezistentních učitelů (lhostejno, zda začínajících, starších či úspěšných)
- sdílení nových poznatků mezi učiteli a jejich přenos do praxe.

Tyto tři okruhy jsem určil jako problematické v reakci na zkušenosti se vzdělávání učitelů ve škole v níž působím a na postřehy kolegů z jiných uměleckých škol s nimiž vzdělávání učitelů konzultuji. Vzdělávání učitelů uměleckých škol je často problematické i v oblasti zdokonalování didaktických postupů, neboť zde panují silná přesvědčení o správnosti té či oné školy, hraničící mnohdy s dogmatičností. Když už učitelé vzdělávací program absolvují, jejich předem daným cílem často bývá, aby si potvrdili, že vše dělají sami správně tak, jak jim to kdysi na konzervatoři vysvětlil jejich profesor hlavního oboru, či lépe řečeno, co z jeho výkladu oni tenkrát pochopili a stále aplikují do praxe. Při tomto přístupu ke vzdělávání je obtížně realizovatelná i následná fáze přenosu poznatků do praxe a vytvoření příznivého klimatu pro další profesní vzdělávání ve škole.

2.8. Motivace učitelů k dalšímu vzdělávání

Motivace ke vzdělávání je u učitelů někdy poněkud komplikována tím, že sami ve své profesní roli vystupují jako vzdělavatelé či nositelé znalostí, a obtížně se adaptují na roli vzdělávaných. Přesto se mnozí učitelé základního uměleckého školství účastní různých vzdělávacích programů, k účasti na nichž většinou dávají sami impulz.

„Z hlediska efektivity vzdělávání dospělých se mnohdy považuje za rozhodující faktor úspěšného vzdělávání síla a zaměření motivů účastníka, tedy pohnutek jeho jednání a prožívání. Motivace, tedy souhrn vnějších a vnitřních faktorů, které aktivují, zaměřují a řídí jednání a prožívání účastníka, je pro mnohé andragogy hlavním problémem.“ (Beneš, 2008, s. 82)

Beneš (2008) uvádí, že podle západních výzkumů jsou hlavními důvody vedoucími k účasti na dalším vzdělávání především: **snaha rozvíjet vlastní schopnosti, získávání nových poznatků, udržení pracovního místa a přání zaměstnavatele.**

„Většinou působí celý komplex motivů, který se vyvíjí a mění a který se nedá jednoznačně hierarchizovat.“ (Beneš, 2008, s. 83)

Beneš (2008) uvádí tuto strukturu (typologii) motivů účasti na dalším vzdělávání:

- „sociální kontakt - účastníci se snaží navázat nebo rozvinout kontakty, hledají akceptaci druhých, chtějí pochopit osobní problémy, zlepšit svou sociální pozici, mají potřebu skupinových aktivit a přátelství spřízněných lidí
- sociální podněty - účastníci se snaží o získání prostoru nezatěžovaného každodenními tlaky a frustracemi,
- profesní důvody - zde jde o zajištění nebo rozvoj vlastní pozice v zaměstnání,
- participace na politickém, hlavně komunálním životě - hlavním důvodem je zlepšení svých schopností účasti na komunálních záležitostech,
- vnější očekávání - účastník následuje doporučení zaměstnavatele, přátel, sociálních pracovníků, poradenských služeb atd.,
- kognitivní zájmy - tato motivace odpovídá klasické představě vzdělávání dospělých, která vycházela z vlastní hodnoty znalostí a jejich získávání.“

(Beneš, 2008, s. 84)

Lazarová (2006) uvádí, že při zkoumání motivace učitelů ke vzdělávání se setkala se širokou škálou pojmů a jevů vztahovaných k motivaci: vzdělávací potřeby, aspirace, hodnocení ze strany vedení, certifikáty, nutnost, zábava, únava, věk, přetížení, osobní problémy, cestování, peníze, (ne)splněnost s kvalitou dalšího vzdělávání atd.

„V otázce motivace jde tedy vždy o souhru vnějších a vnitřních faktorů, které motivaci učitelů ke vzdělávání podporují nebo tlumí a určují její specifickou podobu.“ (Lazarová, 2006, s.79)

Jako hlavní determinanty motivace učitelů k dalšímu vzdělávání uvádí Lazarová (2006) tyto kategorie:

Trvalejší osobnostní rysy – např. personální složky inteligence, např. otevřenost k učení a ke změně, sebehodnocení, sebeřízení; charakterové vlastnosti, jako je svědomitost, píle, odpovědnost apod.

Věk učitele – zde Lazarová (2006) udává, že sebevzdělávací aktivita s věkem spíše klesá. Podle mého názoru v uměleckém školství nelze pozorovat velkou aktivitu ani u začínajících učitelů, kteří většinou zprvu přebírají metodické postupy (či spíše jejich torza) svých vlastních učitelů a teprve ve fázi kariéry, kdy se vnitřně ztotožní s rolí učitele a rozpoznají limity své vlastní profesionální umělecké dráhy, pocítují potřebu si pomocí dalšího vzdělávání vytvořit vlastní didaktický a metodický systém. Na vzdělávacích akcích týkajících se uměleckého školství lze spíše potkat učitele středního věku, kteří již „vědí, co nevědí“ a mají zájem o další vzdělávání. Ze zkušenosti v Základní umělecké škole Nový Jičín mohu uvést, že učitelé, kteří mají zájem se účastnit vzdělávacích akcí argumentují prevencí syndromu vyhoření a nutností hledat inspirační zdroje například pro tvorbu choreografií, pro hledání témat, která zadají studentům ve výtvarném ateliéru, získávání informací o kritériích uměleckých soutěží. Bez účasti na těchto akcích, kterou většinou žádají učitelé s více než patnácti lety praxe, by nebylo možné udržet stávající úroveň školy.

Karierní postup učitele může ovlivnit motivaci učitele, ať už z důvodu kariérového či platového postupu. Pro ředitele školy coby objednavatele vzdělávacího kurzu je na místě zdůraznit obezřetnost při motivování ke studiu růstem platu. Z nedávné praxe (školní rok 2009-2010) lze uvést příklad studia pro koordinátory tvorby školních vzdělávacích programů, kterým bylo v době začátku

kurzů přislíbeno vyhláškou Ministerstva školství po absolvování kurzů zařazení do 13. platové třídy, což bylo po několika měsících změněno a byla jim ponechána třída dvanáctá, v současnosti jim lze alespoň přiznat specializační příplatek. Ředitel v české škole by se neměl spoléhat pouze na stávající legislativu, neboť zejména nižší právní normy, ministerské vyhlášky a nařízení vlády se velmi rychle mění a pokud chce motivovat učitele k dalšímu vzdělávání finančně, měl by posoudit možnosti školy v nenárokových složkách platu i pokud možno s výhledem do budoucna.

Zkušenost učitelů s dalším vzděláváním může sehrát významnou roli v motivaci k dalšímu vzdělávání. Někteří učitelé, kteří zaujímají postoj, že další vzdělávání „nemá cenu“ se účastní vzdělávacích akcí proto, aby si svou „pravdu“ opakovaně potvrdili.

Osobní a rodinný kontext - zdravotní stav, rodinná situace, dopravní obslužnost, tyto faktory mohou znesnadnit přístup ke vzdělání.

Řízení dalšího vzdělávání z úrovně školy i školské politiky

„Mezi vnější motivační vlivy patří i způsob řízení dalšího vzdělávání učitelů z úrovně školy a některé prvky školní kultury, ale bezesporu také regulace dalšího vzdělávání učitelů z úrovně školské politiky.“ (Lazarová, 2006, s. 80)

2.8.1. Motivace ke studiu u účastníků dalšího vzdělávání učitelů ve vzdělávacích programech Konzervatoře v Brně.

V březnu a květnu 2011 jsem provedl dotazníkové šetření během akreditovaných vzdělávacích programů *Smyčcové a Klavírní soboty* na Konzervatoři v Brně. Vrátilo se mi vyplněných 40 (ze 42) dotazníků na Smyčcových a 37 (ze 40) na Klavírních sobotách.

Na otázku č. 5, která zněla: „*Soboty navštěvuji a) z vlastního zájmu b) na přání zaměstnavatele*, odpovědělo 73 respondentů, že studují z vlastního zájmu, pouze 4 studují na přání zaměstnavatele.

Na otevřenou otázku č. 6, která zněla: „*Hlavní přínos Klavírních sobot pro mou práci učitele ZUŠ spatřuji v...*, udávali respondenti na Klavírních sobotách nejčastěji charakteristiky, které uvádím v grafu č. 1 v příloze B.

Učitelé základních uměleckých škol účastníci se Smyčcových sobot si mohli u otázky č. 6 vybrat z pěti odpovědí, označit bylo možné jednu až všechny a bylo doporučeno sestavit pořadí odpovědí podle důležitosti. Nejčastěji učitelé označili a na prvním místě uvedli odpověď: *seznámení se s metodikou a s jejími novými trendy*, druhá nejčastější odpověď byla: *setkání s inspirativními osobnostmi oboru a zvýšení odborné kvalifikace*.

Těmito charakteristikami popisovali učitelé přínos vzdělávacích programů Smyčcové a Klavírní soboty a motivační faktory k účasti. Program učitelé absolvují převážně na vlastní přání, opakovaně několik ročníků, mnohdy dojíždějí ze značné vzdálenosti a polovina z nich si platí sama jízdné.

2. 9. Financování dalšího vzdělávání učitelů v základním uměleckém školství.

Na rozdíl od ostatních škol vybírají základní umělecké školy finanční příspěvek, přesněji „úplatu za vzdělávání“. Z těchto prostředků hradí veškeré své provozní náklady, kromě mezd, mohou je také používat na financování dalšího vzdělávání. Dalším zdrojem účelově určeným na vzdělávání je příspěvek ze státního rozpočtu, který je součástí agregovaného normativu a je označen jako ONIV, tzv. „ostatní neinvestiční prostředky“. Významným finančním zdrojem jsou prostředky z Evropských strukturálních fondů – operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost a program Comenius, který poskytuje učitelům granty na zahraniční vzdělávací kurzy, stáže nebo hospitace ve školách či jiných institucích, účast na zahraničních konferencích či seminářích.

Financování dalšího vzdělávání učitelů základních uměleckých škol lze tedy označit jako vícezdrojové.

3. Analýza vzdělávání pedagogických pracovníků Základní umělecké školy Nový Jičín

V této části práce se zaměřím na realizaci cílů v oblasti dalšího vzdělávání učitelů a na jednotlivé fáze vzdělávání v modelu systematického vzdělávání, jak jsou realizovány v této škole.

K analýze využiji vnitřní dokumentaci školy: zejména plán dalšího vzdělávání učitelů, výroční zprávu školy a vnitřní směrnici o dalším vzdělávání učitelů školy.

Pokusím se zhodnotit úroveň dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků této školy, identifikovat potřeby organizace a klady i zápory vzdělávacího systému školy.

3.1. Cyklus vzdělávání pracovníků

Na začátku této prakticky zaměřené kapitoly uvedu teoretický pohled na cyklus vzdělávání pracovníků, bude se jednat pouze o základní uvedení do problematiky na jejímž základě se budu dále zabývat vzděláváním učitelů v konkrétní základní umělecké škole.

Vzdělávání pracovníků se uskutečňuje v souladu se strategií organizace a na základě dohody o rozvoji pracovníka. Proces vzdělávání bývá popisován jako cyklus o čtyřech fázích a takto je všeobecně přijímán řadou autorů i firem. Hroník (2007) tyto fáze nazývá takto:

- Identifikace mezery, potřeb a možností
- Design vzdělávací aktivity
- Realizace vzdělávací aktivity
- Zpětná vazba

Poněkud odlišné, ale také všeobecně používané názvy těchto fází přináší Armstrong (2010), který spojil druhou a třetí fázi:

- Identifikace potřeb vzdělávání
- Plánování a realizace programů vzdělávání a rozvoje
- Vyhodnocování vzdělávání

Identifikace vzdělávacích potřeb

Armstrong (2010) uvádí, že analýza potřeb vzdělávání by se neměla soustřeďovat pouze na rozdíl mezi tím co lidé znají a tím co by měli znát. Vzdělávání by se mělo zabývat i rozpoznáváním a uspokojováním potřeb rozvoje, tedy zvyšováním schopností a přípravou zaměstnanců na nové požadavky práce, víceoborovost, flexibilní kvalifikaci a přípravou na přebírání vyšší úrovně odpovědností a pravomocí v budoucnosti.

Vzdělávací potřeby by měly být podle Armstronga (2010) analyzovány v těchto úrovních: 1. u organizace jako celku – podnikové potřeby; 2. u organizačních útvarů a týmů v rámci organizace – skupinové potřeby; 3. u jednotlivých pracovníků – individuální potřeby.

Plánování vzdělávacích programů

V této fázi cyklu jsou vyhledávány či vytvářeny vzdělávací programy, které umožní naplnit vzdělávací cíle a potřeby organizace. V této fázi musíme uvážit omezení a časová, finanční a prostorová. Podle Koubka (1998) je při plánování vzdělávání potřeba nalézt odpověď na tyto otázky:

- Jaké vzdělávání má být zabezpečeno?
- Komu má sloužit? Které pracovníky či skupiny chceme vzdělávat?
- Jakým způsobem má být realizováno?
- Kým má být realizováno?
- Kdy?
- Kde?
- Za jakou cenu?

Fáze plánování je organicky propojena s předchozí fází identifikace, v níž podle Koubka (1998) vznikají předběžné plány a formulují se priority vzdělávání. Ve fázi plánování se tyto návrhy dále upřeshňují a vzniká definitivní podoba rozpočtu a programu, současně s upřesněním počtu účastníků, konkrétních vzdělávacích programů, rozpočtu a časového harmonogramu. Ve školství platí, že je vytvořen plán dalšího vzdělávání učitelů, který ředitel školy projedná s odborovou organizací.

Vyhodnocování vzdělávání a jeho efektivita

Domnívám se, že tuto fázi lze považovat za nejobtížnější v celém cyklu. Pro vedení školy je obtížné vyhodnotit přínos absolvovaného vzdělávání pro naplňování strategie školy protože výsledky se obvykle projeví ve delším časovém odstupu.

Koubek (1998) nabízí tři kritéria hodnocení: zkoumání odezvy, postojů a názorů, zkoumá se míra osvojení znalostí, zkoumá se míra uplatnění v praxi.

Současně Koubek (1998) uvádí že výsledky vzdělávání jsou často pozvolné a vedoucí pracovník nemá čas zabývat se nepatrnými zlepšeními pracovníka, současně ani průběžné hodnocení není nějak objektivní a každý se spíše přiklání k metodám, které sám používá.

„Měli bychom si...neustále uvědomovat hranice možností tohoto vyhodnocování a jeho relativitu.“ (Koubek, 1998, s. 232)

Podle Lazarové (2006) výběr vzdělávacích programů v rámci akreditačního řízení nezaručuje jejich kvalitu a přínos pro praxi. Dlouhodobá absence jasně definovaného propojení systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků s kariérním růstem učitelů neprospívají kvalitě a efektivitě takového vzdělávání.

„Učitele, který navštěvuje vzdělávací akce nelze automaticky považovat za inovujícího, reflektivního, schopného, zkrátka „dobrého“ učitele. Vzdělávání učitelů nemusí vždy znamenat přínos učiteli, škole ani žákům.“ (Lazarová, 2006, s. 39)

Efektivita vzdělávání je těžko měřitelná zvnějšku a subjektivní spokojenost učitele s průběhem akce nemusí ještě automaticky znamenat bezprostřední přínos škole a žákům uvádí Lazarová (2006)..

Domnívám se však, že je-li však účast na vzdělávací akci realizována z podnětu učitele, je už toto samo pozitivním signálem pro vedení školy a impulzem k ostatním učitelům. Ne vždy takový impulz vyvolá pozitivní reakci, většina školních kolektivů složených z pracovníků s přibližně stejnou dobou praxe je rozdělena na různé početné skupiny učitelů, kteří mají zájem se vzdělávat a těch, kteří na další rozvoj rezignovali. Pokud mezi oběma skupinami panuje nepsaná smlouva o toleranci, jedná se o ten lepší případ.

Efektivita dalšího vzdělávání by měla podle Lazarové (2006) mít jasně rozpoznatelný užitek na úrovni jednotlivců (učitelé, žáci, rodiče), školy a na úrovni

celospolečenské. Pokud je další vzdělávání učitelů financováno školami, mělo by být užitečné a efektivní hlavně pro ně. Tento přínos se může projevat ve *vykonávání práce* (metody, didaktika, inovace kurikula), v *chování učitelů* (interakce, komunikace, aktivita), v na první pohled neviditelných postojích učitele, v jeho *myšlení* či *názorech*.

„Úspěch akce dalšího vzdělávání učitelů a spokojenost všech aktérů s ní se obvykle projeví ihned po jejím skončení nebo dokonce již v jejím průběhu. Skutečná efektivita dalšího vzdělávání se však může v plné šíři projevit až po čase. Pro školy i jednotlivce je tedy mnohdy obtížné posoudit, do jaké míry jsou pro ně vzdělávací akce užitečné a efektivní." (Lazarová, 2006, s. 40)

Domnívám se, že pokud souhlasíme s názorem, že plán dalšího vzdělávání učitelů a jednotlivé vzdělávací programy mohou být efektivní, pokud vycházejí z požadavků učitelské profese a jsou učiteli vnímány jako přínosné, pak se lze do určité míry obávat připravovaného kariérního řádu s centrálně plánovaným vzděláváním, tak jak je v současnosti realizován například na Slovensku.

„Prozatím nebylo ověřeno, zda je takto nastavený kariérní systém skutečně motivační. A zda je to ten nejlepší způsob, který povede pedagogické pracovníky k seberozvoji." (Prášilová, 2006, s. 116)

V oblasti základního uměleckého školství, která stojí tradičně na okraji zájmu ministerstva školství (což má své stinné i pozitivní stránky) se lze podle mého názoru důvodně obávat, že obsah takovýchto obecně pedagogických vzdělávacích programů by nebyl velkým přínosem a obtížně by respektoval vzdělávací potřeby této oblasti. Obecně lze konstatovat, že nejžádanější a nejnavštěvovanější jsou vzdělávací programy realizované vyššími uměleckými školami: konzervatořemi a vysokými školami, z nich v ČR především AMU a JAMU. Další variantou jsou vzdělávací programy ve formě masterclassu a workshopu (taneční, výtvarný, hudební) často lektorované opět pedagogy vyšších uměleckých učilišť.

3.2. Představení Základní umělecké školy Nový Jičín

Škola sídlí ve dvou sousedících budovách v prvorepublikové zástavbě, v bezprostřední blízkosti historického centra města.

Základní umělecká škola Nový Jičín je tříoborová, vyučuje se zde hudební obor výrazně profilovaný na pěvecké sbory, taneční obor a výtvarný obor

Struktura oborů v Základní umělecké škole Nový Jičín

	Počet celkem	Taneční obor	Výtvarný obor	Hudební obor s individuální výukou	Hudební obor s kolektivní výukou (pěvecké sbory)
Žáci celkem	866	211	161	300	194
Z toho dívky	688	202	116	206	164

Zdroj: výkaz o základní umělecké škole S 24-01

O školu je vzhledem k její kvalitě velký zájem ze strany veřejnosti, její maximální kapacita 866 žáků je naplněna a každoročně je u talentových zkoušek nepřijato několik desítek zájemců zejména o taneční a výtvarný obor.

Žáci výtvarného oboru jsou pravidelně ve velkém počtu přijímáni ke studiu středních a vysokých uměleckých škol, škola pořádá přípravný ročník ke studiu architektury.

Pěvecký sbor Ondrášek je organizován do čtyř přípravných oddělení a dvou koncertních sborů, cca 30 dnů ve školním roce se pohybuje v zahraničí na koncertních turné a soutěžích. Činnost tohoto oddělení školy je finančně i organizačně velmi náročná.

Taneční oddělení je známo svou vysokou úrovní v rámci České republiky, pořádá celovečerní představení a žáci se pravidelně umisťují na předních příčkách soutěží scénického tance.

Žáci individuálního studia hudebního oboru se účastní i mnoha kolektivních hudebních aktivit a menší část z nich výrazně zasahuje do pořadí národních soutěží základních uměleckých škol organizovaných Ministerstvem školství.

Škola se snaží orientovat na mezioborovou spolupráci a velmi často vytváří veřejné výstupy, jejichž tvorby se účastní všechny obory.

Škola má velký zájem na aplikaci moderních výukových metod a poznatků, které by zatraktivnily méně populární předměty a zkvalitnily výuku.

3.2.1. Vize organizace a její propojení s plánem dalšího vzdělávání učitelů

Vize Základní umělecké školy Nový Jičín vychází především ze snahy o dlouhodobé udržení vysoké úrovně výsledků vzdělávání a poskytování základů uměleckého vzdělání v systematickém studijním programu, čímž se škola bude odlišovat od jiných méně náročných volnočasových aktivit.

Škola staví na funkčních formách a metodách výuky, které si sama během mnoha let vytvořila a ověřila a jsou již považovány za tradiční, jako je například návazný systém tří přípravných a dvou koncertních pěveckých sborů vychovávající žáky od pěti do osmnácti let a poté navazující studiem pro dospělé v komorním sboru.

Přesto je další vzdělávání učitelů pro naplňování vize školy nezbytné, zejména v oblasti didaktické, metodické a v oblasti tvorby školního vzdělávacího programu.

Vzdělávání v oblasti metodiky hry na nástroje a v tanečním a výtvarném oboru je přínosné v oblasti aplikace modernějších metod výuky, které se v informační společnosti rychle šíří a pro udržení úrovně je nezbytné je poznávat a zavádět do praxe. Učitelé mají také možnost se seznamovat s novými způsoby výuky, notovými materiály, s novinkami ve vývoji hudebních nástrojů, informacemi o technických novinkách v nástrojovém vybavení, informace a způsoby využití výpočetní techniky v uměleckém vzdělávání.

Kurikulární reforma a tvorba školního vzdělávacího programu jsou dalšími aktuálně důležitými oblastmi dalšího vzdělávání. Fakt, že byl v roce 2010 ministryní školství schválen Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání je

významný pro setrvání základních uměleckých škol v síti škol a zabránil jejich degradaci na volnočasová centra.

Současný rámec výuky daný osnovami a učebními plány z 80. let byl již nevyhovující a často byl v dobrém úmyslu nedodržován, za tiché asistence zřizovatelů a České školní inspekce. Tvorba školních vzdělávacích programů ze všech typů škol v regionální školství vyhovuje základním uměleckých školám asi nejvíce a fakt, že jsou chronologicky posledním typem škol, které školní vzdělávací programy zavádí, umožnil neopakovat některé chyby, které provázely tvorbu těchto programů v základních školách.

3.2.2. Artprogram – vzdělávací projekt pro učitele základních uměleckých škol

Tvorba školních vzdělávacích programů v základním uměleckém vzdělávání je ovšem procesem velmi náročným na pochopení a aplikaci principů rámcového vzdělávacího programu a v letech 2009-2011 byl na vzdělávání učitelů základního uměleckého školství v souvislosti s kurikulární reformou věnován v Moravskoslezském kraji nemalý objem finančních prostředků, úsilí a času. Ve Zlínském a Karlovarském kraji začaly vzdělávací projekty spojené s kurikulární reformou o rok později. Aktuálně běží stejně zaměřený celorepublikový projekt Podpora ZUŠ, organizovaný Národním institutem pro další vzdělávání.

V Moravskoslezském kraji byly nejvýznamnějšími vzdělávacími projekty na podporu kurikulární reformy v základním uměleckém školství programy Artprogram I, II, které probíhají v letech 2009 – 2012. Jejich financování ze zdrojů Ministerstva školství, Moravskoslezského kraje a operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost představovalo 20 milionů korun. Jejich garantem bylo sdružení základních uměleckých škol MÚZA.

Programy jsou zaměřeny především na rozbor textu rámcového vzdělávacího programu, vysvětlení podstaty kurikulární reformy, zlepšování komunikace a kooperace pracovních kolektivů a pokusnou tvorbu školních vzdělávacích programů. V rámci projektů Artprogram se vzdělávání konalo v modulech pro ředitele škol, odborné předmětové garanty, koordinátory tvorby školních vzdělávacích programů,

vedoucí předmětových komisí a pro školní týmy složené vždy ze zástupců tří až čtyř škol v celkovém počtu šedesáti účastníků.

Jednotlivá setkání byla většinou dvoudenní a konala se v hotelu Prosper na Čeladné, poměrně luxusní zázemí hotelu nedaleko golfového resortu značně zvyšovalo prestiž těchto školení.

3.2.3 Personální zajištění výuky v Základní umělecké škole Nový Jičín

V této kapitole se zaměřím na analýzu kvalifikace učitelů školy, zejména v souvislosti se splněním kvalifikačních předpokladů.

Ve škole působí 35 učitelů, z toho 15 mužů, přičemž počet celých úvazků je 27,31. Interních učitelů je 15, další učitelé pracují na částečné úvazky, většinou z důvodu souběžného studia, zaměstnání u jiného zaměstnavatele nebo kvůli důchodovému věku, kdy již nemají zájem o plný počet hodin. Rozsah přímé vyučovací povinnosti je u učitele základní umělecké školy 23 hodin týdně v individuální výuce a 21 u výuky kolektivní.

Průměrný věk zaměstnance je 39,2 let přičemž vedení se snaží skládat pracovní kolektiv ze začínajících i zkušených zaměstnanců, aby byla zajištěna kontinuita práce a předávány pracovní metody a tradice školy.

Sedm učitelů získalo vysokoškolské vzdělání na vysokých školách uměleckého směru: AMU v Praze, JAMU v Brně či Fakulta umění v Ostravě.

Deset učitelů získalo vysokoškolské vzdělání na pedagogických a jiných fakultách.

Ostatní učitelé hudebního oboru absolvovalo šestileté studium v konzervatoři.

O ostatních učitelích, kteří si doplňují zákonné kvalifikační předpoklady formálním studiem, či jim byla z různých důvodů udělena výjimka bude pojednáno dále.

3.2.4.Odborná kvalifikace vedoucích pedagogických pracovníků a pedagogických pracovníků vykonávajících specializované činnosti.

Ředitel školy splňuje zákonné předpoklady pro výkon funkce, je absolventem konzervatoře a již před jmenováním do funkce absolvoval studium pro ředitele škol organizované Národním institutem pro další vzdělávání v rozsahu 250 hodin, zakončené obhajobou práce, tzv. Funkční studium I.

Statutární zástupce ředitele se z pohledu kvalifikace nachází v problematické situaci, je absolventem Lidové konzervatoře v Ostravě v oboru lidový tanec, tato škola neposkytuje stupeň vzdělání potřebný pro kvalifikovaný výkon profese učitele. Vzhledem k jeho dosavadní praxi, věku přes 50 let a tedy malé pravděpodobnosti získání akreditovaného stupně vzdělání, ředitel školy uznal kvalifikační předpoklady statutárního zástupce pro výkon práce v Základní umělecké škole Nový Jičín vzhledem k jeho dlouhodobé profesionální umělecké praxi za splněné.

Tento postup při uznávání kvalifikace výkonným umělcům lze doporučit zejména u zaměstnanců u nichž je malá možnost doplnění formálního vzdělání, hlavně z důvodu věku. Uznání kvalifikace totiž platí pouze pro potřeby konkrétní školy a je rozhodnutím konkrétního ředitele. Při změně vedení školy tedy může být toto rozhodnutí revidováno. Pokud by byla kvalifikace tímto způsobem uznávána u mladších zaměstnanců, mohl by takový postup působit demoralizačně na ostatní zaměstnance, kteří kvalifikační nároky splňují. Je také nutné zajistit, aby byl zaměstnanec kvalifikován v oblasti pedagogiky. Tento postup tedy vedení školy plánuje využívat pouze ve výjimečných případech. Současně lze konstatovat, že u výkonných profesionálních umělců je takovýto způsob uznání kvalifikace pro potřeby školy uznáním výsledků neformálního i informálního vzdělání, které nabyli praxí v oboru a které je těžko získatelné vzděláním formálním.

Koordinátor tvorby školního vzdělávacího programu

Ve škole působí koordinátor, který splnil kvalifikační předpoklady dané vyhláškou 317/2005 Sb. Jeho vzdělávání bylo realizováno agenturou Infra s.r.o., náklady na kurzovné činily cca 12.000,- Kč, studium bylo realizováno v rozsahu 250 hodin a bylo zakončeno obhajobou závěrečné práce před komisí. Na základě splnění těchto předpokladů mu byl ředitelem školy přiznán kvalifikační příplatek v zákonem vymezené výši.

3.2.5. Rozbor kvalifikačních předpokladů ostatních pedagogických pracovníků

V příloze D uvádím přehled splnění odborné kvalifikace učitelů školy.

V současnosti nespĺňuje kvalifikační předpoklady jedna učitelka tanečního oboru, která vyučuje pouze dvě hodiny týdně (což představuje 9,52% týdenní přímé vyučovací povinnosti v kolektivní výuce) a jejím hlavním zaměstnáním je obor ekonomie. Tato pracovnice je bývalou žákyní Základní umělecké školy Nový Jičín, úspěšně vykonala přijímací zkoušku na taneční konzervatoř v Brně kam ale na přání rodičů nenastoupila. V současnosti nabízí akreditované magisterské studium v oboru taneční pedagogika AMU v Praze a JAMU v Brně, toto studium je navíc otevíráno v nepravidelných intervalech. Tato učitelka pracuje pod metodickým dohledem zkušené taneční pedagožky a dosahuje vynikajících výsledků. Vedení školy při jejím zaměstnávání využívá výjimky ze zákona o pedagogických pracovnících, která umožňuje zaměstnávat nekvalifikované učitele do konce roku 2014.

Doposud nekvalifikovaným zaměstnancem je učitel kytary, který pracuje na plný úvazek. Tento učitel v roce 2010/2011 složil maturitní zkoušky na Konzervatoři a gymnáziu v Ostravě a ke splnění kvalifikačních předpokladů musí ještě složit absolutorium, což se předpokládá v roce 2012/2013, případně musí absolvovat kvalifikační studium v oblasti pedagogiky na vysoké škole. Protože je na trhu dlouhodobě nedostatek kvalifikovaných a kvalitních učitelů hry na kytaru, ředitel školy stanovil tomuto učiteli o hodinu kratší vyučovací povinnost a umožnil mu rozvržení pracovní doby do čtyř dnů, aby mohl plnit své studijní povinnosti.

Učitelka výtvarného oboru, která je absolventkou studia architektury si doplňuje kvalifikaci studiem pedagogiky na VŠ v Opavě... Tato pracovnice dosahuje mimořádných pracovních výsledků a je v zájmu školy, aby mohla kvalifikovaně působit. Dle vyjádření příslušného odboru Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy není studium architektury relevantní pro výuku výtvarného oboru v základní umělecké škole. Vedení školy má v plánu přesto kvalifikaci dotyčné učitelky uznat a argumentovat předmětovou skladbou studia architektury a také faktem, že jedním z významných specifík Základní umělecké školy Nový Jičín je právě příprava žáků ke studiu architektury. Zde bude záležet na názoru kontrolních orgánů zřizovatele a České školní inspekce, jak postoj vedení školy ke splnění kvalifikačních předpokladů dotčené učitelky posoudí.

Několik učitelů nesplňovalo v minulých letech kvalifikační požadavky, jednalo se především o vyučující výtvarného oboru, kde je pro výuku nedostačující středoškolské vzdělání, zde při rozhodování o uznání kvalifikace zaměstnanců ředitel školy využil přechodná ustanovení zákona, která umožňovala uznat kvalifikaci učitelům, kteří pracovali ke dni účinnosti zákona ve školství déle než patnáct let a byli starší padesáti let.

Ostatní učitelé školy splňují zákonem požadované kvalifikační předpoklady. Jelikož v Moravskoslezském kraji nesplňuje v základním školství předepsanou kvalifikaci až 30% učitelů, lze považovat pedagogický sbor Základní umělecké školy Nový Jičín v tomto srovnání za vysoce kvalifikovaný.

Do budoucna je deklarována snaha vedení školy přijímat především kvalifikované zaměstnance, což není vždy možné kvůli nedostatku učitelů některých studijních zaměření na trhu práce.

V září roku 2010 byl namísto čerstvého absolventa JAMU, který školu nečekaně opustil, přijat na zajištění výuky bicích nástrojů učitel, který pracoval jako dvacet let jako výkonný umělec na zaoceánských výletních lodích. Byla mu ředitelem školy uznáno splnění kvalifikačních předpokladů podle § 10 odst. 2 zákona 563/204 Sb. o pedagogických pracovnících. Tento nový učitel dobře vyhovuje nárokům školy, ovládá aranžování, výstupy výuky jsou zaměřeny na aktivní hráčskou praxi a jeho

komunikační kompetence směrem k vedení školy i k žákům a jejich zákonným zástupcům vyhovují podstatně lépe než u jeho předchůdce s formálním vzděláním.

Je tedy nutno zohlednit i tato kritéria a využívat při přijímání nových zaměstnanců všechny zákonné možnosti tak, jak to vyžaduje snaha vedení o zajištění co možná nejlepších podmínek ke vzdělávání.

Podle striktního výkladu zákona o pedagogických pracovnících lze výuku kvalifikovaně zajistit pouze pokud učitel vyučuje předmět pro který má vystudovanou příslušnou aprobaci. Běžná praxe ve školách regionálního je taková, že učitelé si kvalifikaci rozšiřují o další aprobace. Toto není možné v uměleckém školství aplikovat, protože rozšíření aprobace pro další hudební nástroj by vyžadovalo studium konzervatoře či vysoké školy, což není prakticky proveditelné, především z důvodu vysoké náročnosti uměleckých oborů na technické dovednosti.

V praxi jsou tedy často vyučovány části úvazků neaprobovaně a přesto na vysoké úrovni, děje se tak především z nutnosti doplnění úvazku učitelům, kteří by jinak měli tendenci hledat uplatnění ve větších školách, kde by získali plný úvazek.

V současné praxi platí v základním uměleckém školství pravidlo, že pokud učitel má v 50 % úvazku odpovídající jeho aprobaci, je aprobován pro celý úvazek. Uplatnění příliš striktních pravidel, jak to plánuje Ministerstvo školství, by uměleckému školství nic pozitivního nepřineslo. I v tomto ohledu tedy platí, že umělecké školství má specifika, která by měla být zohledňována, což se však obvykle ke škodě věci neděje.

3.2.6. Finanční zajištění dalšího vzdělávání učitelů v Základní umělecké škole Nový Jičín

Jak již bylo řečeno, další vzdělávání učitelů základních uměleckých škol je z hrazeno především z prostředků na provoz a autonomie v rozhodování ředitele školy je v této oblasti velká, na rozdíl od jiných typů škol regionálního školství, které nevybírají úplatu na vzdělávání a prostředky na další vzdělávání mají předem pevně určeny zřizovatelem. Základní umělecké školy se tedy v současnosti nacházejí v příznivé situaci, mohou na další vzdělávání učitelů uvolnit velkou část zbytných prostředků

z provozu. Dalším zdrojem financí je příspěvek od zřizovatele, tzv. ostatní neinvestiční prostředky (ONIV), jsou primárně určeny na nemocenské dávky a do dalšího vzdělávání je lze zaúčtovat až koncem roku, pokud zůstanou nevyčerpany, nelze s nimi tedy počítat při sestavování plánu dalšího vzdělávání na počátku roku.

Celkově bylo na financování vzdělávacích programů v Základní umělecké škole Nový Jičín ve školním roce 2010-2011 vynaloženo cca 30.000,- Kč, přičemž účast na vzdělávání v projektu Artprogram byla hrazena z grantu a pro školu byla bezplatná. Za cestovní náhrady a stravné bylo vydáno cca 32.000,- Kč, velké navýšení této položky bylo způsobeno tím, že 16 dní strávili učitelé na vzdělávacích akcích v zahraničí

3.3. Systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků Základní umělecké školy Nový Jičín

V této části popíší způsob, jímž je další vzdělávání ve škole v průběhu roku realizováno, tato aktivita probíhá v cyklu identifikace vzdělávacích potřeb, plánování a organizování vzdělávání až po jeho vyhodnocování.

3.3.1. Identifikace vzdělávacích potřeb, jak zjistíme co potřebujeme a chceme studovat?

Plán dalšího vzdělávání je sestavován vždy na období školního roku a při zjišťování vzdělávacích potřeb školy musí vedení školy vyhodnotit aktuální situaci, která vyplývá z vývoje legislativy a také z požadavků zřizovatele. Může se jednat například o nutnost proškolení zaměstnanců v obsluze elektronické spisové služby, jejíž používání není již zákonem pro příspěvkové organizace vyžadováno, ale požaduje to zřizovatel, tedy Moravskoslezský kraj, dalšími zákonnými normami, které vyžadují vzdělávání učitelů je oblast bezpečnosti práce, protipožární ochrany tvorby kurikulárních dokumentů, vzdělávání managementu školy. Mezi dokumentaci z jejíž analýzy lze identifikovat vzdělávací potřeby patří zpráva České školní inspekce, autoevaluační zpráva školy, hodnocení plánu dalšího vzdělávání učitelů za

předchozí školní rok, strategický plán rozvoje školy, pokud existuje samostatně nebo vize školy zpracovaná ve školním vzdělávacím programu.

Identifikace potřeb vzdělávání učitelů v oblasti didaktiky a metodiky předmětů, případně jejich účast na masterclassech a workshopech zaměřených na rozvoj uměleckých dovedností, či účast na specializovaných festivalech, prezentacích a veletrzích, je založena na spolupráci vedení školy s předsedy předmětových komisí a s učiteli, kteří často sami podle svých zájmů a preferencí svou účast na takovém vzdělávání navrhují. V ideálním případě se zde setkává zájem učitele s cíli a strategií školy, tak jak to uvádí směrnice školy o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.

Ve škole zatím není zaveden jednotný systém plánu seberozvoje pracovníků, ředitel školy vždy na začátku roku diskutuje s učiteli jejich vzdělávací potřeby a plán dalšího vzdělávání je projednán na pedagogické radě školy a potvrzen zástupci odborů.

3.3.2. Plánování dalšího vzdělávání učitelů

Další vzdělávání učitelů, jeho cíle a zásady realizace jsou popsány ve Směrnici o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, kterou vydává ředitel školy. Hlavní zásadou je, že plánované vzdělávání má probíhat v souladu s potřebami, cíli a strategií školy a se vzdělávacími zájmy učitelů.

Vzdělávací nabídka pro učitele uměleckých škol je v současnosti velmi pestrá a na trhu funguje mnoho zavedených poskytovatelů vzdělávání k nimž díky dotacím z Evropských strukturálních fondů přibylo mnoho nových vzdělávacích subjektů, které se po počátečním tápání v programové nabídce, často dokázaly přizpůsobit vzdělávacím potřebám uměleckého školství.

K hlavním tradičním subjektům patří Národní institut pro další vzdělávání, který poskytuje širokou vzdělávací nabídku v celé České republice. Dalšími institucemi jsou především Konzervatoř v Brně a JAMU v Brně, které poskytují dlouhodobě atraktivní vzdělávací programy pro učitele.

Nabídka vzdělávacích programů je ve škole distribuována pomocí katalogů zasílaných vzdělávacími institucemi (NIDV, Konzervatoř v Brně), pomocí webových

stránek (Artprogram), prostřednictvím školního intranetu informuje ředitel o dalších možnostech vzdělávání (Národní agentura pro evropské programy). Ředitel školy se účastní seminářů o evropských vzdělávacích programech a poskytuje učitelům pomoc při přípravě projektové dokumentace k žádostem o granty.

3.3.3. Organizace a realizace dalšího vzdělávání učitelů

V praxi Základní umělecké školy Nový Jičín je další vzdělávání realizováno tím způsobem, že učitel navrhne svou účast na vzdělávacím programu řediteli školy, který ji schválí, zajistí objednávku programu a vydá pokyn ekonomické jednotce školy k vyúčtování ceny programu, cestovného a stravného.

Učitel poté zaznamená údaje o vzdělávacím programu do sdíleného dokumentu ve školním intranetu. Tento dokument je všem učitelům přístupný a mohou si tak porovnat svůj vlastní rozvoj s kolegy.

Další možností je vyslání pracovníka na vzdělávací program ředitelem školy.

Vzdělávání je zajišťováno několika způsoby:

a) Ve vzdělávacích programech pořádaných základními uměleckými školami. Jedná se o školení, která zajišťuje koordinátor školního vzdělávacího programu, dále se jedná o metodické semináře, které pořádají jednotlivé předmětové komise formou přednášek významných pedagogů spojených obvykle s masterclassem. Dále jsou ve školách pořádána pravidelná školení o *bezpečnosti a ochraně zdraví při práci*, jejichž lektor je zajišťován externí firmou. V roce 2011-2012 se stala Základní umělecká škola Nový Jičín okresním školícím střediskem jazykového vzdělávacího programu Artprogram 23 financovaného z Evropských strukturálních fondů a realizovaného externí jazykovou školou. Dalším programem probíhajícím ve škole je vzdělávací program Autoevaluace pořádaný asociací uměleckých škol MÚZA, jehož lektori pocházejí z řad učitelů základních uměleckých škol a cílem je zkvalitnění procesu autoevaluace škol a komparace výstupů tohoto procesu.

b) Další programy jsou pořádány organizacemi zaměřenými na vzdělávání dospělých: Národní institut pro další vzdělávání, Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum (KVIC), konzervatoře,

Janáčkova akademie múzických umění, které nabízejí s časovým předstihem anoncované, akreditované vzdělávací programy. Tyto programy tvoří hlavní osu plánu dalšího vzdělávání v Základní umělecké škole Nový Jičín na období školního roku, spolu se vzdělávacími programy Arprogram 1, 2, a 23, pořádanými asociací MÚZA.

c) Třetím typem vzdělávacích programů, jichž se učitelé školy účastní jsou různé masterclassy, taneční a výtvarné workshopy, přednášky, výstavy, festivaly či semináře, o jejichž konání se dozvídají potenciální účastníci v průběhu roku. Na účast v takovýchto programech jsou na počátku roku vyčleněny finanční prostředky a účast učitelů v nich je dohodnuta s učiteli rámcově. Konání těchto akcí bývá převážně situováno do jarních měsíců a do období hlavních školních prázdnin a konají se mimo školu.

V příloze E uvádím Plán dalšího vzdělávání učitelů školy za rok 2010-2011.

3.3.4. Vyhodnocení efektivity dalšího vzdělávání učitelů

Tato fáze cyklu vzdělávání pracovníků je obtížná a je často realizovatelná v delším časovém úseku, v němž mohou výsledky vzdělávání být aplikovány ve výuce či jiné oblasti práce ve škole. Pro vedení školy, tedy zadavatele vzdělávacích programů je pro posouzení kvality programu důležitá zpětná vazba od účastníků. Jejich entuziasmus či naopak skepse s ním absolvovaný program popisují a jejich hodnocení přínosnosti programu pro praxi. Často je také možné sledovat výstupy některých vzdělávacích programů zaznamenané na různých médiích, z workshopů vznikají videozáznamy představení a pohybových technik. Z metodických seminářů vytvářejí učitelé písemné materiály pro ostatní kolegy, přivázejí nové notové materiály a videozáznamy předváděných metod. Na programech Artprogram byly výstupem dvoudenních programů společně vytvořené části školních vzdělávacích programů a videozáznamy jejich prezentace účastníky vzdělávání.

Vyhodnocení dalšího vzdělávání probíhá na schůzích pedagogické rady, kde učitelé referují o průběhu, obsahu a očekávaném přínosu vzdělávacích programů, kterých se zúčastnili. Atmosféra na pedagogických radách ovšem není vždy pro hodnocení

vzdělávání ideální, protože ne všichni učitelé jsou dalšímu vzdělávání nakloněni a někteří jsou vůči němu vysloveně rezistentní. Dalším způsobem hodnocení jsou příspěvky učitelů na schůzkách předmětových komisí a formální i neformální rozhovory s ředitelem školy. Absolvované vzdělávací programy jsou hodnoceny zejména z hlediska přínosu pro vzdělávací proces, nejvýše jsou hodnoceny programy jichž se současně s učitelem zúčastnili i žáci a nové metody výuky byly bezprostředně vyzkoušeny v praxi. Jedná se zejména o formu workshopů a masterclassů, které jsou pro taneční, výtvarný i hudební obor.

Průběh dalšího vzdělávání za uplynulý školní rok je zachycen ve výroční zprávě školy a hodnocení vzdělávání je východiskem pro sestavení plánu dalšího vzdělávání na další období. V praxi se ukazuje, že v Základní umělecké škole Nový Jičín má stabilní okruh učitelů zájem o programy, které považuje za přínosné pro svůj profesní rozvoj. Učitelé často uvádějí, že další vzdělávání je pro ně nutnou inspirací po další práci a prevencí syndromu vyhoření. Současně část z nich považuje některé typy vzdělávacích aktivit (specializované festivaly např. Kytarový festival v Brně, v jehož rámci se konají masterclassy či výstavy s didaktickou částí ve vídeňské Albertině) za formu zaměstnaneckého benefitu.

Nepříliš oblíbené jsou u učitelů vzdělávací akce, které si sami nevybrali. Takto lze stručně charakterizovat přístup učitelů ke vzdělávacím akcím, jejichž konání vychází z požadavků legislativy, ať se jedná o kurikulární reformu školství nebo o povinné školení v oblasti *Bezpečnosti a ochrany zdraví při práci (BOZP)*.

Školení v rámci projektu Artprogram byla učiteli pozitivně hodnocena zejména proto, že byla dvoudenní, konala se v pracovním týdnu, v rámci ředitelského volna a byla situována do prostředí komfortního wellness hotelu na Čeladné.

Koordinátor tvorby školního vzdělávacího programu nezaznamenal po ukončení školení výrazné zlepšení procesu tvorby tohoto dokumentu, kvalitativní ani kvantitativní.

Jako nedostatek plánu dalšího vzdělávání školy lze vyhodnotit chybějící vzdělávací programy pro učitele i vedení školy, které by rozvíjely tzv. měkké dovednosti

učitelů, tento deficit je výrazně znát v komunikaci uvnitř školy i ve vztahu k veřejnosti. Důvodem pro nerealizování těchto vzdělávacích programů je jejich vysoká cena (když už jsou nabízeny) a také malý zájem učitelů

Další oblastí, v níž pocítujeme nedostatky je školení koordinátora informačních technologií, tento faktor spolu s nedostatkem financí na pořízení hardware a plat koordinátora je významným faktorem brzdícím zavádění nových prvků do výuky.

Třetí oblastí v níž pocítujeme je školení v prevenci sociálně-patologických jevů, které se sice vzhledem ke specifickému provozu školy a vzorku žáků objevují velmi zřídka, ale pokud se vyskytnou, neumíme na ně mnohdy adekvátně reagovat. reagovat.

Existují i další méně významné oblasti na něž jsme se v plánu dalšího vzdělávání zatím nezaměřili, k nim patří oblast public relations a fundraisingu.

4. Závěr

Ve své bakalářské práci jsem popsal hlavní rysy základního uměleckého vzdělávání v České republice a pokusil jsem se popsat vzdělávací možnosti a vzdělávací potřeby učitelů, kteří v něm působí. Tyto potřeby jsou v mnohém odlišné od potřeb učitelů základních škol. Již kvalifikační požadavky jsou jiné a systém výuky v základních uměleckých školách je také specifický. Tyto školy jsou zvyklé na více autonomie v rozhodování o své činnosti, a na samostatnou tvorbu svých vzdělávacích cílů, což se projevuje také ve vzniku vzdělávacích programů, v jejich obsahu a formách. Lze říci, že vzdělávací programy, po nichž je mezi učiteli základních uměleckých škol největší poptávka jsou organizovány na místní či regionální úrovni základními uměleckými školami samými, případně na konzervatořemi, které mají na základní umělecké školy návaznost a často jsou schopny nabídnout programy obsahově dobře konstituované a tedy přínosné. Naproti tomu, se zájmem učitelů základních uměleckých škol, se mnohdy mívají nabídky programů zaměřené na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, využití informačních technologií v umělecké výuce či rozvoj sociálních kompetencí a komunikačních dovedností. Učitelé základních uměleckých škol preferují vzdělávací programy zaměřené na didaktiku a metodiku svého oboru, pokud možno vyučované čelnými osobnostmi svého oboru. Takto koncipované programy často samo aktivně vyhledávají a účastní se jich i v případě, že investují svůj volný čas a spolupodílejí se na financování studia nebo jej i financují zcela.

Ve své práci jsem dospěl k závěru, že vzdělávání učitelů základních uměleckých škol má zákonnými a podzákonnými normami definovaný rámec a nabídka vzdělávacích programů na trhu je dostatečně široká a do značné míry vychází z aktuálních potřeb, požadavků a zájmu škol a učitelů základního uměleckého školství.

Soupis bibliografických citací:

ARMSTRONG, Michael. *Personální řízení*. 10 vyd. Praha: Grada Publishing. 2010. 788 s. ISBN 978-80-247-1407-3

Arts and Cultural Education at School in Europe. 1st ed. Brussels: Education Audiovisual and Culture Executive Agency. 2009. 99 s. ISBN 978-92-9201-061-4

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing. 2008.135 s. ISBN978-80-247-2580-2

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1.vyd. Praha: Portál. 1998. 248 s. ISBN 80-7178-216-5

European musicschool union. *Statistical information about the European Music School Union* 56 s. [cit. 9.8.2011]

Dostupné http://www.musicschoolunion.eu/fileadmin/downloads/statistics/emu_statistieken.pdf

HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*.1.vyd. Praha: Grada Publishing. 2007. 233 s. ISBN 978-80-247-1457-8

KOHNOVÁ, Jana. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. 1 vyd. Praha: Pedagogická fakulta UK. 2004. 181 s. ISBN 80-7290-148-6

Konzultační proces k memorandu o celoživotním učení. Česká republika, Závěrečná zpráva. [cit. 20.9. 2011]

Dostupné na <http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/index.htm>

KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů*. 2.vyd. Praha: Management press. 1998. 347 s. ISBN 80-85943-51-4

LAZAROVÁ, Bohumíra a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. 1.vyd. Brno: Paido. 2006. 230 s. ISBN 80-7315-114-6

MALACH J., ZAPLETAL B. *Vybrané problémy andragogiky*. 1.vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. 2005. ISBN 80-7368-043-2

MUŽÍK J. *Androdidaktika*. 2.vyd. Praha, ASPI Publishing. 2004. 146 s. ISBN: 80-7357-045-9

MUŽÍK J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. 1.vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s. 2011. 324 s. ISBN 978-80-7357-581-6

PALÁN Z. *Základy andragogiky*. 1.vyd. Praha:Vysoká škola J.A. Komenského. 2003, ISBN: 80-86723-03-8

PALÁN, Z., LANGER T. *Základy andragogiky*.1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7

PRÁŠILOVÁ, M.: *Vybrané metody ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.2006. ISBN 80-244-1415-5

Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, vyd.1., Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. 2010 63 s.ISBN 978-80-87000-37-3

UNESCO. *Feuille de route pour l'éducation artistique*. 2006. s.29. [cit. 9.10.2011] Dostupné na <http://www.musicschoolunion.eu/index.php?id=249>

Ústav pro informace ve vzdělávání, *Organizace vzdělávací soustavy ČR 2009/2010*, [cit.1.7.2011]dostupné na http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/CZ_CS.pdf

VETEŠKA J., TURECKIOVÁ M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 160 s. ISBN: 978-80-247-1770-8

Vyhláška č. 71/2005 Sb.o základním uměleckém školství. Cit [3.5.2011].Dostupné na internetu:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-71-2005-sb-1>

Vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Cit.[3.6.2011]. Dostupné má internetu:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-317-2005-sb-1>

Výkaz o základní umělecké škole S 24-01, 2011

Zákon č. 561/2004., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) Cit.[8.7.2011]. Dostupné na internetu:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících.Cit.[3.7.2011]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/mladez/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickyh-pracovnicich>

Bibliografie:

Plán dalšího vzdělávání učitelů Základní umělecké školy Nový Jičín, 2010-2011

Projekt Artprogram [on-line]. [cit. 16.6. 2011]. Dostupné na www.artprogram.cz

Vnitřní směrnice Základní umělecké školy Nový Jičín o dalším vzdělávání učitelů, 2010-2011

Výroční zpráva Základní umělecké školy Nový Jičín, 2010-2011