

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Eva Hartová

**Motivace ke studiu dospělých posluchačů Pražské konzervatoře**

Adult Students at the Prague Conservatory and Their Motivation to Study

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2017

**Vedoucí práce:**

PhDr. Michal Šerák, Ph.D.

**Konzultantka práce:**

doc. PhDr. Helena Zášková, CSc.

Prohlašuji,

že tuto bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne .....

.....

podpis autorky

## **Poděkování**

Tímto děkuji svému vedoucímu práce PhDr. Michalu Šerákovi, Ph.D. za jeho čas, který mi věnoval na společných konzultacích, za ochotu se celému textu intenzivně věnovat, a za podnětné připomínky a rady, které mi velice pomohly s vypracováním celé bakalářské práce.

Zároveň také velmi děkuji doc. PhDr. Heleně Záškodné, CSc., jejíž mnohá doporučení ohledně výzkumné části mi byla velkým přínosem a velice si cením jejího času a ochoty.

V neposlední řadě bych ráda poděkovala své rodině, partnerovi a přátelům, jejichž podpora a strpení byly neocenitelným přínosem pro vytvoření této práce.

## **Abstrakt**

Bakalářská práce se zaměřuje na sféru motivace v hudebním vzdělávání. Vymezuje základní charakteristiky a kontexty vzdělávání dospělých, hudebního vzdělávání a motivace, to vše s využitím odborné české i zahraniční literatury a pramenů. Práce zachycuje oblasti vzdělávání dospělých a hudebního vzdělávání, zároveň nabízí náhled na jejich současný stav. Práce taktéž poskytuje stručné vymezení motivace ke studiu ve vztahu k hudebnímu vzdělávání a také základní determinanty a prostředí, které na tuto motivaci mohou mít vliv. Podstatnou součástí bakalářské práce je kvantitativní empirické šetření, které bylo provedeno ve formě dotazníku. Ten zjišťoval původní motivaci dospělých ke studiu zpěvu na Pražské konzervatoři a důvody jejich pozdního nástupu po dokončení jiné střední školy. Získaná data, výsledky testování a jejich interpretace jsou v práci dále popsána.

## **Klíčová slova**

vzdělávání dospělých, formální a neformální vzdělávání, celoživotní učení, hudební vzdělávání, didaktika hudebního vzdělávání, Pražská konzervatoř, motivace ke studiu

## **Abstract**

The bachelor thesis focuses on motivation in music education. It defines primary characteristics and contexts of adult education, music education and motivation, all of that with use of professional czech and foreign literature and sources. The thesis transcribes the sphere od adult education and music education, and offers an overview of their current status as well. It also provides brief definition of motivation to study in relation to music education, and basic determinants and surroundings, which can influence this motivation. An essential part of the bachelor thesis is a quantitative empirical research, that was done in form of a questionnaire. It explored the original motivation of the adult students to study singing in Prague Conservatory and also the reasons for joining the school so late, after finishing studies at another high school. The acquired data, the testing results and their interpretations are then described.

## **Key words**

adult education, formal and informal education, lifelong learning, music education, music education didactics, Prague Conservatory, motivation to study

## Obsah

0 Úvod.....	8
1 Vzdělávání dospělých .....	11
1.1 Kontexty celoživotního učení.....	11
1.2 Charakteristika vzdělávání dospělých a jeho oblasti.....	14
1.2.1 Neformální vzdělávání dospělých .....	16
1.2.2 Formální vzdělávání dospělých .....	20
1.3 Vývoj a současný stav vzdělávání dospělých.....	21
2 Hudební vzdělávání.....	26
2.1 Charakteristika hudebního vzdělávání .....	26
2.2 Možnosti hudebního vzdělávání dospělých v České republice.....	28
2.2.1 Neformální hudební vzdělávání.....	28
2.2.2 Formální hudební vzdělávání.....	30
2.3 Současný stav a teoretické principy hudebního vzdělávání .....	31
2.4 Didaktika hudebního vzdělávání .....	37
2.4.1 Charakteristika obecné didaktiky a didaktiky dospělých .....	37
2.4.2 Charakteristika didaktiky v hudebním vzdělávání .....	42
2.5 Pražská konzervatoř .....	48
2.5.1 Vznik Pražské konzervatoře .....	48
2.5.2 Současný stav vzdělávání na Pražské konzervatoři.....	50
3 Motivace ke studiu .....	52
3.1 Motivace .....	52
3.2 Kontexty motivace ke studiu.....	53
3.3 Kontexty motivace k hudebnímu vzdělávání .....	55
3.3.1 Hudební nadání jako součást vnitřní motivace .....	56
3.3.2 Tlak na jedince při studiu hudby a téma.....	57
3.4 Prostředí působící na motivaci jedince ke studiu .....	59
4 Empirické šetření – Motivace dospělých studentů Pražské konzervatoře ke studiu.....	61
4. 1 Popis pracovního postupu .....	61
4. 1. 1 Výběrový soubor.....	62
4. 1. 2 Hypotézy.....	64
4. 1. 3 Testování dat.....	64

4. 2 Výsledky testování a jejich interpretace.....	65
4.2.1 Výsledky deskriptivní statistiky.....	65
4.2.2 Výsledky induktivní statistiky .....	72
5 Diskuze.....	76
5.1 Metoda šetření .....	76
5.2 Souhrn šetření a diskuze s literaturou.....	78
5.3. Limity empirického šetření .....	81
5.4 Shrnutí .....	83
6 Závěr .....	84
7 Soupis bibliografických citací.....	86
8 Přílohy.....	96

## 0 Úvod

Téma bakalářské práce jsem zvolila na základě svého simultánního studia klasického zpěvu na Pražské konzervatoři se studiem na katedře Andragogiky a personálního řízení na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Z tohoto důvodu je pro mě zajímavé propojení uměleckého a vzdělávacího oboru, kterým se ve své práci zabývám. Jelikož dospělých studentů na Pražské konzervatoři je přibližně polovina, bylo pro mne zajímavé prozkoumat blíže tuto záležitost. Rozhodla jsem se zjistit hlavní motivy těch posluchačů, kteří na konzervatoř nastoupili až po vykonání maturitní zkoušky na jiné střední škole.

Cílem práce je analyzovat motivaci dospělých studentů pěveckého oddělení Pražské konzervatoře ke vzdělávání. V první řadě je tedy cílem zjistit, jaké byly před nástupem ke studiu jejich budoucí profesní aspirace ohledně studia zpěvu – zda byli studenti zaměřeni na „hvězdnou kariéru“ pěvce, či směřovali k pedagogické dráze a podobně. Zároveň byli respondenti tázáni zda, případně jak, se během studia změnila jejich původní motivace zde studovat a na základě čeho k tomu docházelo. Dílčím cílem je zjistit, z jakého důvodu ke studiu na konzervatoř nastupuje mnoho lidí až po ukončení jiné střední školy, tedy co je hlavním důvodem výběru jiné školy místo konzervatoře a nástupu sem až o několik let později. Za další dílčí cíl jsem si zvolila prozkoumat, jaká byla očekávání respondentů ohledně studia a toho, co jim nabízí, a následně také zjistit, do jaké míry se jejich očekávání naplnila.

Na základě expertní znalosti prostředí (pozorování, ústního dotazování a rozhovorů s posluchači) jsem stanovila tři hypotézy. První hypotéza předpokládá, že četnost motivace sólového uplatnění je vyšší u těch respondentů, kteří měli zkušenosti se sólovým vystupováním před nástupem na Pražskou konzervatoř, než u těch, kteří tuto zkušenost neměli. Druhá hypotéza pracuje s myšlenkou, že četnost motivace sólového uplatnění je vyšší u těch respondentů, u nichž byl v minulosti tlak rodiny na obecnější vzdělání než u těch, u kterých převládl jiný důvod pozdního nástupu na Pražskou konzervatoř. Třetí hypotézu definuje předpoklad, že ke změně studijní motivace během studia docházelo více u těch lidí, kteří hodnotili očekávání ohledně studia zpěvu jako nenaplněná, než u těch, kteří očekávání popisovali jako naplněná.

Na základě mé vstupní rešerše jsem se seznámila s diplomovou prací Jiřího Slavička, absolventa pedagogického oboru Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, z roku 2008, která se zabývá podobným tématem a nese název *Vnitřní a vnější aspekty motivace žáků ke studiu hudebního oboru na základní umělecké škole*. Autor práce se v ní zabývá vymezením obecné motivace a přidružených pojmů, vnitřní a vnější motivací, teoreticky se opírá o hudební motivaci a předpoklady k provozování hudby. Ač je jeho práce zaměřena pedagogicky, teoretický základ je velice podobný. Dalším dílem podobným mému tématu je rigorózní práce Eriky Schubertové s názvem *Specifika volby tanečního povolání ve srovnání s jinými typy škol*, v níž vymezuje určitá specifika volby studia tance a následného povolání ve srovnání s volbou jiných středních škol a dalších možných povolání. Její práce je tvořena rozsáhlým výzkumem týkajícím se i dalších škol, ovšem téma prvotní motivace pro volbu školy je opět totožná s mým. Ani z jedné z výše zmíněných prací nevycházím a to jak z důvodu jejich vyšší metodologické úrovně, tak také z pravděpodobného teoretického překrytí pojmů. S výsledky Eriky Schubertové však v závěru své práce diskutuji nad výsledky našich šetření, která mají v některých ohledech stejný záměr – zjištění původní motivaci studentů ke studiu konzervatoře a její případnou změnu v průběhu studia.

Z hlediska oborového zakotvení práce se v ní blíže zabývám možnostmi formálního a neformálního vzdělávání, zajímám se však také o oblast profesního a zájmového vzdělávání dospělých. Podstatnou částí práce je také charakteristika samotného hudebního vzdělávání, jeho kontexty a didaktika v hudebním vzdělávání. Blíže představuji Pražskou konzervatoř jakožto vzdělávací instituci a zabývám se jejím systémem výuky. V neposlední řadě se zaměřuji také na motivaci ke studiu. Zabývám se podstatou motivace, tedy vymezením nezbytných pojmů, zdroji motivace a vztahem motivace ke studiu, dále pak určitými aspekty hudebního vzdělávání obecně. Následuje empirické šetření, které zjišťuje výše zmíněné cíle, testuje zvolené hypotézy a nevynechává ani jejich interpretaci, doplněnou o grafické znázornění výsledků zkoumání. V závěru práce nabízím diskuzi nad zjištěnými výsledky s uvedenou teorií, limity šetření a celkové shrnutí.

Práce je teoreticky podložena relevantní literaturou z oboru andragogiky, personálního řízení, hudby a psychologie. Výsledek práce by mohl být přínosný nejen pro samotné studenty uměleckých oborů, ale také pro vedení konzervatoře, neboť pochopení posluchačů a jejich hlavních motivů nabízí kromě vlastního obohacení také možnost zkvalitnění výukových programů pro dospělé studenty školy.

Vzhledem k mému osobnímu zaujetí danou tématikou jsem si vědoma možného ovlivnění mých názorů osobní zkušeností, která může některé mé výklady do určité míry zkreslit.

# 1 Vzdělávání dospělých

## 1.1 Kontexty celoživotního učení

Tématika vzdělávání dospělých a celoživotního učení je projednávána již po několik desetiletí. Průřezově lze jmenovat některé zlomové práce, které jsou velmi podstatné, neboť přinášely klíčové myšlenky pro pochopení podstaty celoživotního učení a v mnoha ohledech byly nadčasové a jejich dopad je zřetelný dodnes. Konkrétně lze zmínit například práci ze sedmdesátých let, vydanou Mezinárodní komisí pro rozvoj vzdělání pod záštitou UNESCO, jejímž druhotným názvem je *Faureho zpráva*. V polovině devadesátých let pak byl přijat dokument vydaný Mezinárodní komisí pro vzdělání v 21. století, jejímž předsedou byl Jacques Delors a zpráva je proto nazývána jako *Delorsova zpráva*. Z aktuálních dokumentů je vhodné zmínit například českou *Strategii vzdělávací politiky do roku 2020*.

*Faureho zpráva* – oficiálně nazvaná *Learning to be: The world of today and tomorrow* již ve své době upozorňovala na nutnost vzdělávání v průběhu celého života, které nejen že mohlo pomoci řešit problémy s populační explozí, ale mělo být určitou odpovědí ve smyslu větší adaptability na neustále se zvyšující ekonomický a znalostní potenciál a také sociální a technologické změny. (Faure et al., 1972, s. 27, 30, 32) Zpráva prosazovala především podporu humanity, etických principů a schopnost lidí uzpůsobovat své modely myšlení a chování právě díky kontinuálnímu vzdělávání. Kreativita byla zmiňována jako přínos vzdělání, které ji může kultivovat a to jak kolektivně, tak především individuálně. Vzdělání má mimo jiné utvářet člověka politicky, kulturně a sociálně zodpovědného. (Faure et al., 1972, s. 146–153) Dokument navrhoval především určité změny ve vzdělávání, a to například ve smyslu vyšší orientace na jedince a jeho osobní cíle a tužby, větší provázanost mezi průmyslem, univerzitami a výzkumem, prosazování nových vzdělávacích metod a podobně. Hlavními body této práce však bylo upozornit na nutnost celoživotního učení jakožto klíče k učící se společnosti, tedy umožnit každému se učit po celý život. Dále zpřístupnit vzdělávací instituce z hlediska jejich různorodé nabídky a možností, a v neposlední řadě umožnit lidem svobodu volby a metod vzdělávání

a zmírnit formalitu vzdělávání pro ty osoby, které se ke vzdělání chtějí navracet z pracovního života. (Faure et al., 1972, s. 179–189)

*Učení jako skryté bohatství*, tak lze přeložit zprávu napsanou roku 1996, jež vidí koncept učení během celého života jako klíč k jednadvacátému století. Zdůrazňovány jsou zde čtyři základní pilíře veškerého učení: *učit se žít pospolu*, jehož podstatou je pochopení druhých, jejich historie, tradic a hodnot, které může pomoci v řešení mezinárodních konfliktů. Za druhé se jedná o *učit se vědět*, které charakterizuje princip celoživotního učení, které reaguje na rapidní společenské, sociální a ekonomické změny či masivní vědecký pokrok. Dalším významným bodem je *učit se konat*, u něž je podstatná schopnost vyrovnat se s nečekanými událostmi a umění spolupráce s druhými lidmi. Posledním, ne však méně podstatným pilířem, je *učit se být*, který zde odkazuje na Faureho zprávu, a jehož rozšířenou charakteristikou je nalézat a využívat v každém člověku jeho skryté schopnosti a talent v podobě představitosti, estetičnosti, komunikace s jinými lidmi či přirozené autority. V zásadě zpráva klade důraz na vzdělávání jakožto prostředek ke sběru, selekci a používání informací, které jsou podstatou současné doby. (Delors et al., 1996, s. 20–21)

V prostředí České republiky existuje také významná snaha o zlepšení podmínek vzdělávacího systému. V roce 2001 vydaný *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha* (dále jen *Bílá kniha*) hovořila o několika cílech, jichž je potřeba v budoucnu dosáhnout, aby se situace ve vzdělávání kontinuálně posouvala vpřed. Zmiňována byla potřeba využívat vzdělávací potenciál nejen výjimečně nadaných studentů, ale také těch znevýhodněných. Tedy zajistit širší nabídku pro ty, kteří z různých důvodů (fyzických, mentálních či sociálních) mají ztížené podmínky při přístupu ke vzdělávání, včetně osob etnický a kulturně odlišných. V souvislosti s tím *Bílá kniha* vyzdvihovala potřebu individuálního tvoření studijních podmínek, včetně rozvoje dálkového vzdělávání, například s pomocí medií. Podstatnou součástí byl také apel na zajištění všestranné prostupnosti vzdělávacího systému a jeho částí. Z hlediska středoškolského vzdělávání byl kladen důraz na podporu talentů skrze studijní a zájmové činnosti a také soutěže, významným cílem bylo navýšení počtu mladých lidí s dosaženým maturitním vzděláním nástavbového studia. Vzhledem k terciárnímu vzdělávání byla projednávána nutnost upravit podmínky vysokoškolského vzdělávání tak, aby se přibližně polovina absolventů byla schopna uplatnit na pracovním trhu. Také v této oblasti byla

zdůrazňována potřeba stimulování zájmu zaměstnanců o kvalifikační a rekvalifikační vzdělávání, stejně tak motivace zaměstnavatelů, aby navyšovali investice do vzdělávání svých zaměstnanců. (MŠMT, 2001, s. 87–90)

Nutnost vzdělávání, které rozvíjí osobnost, zvyšuje kvalitu života, udržuje a rozvíjí kulturní a jiné hodnoty a občanskou participaci, zdůrazňuje například *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Kromě faktu, že vzdělávání otevírá nové možnosti pracovního uplatnění, mělo by být prostřednictvím této strategie chápáno hlavně jako hodnota určitého významu, jako všem otevřený systém, jehož důležitost se učí chápat již nejmladší účastníci vzdělávacího systému. (MŠMT, 2014, s. 8) Strategie definuje tři klíčové cíle, jež chce postupně naplnit do roku 2020. Především si klade za cíl zrovnoprávnit přístup ke vzdělávání, který je v naší zemi stále nerovnoměrný, a jež je ovlivňován handicapem různého charakteru; sociálními, kulturními či zdravotními. Druhým cílem je zkvalitnit veškeré součásti vzdělávacího procesu. Významným problémem současné situace ve vzdělávání je obecná nepřitažlivost učitelské profese, kterou je potřeba do budoucna změnit; ať již z hlediska finančního ohodnocení, tak prostřednictvím nabídek seberealizace a možnosti dosažení vyššího společenského uznání. Podstatné je také určit definici kvality škol a vyučujících. Posledním projednávaným tématem jsou problémy koordinace odpovědných orgánů, kterou jsou nyní málo propojené v důsledku decentralizace posledních let, a tudíž zde schází efektivní spolupráce obcí, krajů a státu. (MŠMT, 2014, s. 12–14, 25, 34)

Je zřejmé, že otázka celoživotního učení a obecně pozitivního přístupu k němu hraje velkou roli nejen v oblasti samotného vzdělávání dospělých, ale především v globálním a celospolečenském měřítku, a je žádoucí tento pozitivní přístup ke vzdělávání v lidech probouzet a podporovat již od útlého dětství. Svůj přínos mohou mít výstupy z celoživotního učení v sociální sféře, v politické, ekonomické, ekologické či kulturní oblasti, avšak především v rámci osobního rozvoje a životního uspokojení. V těchto všech zmíněných může být patrný přínos každého jedince vzhledem k jeho rozšířeným znalostem a zkušenostem z mnoha rozličných oborů. Otázka celoživotního učení je nepřímou zahrnutá v dotazech šetření, jež je součástí této práce, neboť dospělí s již dosaženou maturitou z jiné školy, případně s vysokoškolským diplomem, mohou být ukázkovým příkladem lidí navracejících se do školského systému, aniž by to pro ně bylo existenciální nutností do budoucna.

## 1.2 Charakteristika vzdělávání dospělých a jeho oblasti

Při snaze charakterizovat vzdělávání dospělých nelze opominout *Hamburskou deklaraci* z devadesátých let, jež zdůrazňovala důležitost vzdělávání dospělých především v kontextu výše zmíněného celoživotního učení.

Hamburská deklarace z roku 1997 vydaná pod záštitou UNESCO vzdělávání dospělých definuje následovně: „Vzdělávání dospělých je označením pro celý soubor probíhajících vzdělávacích procesů, které se uskutečňují ve vzdělávacích institucích i mimo ně, kdy lidé považovaní společnostmi, do které patří, za dospělé, rozvíjejí své schopnosti, rozšiřují si své znalosti a zlepšují své profesní zaměření tak, aby uspokojili své vlastní potřeby a potřeby společnosti, do které patří.“ Podle zmíněné deklarace je tento segment vzdělávání zaměřen jak na školní, tak i mimoškolní vzdělávání včetně zájmového vzdělávání, které nevynechává také praktický přístup ke znalostem. Společně se vzděláváním dětí a mládeže je pak vzdělávání dospělých součástí konceptu celoživotního učení, který si klade za cíl utvořit komplexní cestu ke zvládnutí globálních problémů týkajících se například chudoby, negramotnosti či ekologických a lidskoprávních otázek. Jejich pochopení představuje v dnešní turbulentní době přístup k individuálnímu obohacení každého jedince, dotváření jeho osobnosti a schopnost určité flexibility v kontextu neustále se měnící společnosti. (CŽV UPOL, 1997, s. 1–5)

Oblasti vzdělávání dospělých jsou přibližovány mnoha autory, kteří vycházejí a vychází z mezinárodních dokumentů, jež se touto tematikou zabývají. Uvést lze například mezinárodní dokument *Memorandum o celoživotním učení* od Evropské komise či český *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*.

Roku 2000 byla prostřednictvím *Memoranda o celoživotním učení* vyvolána mezinárodní evropská debata o uskutečňování strategií celoživotního učení na úrovni jednotlivců i institucí. Hlavní příčinou této debaty byly snahy o přizpůsobení se socio-ekonomickým změnám současné společnosti a hledání prostředků pro vytvoření vzdělávací kontinuity, k níž přispívá jednak učební motivace jedinců, a z hlediska politické ovlivnitelnosti také rozsah a pestrost vzdělávací nabídky. Memorandum v této souvislosti hovoří o třech základních složkách učebních aktivit: *formální učení*, jež charakterizuje

vzdělávání v institucích a je zakončené navýšenou kvalifikací, *neformální učení*, které probíhá bez možnosti zvyšování úrovně vzdělání a odehrává se mimo jiné na pracovištích, či v organizacích doplňujících formální vzdělávací systém. Poslední vzdělávací činností, ne však proto méně důležitou, je *informální učení*, které lze považovat za podstatu lidského života, neboť je do něj možné zahrnout veškeré vědomě i nevědomě nabyté znalosti a zkušenosti od dětství a v průběhu celého života. (European commission, 2000) Tyto zmíněné učební aktivity jsou samozřejmě přeneseně přítomny také ve vzdělávání dospělých konkrétně, jak poukazuje o rok později zveřejněný *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*.

*Bílá kniha* z roku 2001, vydaná Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, člení vzdělávání dospělých na tři hlavní součásti. První z nich – *Vzdělávání dospělých, vedoucí k dosažení stupně vzdělání* – představuje vzdělávání v jakémkoliv typu středních, vyšších odborných či vysokých škol. *Další profesní* označuje takové vzdělávání, které zahrnuje kvalifikační či rekvalifikační kurzy pro již zaměstnané, a v neposlední řadě se zde hovoří o zájmovém vzdělávání, občanském vzdělávání a vzdělávání seniorů, to je nazváno jako *Ostatní vzdělávání*. (MŠMT, 2001, s. 79)

Všechny zmíněné součásti jsou podstatné pro přiložený související výzkum ohledně motivace dospělých studentů Pražské konzervatoře. Pražská konzervatoř nabízí dosažení vyššího stupně vzdělání v podobě maturitního diplomu či absolutoria a studovat je zde umožněno i dospělým zájemcům, pokud splňují požadavky daného oddělení. Získání kvalifikace je zde samozřejmostí, rekvalifikace pak možností pro zájemce o hudebně zaměřené pedagogické minimum. Šetření se také dotazuje na předešlé hudební vzdělávání zájmového typu, které mohlo předcházet formálnímu hudebnímu vzdělávání na konzervatoři.

Jak již bylo zmíněno výše, k formálním dokumentům se vyjadřují autoři, kteří se vzděláváním dospělých zabývají a jeho oblasti dále definují a upřesňují. Jaroslav Veteška v Přehledu andragogiky upozorňuje, že by se oblasti formálního, neformálního a informálního vzdělávání či učení měly vzájemně prolínat a utvářet tak nekončící proces v průběhu každého člověka jak během počátečního, tak i dalšího vzdělávání. (Veteška, 2016, s. 97–98) Poslední zmíněné je pak *Evropským střediskem pro rozvoj odborné přípravy* charakterizováno třemi základními oblastmi. Zaprvé takzvaným *všeobecným vzděláváním*, které poskytuje dodatečné vzdělávání pro ty, kteří jej nedosáhli během

počátečního vzdělávání. Dále pak *dalším odborným vzděláváním*, jehož podstatou je získání či rozšíření kvalifikace, nebo přímo rekvalifikace; a v neposlední řadě se jedná o *vzdělávání občanské a zájmové*, tedy takové, jež uspokojuje zájmy účastníků čistě na bázi osobnostního obohacení. (CEDEFOP, 2009, s. 48) V neformální sféře pak pojem zastřešuje vzdělávání zájmové, profesní a občanské. (Šerák, Dvořáková, 2009, s. 33) V zahraniční literatuře se lze setkat s anglickým termínem *continuing education*, který označuje vzdělávání, jež nastává po nástupu jednotlivce do zaměstnání a jeho následné doplňování, rozvíjení či získávání nových znalostí a dovedností pro svou práci. (CEDEFOP, 2014, s. 51)

Autorů, kteří se ve svých pracích zaměřili na formulaci výše popsaného, je velké množství, ovšem v zásadě nenabízejí příliš nových informací o dané problematice a ve velké míře se také překrývají. Z tohoto důvodu je vhodné zůstat z většiny u formálního vymezení danými dokumenty.

### **1.2.1 Neformální vzdělávání dospělých**

Neformální vzdělávání je, jak již bylo zmíněno výš v této práci, klíčovým prvkem v konceptu celoživotního učení a proto se na formulaci jeho významu zaměřovaly a zaměřují rozličné mezinárodní i české dokumenty. Protože se šetření přiložené k této práci zabývá také předešlými hudebními zkušenostmi dospělých posluchačů konzervatoře, je vhodné jej blíže vymežit.

Dokument *Terminology of European education and training policy* hovoří o neformálním vzdělávání jako o aktivitě ze strany účastníka záměrné, ovšem z hlediska časového vymezení, učební podpory či cílů vzdělávání není označováno jako typické učení; jeho výstupem však může být určité uznávané osvědčení. (CEDEFOP, 2014, s. 183–184)

Český statistický úřad definuje neformální vzdělávání jako takové organizované vzdělávání, které není považováno za formální a jehož účelem je rozšířit jeho účastníkům kompetence, dovednosti a znalosti pro jejich osobní či pracovní rozvoj. (ČSÚ, 2012, s. 14)

*Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* nabízí tuto definici neformálního vzdělávání: „... je zaměřeno na rozvoj znalostí, dovedností a schopností v zařízeních zaměstnavatelů, v soukromých vzdělávacích institucích, ve školských zařízeních ..., nestátních neziskových organizacích, v knihovnách a dalších organizacích. Do oblasti neformálního vzdělávání lze řadit některé organizované volnočasové aktivity pro děti, mládež i dospělé, jako jsou například kurzy, rekvalifikace, školení a přednášky. ... Bez dodatečného uznání příslušným orgánem nebo institucí však zpravidla nevede k získání stupně vzdělání.“ (MŠMT, 2014, s. 6) Také dle výkladového slovníku doktora Palána je neformální vzdělávání dospělých chápáno jako vzdělávání: „... které nevede k ucelenému školskému vzdělání.“ (Palán, 1997, s. 75) Zároveň je však podstatné zdůraznit, co říká Český statistický úřad: „Koncept neformálního vzdělávání není v daném směru protipólem tradičnímu vzdělávání, probíhajícímu čistě ve vzdělávacích institucích, jak ho známe. Je jeho analytickým doplňkem, umožňujícím zachycení širokého spektra dalších vzdělávacích činností, jejichž význam byl ve starších koncepcích vzdělávání často opomíjen.“ (ČSÚ, 2013, s. 38)

Je zřejmé, že české a mezinárodní pojetí výstupů z neformálního vzdělávání se liší. Zatímco v České republice se na neformální vzdělávání nahlíží stále jako na doplňkovou aktivitu, jejímž výstupem je především vlastní obohacení, které však nemá z hlediska pracovního trhu či návaznosti vzdělávání dostatečnou váhu, v zahraniční literatuře se nabízí myšlenka uznávání takového vzdělávání. Lze se tedy domnívat, že zahraniční pojetí je nadčasovější, neboť počítá do budoucna s větším zájmem o neformální vzdělávání, které v mnohých ohledech vůbec nemusí znamenat nižší úroveň daného vzdělání, a nemělo by tak být podceňováno, ba naopak by mělo být využíváno ve prospěch svých nositelů a široce uznáváno.

#### **1.2.1.1 Profesní vzdělávání dospělých**

Velice často jsou mezi sebou zaměňovány pojmy *profesní vzdělávání*, *profesní vzdělávání dospělých* a *další profesní vzdělávání*; je proto vhodné je v následující podkapitole blíže formulovat.

*Profesní vzdělávání* je podle Palána představováno jakoukoliv přípravou na výkon určitého povolání a zahrnuje zde veškeré vzdělávání tohoto charakteru, včetně vzdělávání dospělých. (Palán, 1997, s. 94) Totožnou definici nabízí Průcha s Veteškou, avšak doplňují význam profesního vzdělávání, který spočívá v získání úplné profesní kvalifikace. (Průcha, Veteška, 2014, s. 224) Podobně se vyjadřuje Pospíšil, který zdůrazňuje, že se jedná o široký segment vzdělávání, který lze v počátcích vysledovat již při profesionalizaci na škole, která je zakončena zkouškou, dále sem může být zahrnuta příprava na profese nové či jejich doplnění skrze rekvalifikaci. (Pospíšil, 2001, s. 15) Tento typ vzdělávání, avšak ve formálním vzdělávacím systému, se přímo týká výzkumu v této práci, která zkoumá motivaci dospělých studentů Pražské konzervatoře a snahu o dosažení profesionalizaci v oboru považuje za jeden z možných motivů.

*Profesní vzdělávání dospělých* je v moderní době charakterizováno především touhou po plošně uznávané kvalifikaci. Následná praktická využitelnost vzdělávání pak na pomyslném žebříčku hodnot převyšuje pouhou snahu o duševní uspokojení z učení se samotného. (Šerák, 2009, s. 22–23) Šerák dále odkazuje na historický pojem *educatio* (zdůraznil M.Š), jehož smyslem bylo vzdělání zaměřené na porozumění sobě samému, seberealizaci a rozvoj osobnosti. Zdůrazňuje zároveň současnou roztržitost znalostí z různých odvětví a snahu o maximalizaci výkonnosti na úkor kreativity. (Šerák, 2009, s. 46)

Jak říká takvaná Bílá kniha, *další profesní vzdělávání* je nejrozsáhlejším segmentem vzdělávání dospělých. Tvoří ho *povinná složka*, jejíž podstatou jsou předpisové vzdělávací činnosti pro konkrétní profese (lékaři, obsluhovači strojů apod.). Dále je tvořeno *nepovinnou oblastí*, která „... má největší vliv na schopnost inovovat, a proto by jí měla být věnována zvláště vysoká pozornost.“ (MŠMT, 2001, s. 82–83) Další profesní vzdělávání pak formuluje také například Jaroslav Mužík, který zmiňuje jeho přímou návaznost na konkrétní profesi, ať již z hlediska udržování kvalifikace, nebo potřeby rekvalifikace. (Mužík, 2009, s. 10) Stejně pracuje s výše zmíněným pojmem Veteška, který jej však používá jako synonymum k profesnímu vzdělávání a taktéž hovoří o jeho kvalifikačních či rekvalifikačních záměrech. (Veteška, 2009, s. 18) Andragogický slovník však jasně vymezuje další profesní vzdělávání jako takové, které jedinec podstupuje již za pracovního života, tedy poté, co opustil formální vzdělávání počátečního vzdělávacího charakteru,

a jehož význam spočívá ve zvyšování pravděpodobnosti uplatnění se na trhu práce. (Průcha, Veteška, 2014, s. 73)

Lze souhlasit s tvrzením posledního z autorů, tedy že *další profesní vzdělávání* – jak již sám název napovídá – je vykonáváno lidmi, kteří již vstoupili na pracovní trh a tato forma (re)kvalifikace pro ně znamená nové pracovní možnosti. V souvislosti s výzkumem této práce však není příliš pravděpodobné, že by se tato varianta nějak promítla v odpovědích dotázaných respondentů, neboť z předběžného dotazování vyplynula většina osob jako stálí studenti a nepracující lidé navracející se do formálního školství.

Obecně je zdůrazňována také možnost propojování profesního a zájmového vzdělávání, kdy zkušenosti a vědomosti nabyté v zájmovém vzdělávání lze prakticky přenést do sféry profesní, a naopak. (Šerák, 2009, s. 23) S autorovou poznámkou lze souhlasit, propojování zkušeností z různých oborů a jejich následná využitelnost je otázkou a zároveň vytouženým cílem vzdělávací politiky posledních let. Tuto tematiku rozebírá například Národní soustava kvalifikací, která je zpracována v zákoně č. 179/2006 Sb. o uznávání výsledků dalšího vzdělávání.

### **1.2.1.2 Zájmové vzdělávání dospělých**

Zájmové vzdělávání lze považovat za podstatnou součást dalšího vzdělávání, neboť právě zájem o nějaký obor či činnost a jeho naplňování skrze neformální instituce může jedince dovést až ke studiu formálnímu. Ačkoliv je tedy tato práce zaměřena na Pražskou konzervatoř, čili na formální vzdělávací systém, uvedení zájmového vzdělávání je zde na místě, jelikož se jedná o součást dotazníkového šetření se zaměřením na předešlé hudební aktivity.

*Bílá kniha* definuje zájmové vzdělávání jako: „... souhrn výchovně vzdělávacích, poznávacích, rekreačních a dalších systematických, ale i jednorázových činností a aktivit, směřujících k účelnému a efektivnímu naplnění volného času a umožňujících získat vědomosti a dovednosti mimo organizovanou školní výuku.“ (MŠMT, 2001, s. 54) V rámci zájmového vzdělávání dospělých konkrétně je zde zdůrazňováno nejen osobní

obohacení, ale především kontinuální zvyšování vzdělanostní úrovně daného obyvatelstva ve státě. (MŠMT, 2001, s. 83–84)

Pojem zájmové vzdělávání řadí Zdeněk Palán v jednu úroveň s dalším profesním vzděláváním a vzděláváním občanským; tyto součásti pak dohromady tvoří soustavu dalšího vzdělávání. Konkrétně vzdělávání zájmové je autorem specifikováno jako proces určité kultivace jedincových zájmů a jeho seberealizace. (Palán, 1997, s. 135) Obecné zlepšení kvality života jedince je důležitým dílčím cílem takového vzdělávání. (Dvořáková, Šerák, 2009, s. 36)

Obecně je možné zájmové vzdělávání rozdělit na individuální a skupinové, zároveň také na organizované a neorganizované. Je ale vždy charakterizováno v první řadě zájmem o dané téma, dobrovolným vstupem do vzdělávací aktivity a také například aktivním přístupem. Abychom ho mohli snadno oddělit od vzdělávání formálního, rozpoznáváme zde neformální vedení, doplněné o snahu posluchačů naplnit své zájmy bez vize navýšení titulu. (Šerák, 2009, s. 51–53) Lze uvažovat, že na prvním místě stojí u účastníků vzdělávání touha po poznání dosud neznámého oboru či aktivity, snaha o socializaci a navazování nových kontaktů, bez povšimnutí bychom neměli nechat ani určitý prvek sebenaplnění a vnitřní satisfakce jakožto výsledek zájmového vzdělávání.

### **1.2.2 Formální vzdělávání dospělých**

Dle Českého statistického úřadu označuje formální vzdělávání: „... formu výuky ... v nejobecnější rovině klasické vzdělávání na základních, středních a vysokých školách.“ (ČSÚ, 2013, s. 18) Zároveň je zde definováno několik bodů, které musí být splněny pro to, aby byl vzdělávací program považován za formální. Jedná se o dodržení hierarchie stupňů vzdělání, systém přijímacích nároků, nezbytnosti ohledně registrace a zápisu, nároky na minimální délku trvání výuky a také požadavky na uznávání takového vzdělávání. Hierarchickou strukturu formálního vzdělávání zmiňuje také Jarvisův slovník *International Dictionary of Adult and Continuing Education* a vysvětluje návaznost stupňů od primárního školství až po vysoké školy. (Jarvis, 2013, s. 72)

Formální vzdělávání se odehrává ve školách, tedy ve formálně uznaných institucích. Takové vzdělávání je charakterizováno stanovenými cíli, jasnými obsahy a předem určenými způsoby hodnocení. Je uzavřeno certifikací, jež vypovídá o stupni dosaženého vzdělání a je plošně uznáváno v daném státu, případně mezinárodně. (Šerák, 2009, s. 16) Palán dodává, že se jedná o vzdělávání v konkrétní instituci, jehož výstupem je vysvědčení či diplom. (Palán, 1997, s. 41) Podle Pospíšila charakterizuje formální edukaci hlavně stabilní uspořádání vnitřního systému a vazeb – jasné cíle, obsahy, organizace studijních skupin dle věku či profesních cílů, a možnost zvyšování stupně vzdělání. (Pospíšil, 2001, s. 11)

Merriam shrnuje základní rozdíl mezi formálním a neformálním vzděláváním. Zatímco formální vzdělávání tedy označuje institucionalizované a byrokratizované vzdělávání s přítomností stanoveného kurikula a možností získání certifikace, neformální vzdělávání pak stojí mimo formální systém a vyznačuje se dobrovolností, krátkodobějším charakterem a nevyžaduje prekvizity v podobě předešlého dosažení určité úrovně vzdělání. (Merriam, 2007, s. 29–30) Jako s obecně platnou definicí se lze s tímto výrokem spokojit, avšak není jistě pravidlem zmíněná dobrovolnost či nepotřebnost předešlého vzdělání. V pracovní sféře je možné se setkat se studenty, kteří byli okolnostmi či nadřazeným přesvědčení ke studiu a nelze tedy v tomto ohledu hovořit o úplné dobrovolnosti. Taktéž lze uvažovat, že mnohé neformální studijní programy mohou být podmíněné již ukončeným vzděláním v konkrétním oboru či od odbornou znalostí, na kterou je možné navázat.

### **1.3 Vývoj a současný stav vzdělávání dospělých**

Jak již bylo zmíněno výše v této kapitole, teorie vzdělávání dospělých a přístupy k jeho praktickým okruhům se již po dlouhá léta projednávají na mezinárodních konferencích. Ač některé přístupy zůstávají a z určitých přelomových prací se dodnes vychází, jiné přístupy jsou nahrazovány novými, aktuálnějšími myšlenkami.

V posledních desetiletích je zřetelný enormní nárůst technologií, které nejen, že pomáhají při orientaci v rychle se měnící společnosti, ale mnohdy jsou pro život v ní přímo

nezbytné, tvoří tak jeden z dalších významů vzdělávání dospělých. Dalším velice výrazným prvkem posledních let je vzrůstající imigrace do vyspělých zemí a s ní spojená rizika, která může vzdělávání dospělých pomoci řešit či zmírnit. Je tedy zřejmé, že v systému vzdělávání celkově se odráží to, v jakém stavu se nachází daná společnost a stává se tak její určitou vizitkou. Jelikož počet dospělých již delší dobu převyšuje ve většině vyspělých zemí počet mladistvých a populace v mnoha společnostech stárne, dostává se tak vzdělávání dospělých do popředí zájmů nabídky vzdělávání. Stručně shrnuto lze tedy vysledovat vzrůstající tendence se tímto vzdělávacím segmentem zabývat, neboť rychlý vývoj technologií, otázky spojené s globalizací a značné demografické změny jsou proto dostatečnými důvody. (Merriam, 2007, s. 6–25)

Ačkoliv celý přístup ke vzdělávání dospělých musí být velice pružný a přizpůsobivý z hlediska současného stavu ekonomiky, kultury či přístupům ke vzdělávání, jež prochází v posledních letech značnými změnami, *Hamburská deklarace* si v devadesátých letech kladla za cíl zdůraznit hodnoty dřívějších dob, především ty kulturní a zkušenostní. Ve vhodném propojení obojího lze spatřovat možnou cestu k pochopení nezbytnosti celoživotního učení, jakožto klíčové součásti obecně prospěšného společenského bohatství. Důležitost vzdělávání dospělých v tomto konceptu neustále narůstá a proto si Agenda pro budoucnost z roku 1997 kladla otázky týkající se možného zlepšení podmínek vzdělávání dospělých, nerovností přístupu v tomto oboru a především možnými reformami. (Hamburská deklarace, 1997)

V *Bílé knize* z roku 2001 byla zmiňována nutnost propojení všech součástí vzdělávací soustavy, tedy počátečního a dalšího vzdělávání, které pak společně vytvoří tolik žádaný koncept celoživotního učení. (MŠMT, 2001, s. 79) V porovnání s jinými zeměmi Evropské unie je však vývoj k tomuto cíli zřetelně pomalejší, v jistých letech dokonce zájem o další vzdělávání klesal, jak ukazuje výsledek níže popsaného šetření.

Výzkum *Labour Force Survey* z roku 2010 mapoval účast na dalším vzdělávání u dospělých osob ve věku 25 – 64 let, a to v období čtyř týdnů před začátkem šetření. Z výsledků vyplynula kolísavá tendence českého obyvatelstva; zatímco mezi lety 2007 a 2008 vzrostl zájem o více než 2 % (z 5,7 % na 7,8 %), o rok později byl zaznamenán pokles o celé procento, v roce 2010 však zájem opět vzrostl téměř na původní úspěšnou hodnotu, tedy na 7,5 %. Vzhledem k Evropské unii se Česká republika umísťovala na průměrných hodnotách; celkový průměr Evropské unie byl v roce 2010 9,1 %.

Příkladem všem zemím z hlediska dalšího vzdělávání mohlo být však Dánsko, jehož obyvatelstvo se jej účastnilo ve 32,8 procentech. (MŠMT, 2010) V roce 2016 byla výzkumem však prokázána klesající účast na neformálním vzdělávání, která toho roku byla v České republice pouhých 4,3 %. (ČSÚ, 2016)

Nejen dalším vzděláváním, ale také vzděláváním obecně se zabývají výzkumy, jako například *Adult Education Survey*, provedený v České republice v roce 2011. Podle tohoto šetření rostl v předešlém desetiletí počet vysokoškolských studentů ve věku nad 25 a především nad 30 let, což dokazuje zlepšující se prostupnost a zvyšující se potřebu a zájem o formální vzdělávání. Tohoto typu vzdělávání se v roce 2011 účastnilo 10,3 % obyvatelstva ve věku 18-69 let, z toho 4,3 % osob se účastnilo středního vzdělávání. Neformálního studia se za posledních 12 měsíců před samotným šetřením účastnilo 32,1 % osob ve věku 18-69, informálnímu učení se věnovalo 21,2 %. (ČSÚ, 2013)

Dle výzkumu Českého statistického úřadu z roku 2014 pozitivně vyplývá, že účast na vzdělávání v rámci celoživotního učení má v České republice stoupající tendenci. U obou pohlaví rozdělených na dvě skupiny dle věku lze vysledovat nárůst účasti v dalším vzdělávání od roku 2010 o přibližně 1–2 %. U žen ve věku 25 – 54 byla účast 11,2 %, u mužů téhož věkového rozpětí 10,6 %. Ve věku nad 55 let byla však účast znatelně nižší; u žen 3,7 %, u mužů 3,4 %. (ČSÚ, 2015, s. 196)

Z výše popsaného vyplývá poměrně zmatečný výsledek, a to je znatelný nesoulad mezi výzkumy Labour Force Survey (dále LFS) a například Českého statistického úřadu (dále ČSÚ). Zatímco LFS přinesl v posledním roce důkaz o upadajícím zájmu českých občanů o další vzdělávání, ČSÚ hovoří naopak o narůstajících studijních aktivitách respondentů šetření. Důvodem by mohlo být snad nerovnoměrné zodpovídání respondentů konkrétních věkových skupin či jejich generační zatížení a jiné, ne zcela zřejmé, příčiny takové neshody.

Podle projektu KOOPERACE, který v roce 2015 mapoval účast na dalším vzdělávání v všech krajích České republiky, je nutné zaměřit se na konkrétní věkové či sociální skupiny, neboť se mohou ve svém procentuálním zastoupení v dalším vzdělávání lišit. Nejnižší zastoupení mají osoby zdravotně postižené a s nízkou kvalifikací (6 %), 10% účast lze vysledovat u lidí mezi 50 a 65 lety, mladí do 25 let a lidé na mateřské dovolené se účastnili ve 13 %, nejvyšší účast (15 %) pak byla zřetelně prokázána u lidí ohrožených

sociální exkluzí. (Potočková, 2015, s. 23) Vzhledem k této práci a jejímu šetření jsou zřejmě nejpodstatnější mladí mezi 15 a 25 lety, kteří jsou v šetření KOOPERACE definováni jako nestudující. V tomto věkovém rozmezí totiž nejčastěji nastupují ke studiu na pražskou konzervatoř, avšak nelze vyloučit ani výjimky v podobě starších studentů. Analýza projektu KOOPERACE poukazuje na veskrze pozitivní přístup mladých k dalšímu vzdělávání (64 %), kteří v něm spatřují získání nových zážitků a zlepšení své situace na pracovním trhu. Ovšem nejčastějšími překážkami v jejich nástupu k takovému vzdělávání bývá finanční náročnost dané aktivity, nedostatečná nabídka, v případě stáží pak například absence mzdy. Nejčastěji absolvovanými jsou jazykové kurzy, případně v dětství započaté kroužky a zájmové činnosti. (Potočková, 2015, s. 2, 23)

Jaký bude trend v následujících letech se lze pouze toužebně domnívat ve prospěch zvyšující se účasti na jakémkoliv vzdělávání, odpovědi přinese až následující výzkum. V lednu roku 2017 bylo ukončeno šetření pod záštitou *Adult Education Survey* pro rok 2016, jehož výstupy budou zveřejněny na podzim 2017, a jenž mapuje zapojení dospělých osob ve věku 18 – 69 v České republice do vzdělávání různého charakteru. (ČSÚ, 2016)

Z hlediska snahy o zlepšení celkové vzdělávací situace je v současné době v České republice aktuální dokument, jež navazuje na strategie předešlé - *Strategie vzdělávací politiky do roku 2020*. Odpovídá na překotné změny v dnešní společnosti, ať už politické, ekonomické či kulturní, jež jsou velice zřetelné a je proto nutné vytvořit efektivní a především aktuální strategický rámec pro další činnosti ve vzdělávání. V České republice jsou dle Strategie vzdělávací politiky do roku 2020 znatelné stále velké nerovnosti z hlediska přístupu ke vzdělání především u dětí a mladých studujících, které bohužel ovlivňují i účast na dalším vzdělávání a tím tak ohrožují celkové snahy o prosazení konceptu celoživotního učení, včetně vzdělávání dospělých. Tato strategie si tedy klade za jeden ze svých cílů vytvořit podmínky pro všeobecnou rovnost z hlediska přístupnosti ke vzdělávání. Dalšími projednávanými otázkami současného stavu vzdělávání jsou jeho kvalita a řízení jeho systému. (MŠMT, 2014, s. 4, 13) Dle výše zmíněného vyplývá, že veškeré snahy o zvýšení podílu dospělých lidí na jakémkoli vzdělávání musí být v zárodku zřetelné již v přípravě dětí a mladistvých, neboť právě u těch lze vybudovat zdravý vztah a chuť ke vzdělání. Dospělí účastníci pak nebudou tvořit jen zlomek veškerých účastníků vzdělávání, avšak budou jejich klíčovou součástí.

Na nepropojenost jednotlivých orgánů státu z hlediska konceptu celoživotního učení upozorňoval již Veteška v roce 2009 jako na jeden z největších problémů. Upozorňoval na nejednoznačné vymezení zodpovědnosti jednotlivých krajů, měst či úřadů a neexistenci vhodného legislativního rámce pro další vzdělávání a nedostatečné investování vlády do vzdělávání, především ve srovnání s dalšími zeměmi srovnatelnými svou sociální a ekonomickou úrovní. Zároveň se jako velký problém ukazovala nejednotnost kvality nabízených služeb na trhu vzdělávání dospělých, také absence jejich možné spolupráce a přenositelnosti získané certifikace. (Veteška, 2009, s. 31–32)

Vzhledem k přítomnosti aktuálních dokumentů, jako například právě zmíněné Strategie vzdělávací politiky do roku 2020, a všeobecných mezinárodních i národních snah o mapování a zlepšování vzdělávací situace, lze doufat, že touha po vzdělání bude mít u lidí především vzrůstající tendenci.

## **2 Hudební vzdělávání**

Ačkoliv je tato práce zaměřena především na vzdělávání dospělých a je tak žádoucí, aby nebyly zaměňovány zdroje pedagogické a andragogické, je nutné si uvědomit, že pro toto konkrétní odvětví vzdělávání dospělých bohužel neexistuje dostatek zdrojů, které by samy o sobě představovaly čistě andragogickou literaturu. Ovšem vzhledem k tématu bakalářské práce, která se zabývá také Pražskou konzervatoří, lze využít některé pedagogické myšlenky, neboť se zde jedná o formální vzdělávání středoškolského typu a to je z většiny vykonáváno právě pedagogy. Dále je vhodné upozornit, že většina literatury hovoří převážně o uměleckém vzdělávání komplexně, konkrétně o hudební vzdělávání se pak zajímají vybrané zprávy z mezinárodních konferencí a níže zmínění autoři, jež se hudbou zabývají z podstaty svého oboru.

### **2.1 Charakteristika hudebního vzdělávání**

Jelikož se jedná o velice specifický segment vzdělávání samotného, ať již pro svou uměleckou povahu či kvůli potřebě určitého druhu nadání, je vhodné tento termín blíže upřesnit.

Z hlediska předávání hudby pracuje Ivan Poledňák s pojmy hudební pedagogika a hudební výchova. V širším slova smyslu hovoří o předávání hudby dalším generacím skrze jejich hudební obsahy a estetické účely. Estetika hudby a výchova k ní jsou podle autora úzce propojené pojmy, jelikož studium hudby nepřináší jen nutnost neustálého rozvoje hudebních schopností a dovedností, ale také postojů. V užším pojetí je pak za hudební výchovu považováno institucionalizované, cílevědomé, organizované a řízené osvojování hudby. (Poledňák, 1984, s. 157) Na základě autorova rozlišení lze tedy uvažovat, že v širším kontextu je hudební výchova a vzdělávání spíše neformálním fragmentem dané kultury, v případě institucionalizovaného předávání hudby se pak dá hovořit o formálním hudebním vzdělávání.

Oproti tomu Jůva zastává názor, že hudební pedagogika je zaměřena na výchovu jedince a ne na hudbu samotnou. Hovoří o výchově jako o cílevědomém a plánovaném procesu, který se týká všech věkových skupin, tedy nejen mladistvých, ale také dospělých, a v této souvislosti zmiňuje podstatnou úlohu andragogiky. Zmiňuje nutnost propojení individua a společnosti, do níž patří, potřebu neustálého rozvoje tělesné i duševní stránky člověka, a to jak obecně, tak přeneseně v hudebním vzdělávání. Tyto snahy lze pak naplnit skrze hudební výchovu a vzdělávání, které k sobě neodmyslitelně patří. (Jůva, 1968, s. 4–5) S autorovou poznámkou o důležitosti hudebního rozvoje i v dospělosti lze jistě souhlasit, a to nejen z důvodů estetických, které působí jistě příznivě na psychiku jedince, ale také z hlediska udržování a rozvoje všeobecného rozhledu, o což konečně vzdělávání dospělých mimo jiné usiluje.

Dále lze hovořit například o kulturní a estetické výchově, jak uvádí Šerák; v tomto segmentu zájmového vzdělávání je znatelná především snaha o formování osobnosti jedince takovým způsobem, aby byl schopen esteticky vnímat umělecké dílo a sám jej zhodnotit; takovou výchovu nazývá Šerák *výchovou uměním*. Podobným způsobem lze na studenta působit, pokud chceme docílit jeho plného prožívání uměleckého díla a formování určité úrovně jeho vkusu. Takovou výchovu nazývá autor jako *výchovu k umění*. (Šerák, 2009, s. 139, 140)

Vzdělávat se v hudbě je možné vícero způsoby; Poledňák nabízí členění hudební výchovy na: „... všeobecnou (na všeobecně vzdělávacích školách), výběrově specializovanou (na školách typu LŠU) a profesionální (výchova hudebníků z povolání).“ Obecně však autor zdůrazňuje, že hudební výchova je specifická tím, že není založena na teoretických podkladech, ale spíše vychází z praxe. (Poledňák, 1984, s. 157–158)

Milan Holas nabízí téměř totožné členění a kromě výše zmíněných typů hudebního vzdělávání poukazuje například na: „...výchovu speciální (probíhající na zařízeních pro děti vyžadující zvláštní péči, například u dětí sluchově, zrakově či tělesně postižených)...“ Autor dále specifikuje náplň výuky na konkrétních školách; samozřejmě se zvyšujícím se stupněm specializace se zvyšují taktéž požadavky na schopnosti a dovednosti studentů a na jejich celkovou samostatnost. (Holas, 2004, s. 68)

Z výše uvedených tvrzení obou autorů lze usuzovat, že hudebně vzdělávat se je možné jak neformálně formou lidových škol umění (či základních uměleckých škol), tak

ve formálním systému, tedy na konzervatořích a vysokých uměleckých školách. Nabídka je poměrně široká, a to i pro handicapované lidi, jak je uvedeno výše.

## **2.2 Možnosti hudebního vzdělávání dospělých v České republice**

Jak naznačuje Šerák, nabídka edukačních uměleckých aktivit je v České republice stále zaměřena především na děti a mládež a pokud dospělý zatouží po uměleckém vzdělání, je odkázán na prakticky velice podobnou nabídku možností, jakou mají výše zmíněné děti. Mohou tedy navštěvovat základní umělecké školy v programech pro dospělé účastníky, ovšem nabídka není dostatečného rozsahu, ani nemusí vyhovovat pracujícím dospělým z hlediska časového harmonogramu lekcí. Zajímavější jsou pak pro dospělé kulturní domy a rozličné kluby se zaměřením na konkrétní uměleckou aktivitu, jež nabízí různé kurzy. (Šerák, 2009, s. 141)

V následujících podkapitolách bude nastíněna současná situace ve formálním i neformálním hudebním vzdělávání v České republice.

### **2.2.1 Neformální hudební vzdělávání**

Z hlediska neformálního hudebního vzdělávání v České republice je možné se realizovat při mnoha institucích či organizacích, jako jsou různé hudební spolky, kurzy komerčního typu, kostelní sbory či domy dětí a mládeže. Komplexní přehled těchto mimoškolních a zájmových aktivit bohužel neexistuje, ovšem více informací je k dispozici o základních uměleckých školách – proto je jim v této podkapitole věnována větší pozornost.

Velmi oblíbenou, finančně dostupnou a proto často využívanou formou neformálního hudebního vzdělávání jsou v České republice již zmíněné základní umělecké školy. Ty podle § 109 *školského zákona* 561/2004 Sb. poskytují základní umělecké vzdělávání a připravují tak žáky ke studiu na středních školách uměleckého zaměření

a na konzervatoři, existuje zde však také výuka pro dospělé zájemce o hudbu. (ČR, 2004) Ačkoliv je tu poskytováno vzdělání dlouhodobé a je možné na něj dále formálně navazovat (především na konzervatořích), nejedná se o formální vzdělávání. Jak popisuje *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*: „Základní umělecké vzdělávání neposkytuje stupeň vzdělání, ale základy vzdělání v uměleckých oborech.“ (MŠMT, 2010, s. 7) Vzhledem k rozšiřující se nabídce seniorských kurzů je v posledních letech také možné se setkat s *Akademii třetího věku* při základních uměleckých školách. Rada hlavního města Prahy od roku 2015 podporuje umělecké vzdělávání pro osoby nad 55 let na 6 základních uměleckých školách v Praze. Zde se mohou zájemci zdarma realizovat v oblastech hudby, výtvarného umění, tance či literatury a dramatu. (Dvořák, 2016) Studie Evropské unie *Access of Young People to Culture* uvádí, že základní umělecké školy jsou v Evropě svým způsobem unikátním systémem pro zapojení mladých lidí do dlouhodobějšího provozování umění všeho druhu. (EU, 2008, s. 120) Toto tvrzení podtrhuje fakt, že v České republice se nachází bezmála na 500 základních uměleckých škol, jejichž seznam je volně dostupný online na stránkách *Atlas školství*. (P.F. art, spol. s.r.o.)

Pro definici základních uměleckých škol je vhodný *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*, jenž o nich hovoří jako takovém druhu studia, v němž nelze získat vyšší stupeň vzdělání, a který je členěn na přípravné studium, studium prvního a druhého stupně, studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin a studium pro dospělé. Tento program kromě jasného vymezení podporuje také autonomii škol s uměleckým zaměřením, vyžaduje využívání nových vyučovacích metod, rovný přístup ke vzdělávání a zdůrazňuje nutnost udržování a rozvíjení kulturních tradic. Cílem těchto uměleckých škol je motivovat žáky k uměleckému studiu celkově a posléze i k celoživotnímu učení, poskytnout jim základy v uměleckém oboru, které mohou následně posloužit jako příprava pro další umělecké vzdělávání na středních, vyšších odborných či vysokých školách uměleckého zaměření a na konzervatořích. (VÚP, 2010, s. 10–16)

Základní umělecké školství v České republice zastřešuje *Asociace základních uměleckých škol České republiky*, jež u nás od roku 1999 jako dobrovolné sdružení pečuje o rozvoj a kvalitu uměleckého vzdělávání a aktivně spolupracuje s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a s Českou školní inspekcí například na přípravě podmínek pro rovný přístup do základního uměleckého vzdělávání. (AZUŠ ČR)

Výše popsaný systém neformálního uměleckého vzdělávání v České republice vypovídá poměrně pozitivně jak o počtu zmíněných organizací, které – jak bylo zmíněno výše – dokreslují unikátní českou tradici základního uměleckého vzdělávání, tak také o možnostech dospělých účastnit se takového vzdělávání.

Na základní umělecké školy lze navázat formálním hudebním vzděláváním, nebo případně nástavbovým studiem hudby, které nabízí například olomoucký *Hudební institut*, jež umožňuje studentům základních, středních a vysokých škol pokračovat v základním uměleckém vzdělávání, ovšem na vyšší úrovni, aniž by je toto studium zaměstnávalo podobně jako formální studium. (Hudební institut, 2012) Z hlediska unikátnosti zmíněného institutu a jeho lokality se však jedná o nepatrnou část neformálního hudebního vzdělávání, která pochopitelně není přístupná všem eventuálním zájemcům.

V souvislosti se snahou posledních let umožnit uznávání znalostí a dovedností, nabytých jinak než ve formálním vzdělávacím systému, se hojně diskutuje také na téma uznávání neformálního uměleckého vzdělávání. *Národní informační a poradenské středisko pro kulturu* (NIPOS) roku 2014 uspařovalo kulatý stůl, na jehož setkání diskutovalo o potřebné podpoře uznávání neformálního vzdělávání jako takového, včetně toho uměleckého. Zdůraznilo také snahu o řešení důležitých otázek týkajících se významu uměleckého vzdělávání, a to ve spolupráci veřejné správy, uměleckých pedagogů, profesionálů z kulturních institucí a zástupců neziskových organizací. (NIPOS, 2014)

V oblasti neformálního vzdělávání je tedy mnoho možností se realizovat a vzdělávat, a to nejen pro děti a dospívající, ale také pro dospělé zájemce. Pozitivním úkazem jsou také legislativní snahy o zpřístupnění uměleckého vzdělávání a jeho možné budoucí uznávání v rámci formálního systému.

### **2.2.2 Formální hudební vzdělávání**

V České republice je možné se věnovat hudbě nejen formálně, ale pro zájemce existuje možnost formálního studia na konzervatoři či na vysoké škole uměleckého zaměření.

Podle páté části *Zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (jinak školského zákona), který se zabývá vzděláváním v konzervatoři, je popsána její návaznost na základní umělecké školství a také její přípravná funkce pro vykonávání hudebního či pedagogického povolání v oblastech hudby. Konzervatoř je zakončena buď maturitní zkouškou, případně získáním dvouleté nástavby ve vyšším odborném vzdělávání, čili absolutoria. (ČR, 2004) Zájemci o studium na konzervatoři mají možnost vybrat si z devatenácti takových škol po celé České republice, jak ukazuje databáze mateřských, základních, středních a vysokých škol, přičemž jen v Praze je možné vybírat z devíti takových škol, jak ukazuje webová stránka *SeznamŠkol.eu*. (JUST4WEB.cz s.r.o., 2009–2016)

Vysoké školy, na nichž lze studovat hudební obory, nemusí být nutně jen umělecké akademie; zabývat se teorií i praxí hudby je v České republice možné například na pedagogických či filozofických fakultách nejen v rámci oborů jako je zpěv či hra na nástroj, ale také muzikologie, hudební pedagogika, hudební věda a podobně. Výčet takových škol poskytuje například web *vysokéškoly.cz*. (LMC s.r.o., 1996–2017)

### **2.3 Současný stav a teoretické principy hudebního vzdělávání**

Největší rozkvět v České republice z hlediska možností hudebního vzdělávání lze pozorovat v 19. století, kdy se hojně zakládaly různé školy a spolky s hudebním zaměřením. (Slavík a kol. , 2015, s. 364) Z hlediska vývoje hudebního vzdělávání v České republice je vhodné připomenout prvorepublikovou *Společnost pro hudební výchovu* – ta se již od roku 1936 zabývala školní a mimoškolní hudební výchovou a to i v mezinárodním kontextu – po druhé světové válce ji však nahradila nově založená společnost *ISME – International Society for Music Education*. (Prchal, 2016, s. 49) Na pravidelných konferencích se členové pokouší nalézat souvislosti ale i nesoulady mezi teorií, praxí a edukací hudby. (Palkovská, 2016, s. 17–18)

V 60. letech byl v české hudební výchově zřetelný důraz na výuku zpěvu, hudební nauky a poslech hudby, což byl vzhledem k zahraničí velice omezený přístup ke vzdělávání hudby, neboť mimo území České republiky byly tou dobou již značné snahy

o komplexnější výuku, například pomocí různých hudebních nástrojů. Určité změny je možné pozorovat od 80. let, kdy začal být kladen důraz na pestrost hudebních žánrů a tvořivost ve výuce. V současné době se však podle Duzbaba hudební vzdělávání potýká s problémy zaměňování kvality za kvantitu, a to především co se týká náplně hudební výuky. (Duzbaba, 2005, s. 112–118)

V oblasti hudebního vzdělávání se již po mnoho let komunikuje také především na mezinárodní úrovni o možnostech do budoucna, které by přispěly ke všeobecnému hudebnímu rozvoji. V následující podkapitole je tedy vhodné přiblížit některé velice podstatné a nejaktuálnější zprávy a konference, vydané především organizací UNESCO a Evropskou unií, jež na sebe navazovaly a pomáhaly tak dotvářet nynější tvář hudebního vzdělávání.

Pro pochopení snah o zvýšení kvality a celkový rozvoj obecně uměleckého vzdělávání je vhodné zmínit světovou konferenci organizace UNESCO z roku 2006 s názvem *Road Map for Arts Education*, jež si kladla čtyři základní cíle pro umělecké vzdělávání. To definuje mimo jiné i umění přednesové (hudba, tanec, divadlo). Zaprvé zdůrazňuje hájit lidské právo na vzdělání a kulturní participaci, jakožto cesty k harmonickému vývoji člověka. Z tohoto důvodu je zde uvažováno nad uměleckým vzděláváním ve smyslu povinné části vzdělávacích programů jednotlivých států, které tak mohou přispět k řešení vzdělávacích problémů imigrantů, kulturních minorit nebo lidí s určitým tělesným znevýhodněním. Druhým cílem konference bylo rozvíjet individuální schopnosti studentů, neboť umění dokáže propojovat fyzické, kreativní a intelektuální schopnosti jedinců a vytváří tak dynamičtější vztahy mezi vzděláváním, kulturou a uměním. Vzhledem k současným trendům v mnoha pracovních oborech, kterými jsou požadavky právě na kreativitu, flexibilitu, přizpůsobivost a inovační schopnosti, je žádoucí v každém jedinci tyto schopnosti skrze umění rozvíjet. Dalším z požadavků na umělecké vzdělávání je zvyšování jeho kvality, která by se měla projevit v propojení individuálního přístupu ke studentovi, a přenosu všeobecných hodnot. V posledním z cílů je zmíněna nutnost předávání kulturních hodnot na další generace a udržování kolektivní kulturní identity. (UNESCO, 2006, s. 3–7)

V souvislosti s výše zmíněnou konferencí UNESCO je podstatný *Soulský program* z roku 2010, jenž vznikl taktéž pod záštitou organizace UNESCO, aby navázal na výše zmíněnou konferenci a definoval další cíle pro rozvoj umělecké výchovy. Ta podle

programu může přispívat k řešení sociálních a kulturních výzev jako je všeobecný rozvoj společnosti, využití v terapii či zachování identity a rozmanitosti kulturního dědictví. Zmiňovaným cílem tohoto programu byla také dostupnost uměleckého vzdělávání, tedy jeho využití ve všech úrovních vzdělávání jakožto součást holistického přístupu ke vzdělávání a současně také využití v jiných oborech, zavedení kvalitního systému hodnocení, inovace a kvality a především aplikace principu celoživotního učení v rámci hudební výchovy. Posledním cílem Soulského programu bylo zvýšení kvality umělecko-výchovných aktivit a to v závislosti na kultuře a infrastruktuře té které společnosti či propojení výzkumu a praxe umělecké sféry. Program vyzývá členské státy organizace UNESCO k uplatňování těchto strategií pro využití plného potenciálu kvalitní umělecké výchovy, která má přinést prospěch studentům všech věkových kategorií. (UNESCO, 2010)

Na Soulský program navázala roku 2011 *Bonnská deklarace*, která si kladla za cíl uvést jej prakticky do hudebního vzdělávání. Interpretovala proto tři základní cíle Soulského programu, kterými byla *přístupnost k uměleckému vzdělávání, zvyšování jeho kvality* a jeho využití k *překonání sociálních a kulturních výzev*. Z hlediska přístupnosti Bonnská deklarace definuje základní práva k hudebnímu vzdělávání. V praxi jde například o potřebu kontinuálního hudebního rozvoje od narození až do dospělosti, nutnost zavedení hudebního vzdělávání jako povinné části školních kurikulí, podporu formálního a neformálního hudebního vzdělávání a jeho praktikování v co největším rozsahu ve školách, institucích a komunitách. V neposlední řadě je zmíněna také potřeba vytváření více možností a odstraňování bariér v podobě věku či sociálního zázemí, vyzdvihovány jsou také výhody spolupráce s neuměleckými obory. Zmíněná kvalita by se měla projevit jak u vyučujících hudby, kterým by měla být věnována pravidelná péče z hlediska moderních metod a výukových nástrojů, tak na všech úrovních hudebního vzdělávání – od formálního po neformální. Spolupráce těchto segmentů by měla být samozřejmostí a měla by poskytovat možnosti například výměnných programů na lokální, národní či mezinárodní úrovni. Výše zmíněné socio-kulturní výzvy pak mají být řešeny pomocí hudby jakožto mocného nástroje pro včlenění osob, jež mohou být v určitých oblastech společnosti vyloučeny na základě svého věku, pohlaví či ekonomické a sociální situace. Formální i neformální instituce poskytující hudební vzdělávání by se tak měly zaměřit na poskytování většího množství aktivit socio-kulturního rázu, z tohoto důvodu by měly být podpořeny vhodným technologickým vybavením. (EMC, 2011)

Studie *Access of young people to culture* vydaná Evropskou unií roku 2008 analyzovala přístup a překážky mladých lidí ke kultuře v daném národním měřítku vzhledem k ostatním evropským zemím a zabývala se především otázkou jejich přístupu ke kultuře z hlediska užívání, konzumace a produkce kultury. V současné době se pro politické autority stává jednou z priorit umožňovat mladým dospělým přístup do kulturních organizací jako jsou muzea, galerie, divadla, knihovny či koncertní sítě, a to například v podobě levnějších či volných vstupů. Obecně je současně cílem umožnit vyšší aktivitu v amatérském, a komunitním umění, dosáhnout propojení mezi školou, komunitním životem a kulturními aktivitami volného času. Tyto myšlenky uvažují nad formováním dalších generací uvědomělých konzumentů a tvůrců umění, u kterých je žádoucí vhodné spojení kreativity, přenosu a recepce umění. (EU, 2008, s. 48, 64, 97)

Při definování překážek v přístupu ke kultuře, studie Evropské unie uvádí především čas, jehož nedostatek je pro současnou generaci mladých dospělých typický, dále finanční problémy, nebo přístup ke kultuře. V České republice je například problémem nedostačující komunikace mezi zástupci oficiálních kulturních autorit a mladými lidmi, kteří o kulturu zájem mají, avšak sami trpí nedostatkem vůle a invence se jí na komunitní úrovni věnovat. Určitou překážkou také bývají rodinné, školní a obecně sociálně-kulturní vlivy. Ze stran nabídky je potřeba zmínit její častá neslučitelnost s poptávkou a jistá míra neatraktivnosti. (EU, 2008, s. 143–145)

Za Českou republiku je podstatné zmínit *Koncepci účinnější podpory umění na léta 2007-2013*, která zmiňuje především snahy 90. let o záchranu českého kulturního dědictví a následné odstátnění kultury (například všech českých orchestrů), kterou stát nemá provozovat, nýbrž maximálně zastřešovat, jako například v podobě národních institucí, jako je například Národní divadlo či Česká filharmonie. (MKČR, 2006, s. 5–7) Koncepce pracuje se *SWOT analýzou*, pomocí které určuje silné a slabé stránky české kultury a také její možné příležitosti, ale i hrozby do budoucna. Jako *silné stránky* zmiňuje schopnost umění nést národní identitu, zaujmout zahraniční činitele, překonávat předsudky a posouvat například lingvistické hranice ke svobodnějšímu projevu. Za *slabé stránky* je zde považováno nedostatečné financování umění, nevelká podpora mladých autorů a přílišné koncentrování umění do velkých center. V souvislosti s *příležitostmi* jsou zdůrazňovány snahy o všeobecné zpřístupnění kultury a její přenesení do veřejného prostoru. Podstatnou *hrozbou* je mimo jiné například nedocěňování významu umění

v ekonomické kontextu. (MKČR, 2006, s. 33–37) Koncepce v souvislosti se zmíněnou analýzou současného stavu hovoří například o *Programu státní podpory profesionálních divadel a stálých profesionálních symfonických orchestrů a pěveckých sborů*, jenž podporuje umělecké činnosti celostátního a mezinárodního významu. Nevynechává však ani podstatnou otázku dotací, tvůrčích pobytů a dalších druhů podpory. (MKČR, 2006, s. 40–44) Základními cíli této koncepce je však podporovat roli umění ve společnosti, kreativní přístup a pestrost, přístupnost pro lidi, mapování současné situace kulturních organizací a jejich podpora, či zahraniční prezentace české kultury a mezinárodní spolupráce. (MKČR, 2006, s.56–64)

Jako odpověď na předešlý dokument u nás vznikla *Koncepce podpory umění v České republice na léta 2015–2020*, která je v naší zemi nejnovějším dokumentem, snažícím se prosadit do budoucna určité změny v hudebním vzdělávání a projednávající jeho silné a slabé stránky v současné době. Mezi ty *silné* lze jistě počítat silnou uměleckou tradici, poměrně vysokou kulturní gramotnost českých konzumentů umění, rozsáhlou síť uměleckých institucí a také nabídky hudebního vzdělávání ve formálním i neformálním sektoru vzdělávání. *Slabými* stránkami je jistě nedostatečné financování uměleckých oborů, značně nemoderní vybavení jejich institucí či nedostačující komunikace veřejné správy s uměleckými organizacemi. S využitím swot analýzy se dokument zabývá také příležitostmi a hrozbami současného stavu. Z hlediska *příležitostí* by měla být podporována samozřejmě spolupráce ministerstev, dále uměleckých aktivit právě v rámci formálního i neformálního vzdělávání a také rozvoj dobrovolnictví v této oblasti. *Hrozbou* je bohužel neustálé snižování finanční podpory umění ze strany státu, ale také výdaje samotných domácností na kulturu. (MKČR, 2015, s. 27–31) V důsledku uvědomování si těchto slabých stránek a hrozeb nabízí koncepce tři cíle, jimiž se chce v průběhu následujících několika let zabývat: „**1. Podpora umělecké tvorby, profesionalizace a strategického plánování. 2. Využití potenciálu umění pro rozvoj společnosti. 3. Podpora mezinárodní spolupráce a exportu.**“ (MKČR, 2015, s. 34) Koncepce chápe umění jako hmotné i nehmotné prvky kultury, které se objevují v oblasti hudební, taneční, dramatické i výtvarné. Výše popsané cíle mají být plněny na úrovni samotných uměleckých institucí a organizací, dále v oblasti ekonomické podpory, legislativně, metodicky a mimo jiné také na úrovni společenské. (MKČR, 2015, s. 33–36)

Výše popsané deklarace a strategie se zabývají povětšinou uměleckým vzděláváním komplexně, jak bylo avizováno v počátku této kapitoly, a pouze některé z nich nabízí bližší informace také k hudebnímu vzdělávání konkrétně. K jeho současnému stavu se dále vyjadřovali a vyjadřují autoři, kteří mají k hudbě blízko a jejich připomínky jsou proto poměrně důležité a dokreslují atmosféru celé této vzdělávací oblasti.

Duzbaba před více než deseti lety shrnul několika pojmy tehdejší stav hudební výchovy celkově; podle autora je právě charakterizována pluralitou a to i v souvislosti s pluralitou týkající se různých etnik, dále diverzitou, tedy nejednotnými koncepcemi hudebního vzdělávání a jejich ne vždy uskutečněnou realizací ve školství. Na závěr upozorňuje, že přes veškeré snahy je hudební výchova stále typická nízkou mírou aktivity studentů, kteří jsou spíše receptivními posluchači. (Duzbaba, 2004, s. 11–12)

Autorovo zpozorování, ač přes deset let staré, je velice aktuální i dnes. Lidé vyskytující se v této oblasti budou jistě souhlasit, že zmíněná metodická a koncepční nejednotnost je bohužel všudypřítomná a představuje pro studenty hudby nemalé problémy. Zřetelné je to například při změně školy či vyučujícího, neboť se lze setkat s naprosto odlišnými názory na vyučování daného uměleckého nástroje či zpěvu, které pak může být poměrně matoucí, až zavádějící.

Výše zmíněné problémy byly také následně jako jedny z mnoha projednávány v roce 2014 na konferenci s názvem *Hudební výchova pro 3. tisíciletí*. Mimo jiné zde odborníci na hudební vzdělávání a praxi dospěli k závěrům, že přetrvává problém nedostatečné připravenosti hudebních pedagogů na jejich vzdělávací praxi. Ti by se měli pravidelně účastnit dalšího vzdělávání v oboru a rozvíjet svou pedagogickou tvořivost z hlediska metod vyučování. Probírána byla také otázka kvality hudební výchovy na základních školách, kde by měla být zefektivněna výuka především v posledních ročnících. Byl zde také kladen důraz na propojování teorie a praxe, které má být zřetelné především ve větší aktivizaci studentů při studiu hudby. (Prchal, 2014)

Při bližším zamyšlení se lze však domnívat, že výše popsané snahy se v mnoha ohledech příliš neliší od snah ve vzdělávání obecně a takové ideály, jako je rozvíjení pedagogů, propojení teorie s praxí nebo například rovný přístup ke vzdělávání, jsou přeneseně v hudebním vzdělávání pouze odrazem mnohem komplexnějších pokusů o zefektivnění a zkvalitnění veškeré výuky.

## 2.4 Didaktika hudebního vzdělávání

Hudební vzdělávání je typické svou abstraktností, subjektivním chápáním a určitou mírou neuchopitelnosti. Zvláště u dětí, jejichž schopnost pojetí abstraktního není do určitého věku zcela vyvinuta, ale také u dospívajících a dospělých je potřeba hledat konkrétní, a alespoň do určité míry hmatatelné hudební prostředky, které pomohou pochopení hudby. Hudební paměť a schopnosti vytvářet hudbu se vážou na dovednosti spojené s fyzickou pamětí (svalovou akcí a určitým pocitem při tvoření hudby), vizuální pamětí a v neposlední řadě schopností představivosti – dovedností přirovnání k něčemu konkrétnějšímu a schopností verbalizace. (Boroš, 2016, s. 10, 12, 13) Ze zmíněného vyplývá, že také didaktické formy a metody v hudebním vzdělávání musí být uzpůsobeny tomuto unikátnímu oboru. Nejprve však je vhodné poukázat na rozdíly mezi všeobecnou didaktikou a didaktikou v hudebním vzdělávání.

### 2.4.1 Charakteristika obecné didaktiky a didaktiky dospělých

Nejprve je potřeba se zaměřit na didaktiku obecnou a uvést základní didaktické pojmy, aby bylo možné bližší pochopení takzvané *hudební didaktiky*. Tento pojem není běžně užíván, nebo jsem se s ním alespoň v žádné dostupné literatuře nesečkala. Autoři, zabývající se hudebním vzděláváním, používají pojmy jako *hudební výchova* či *hudební pedagogika*, které se mi oba zdají zaměřeny více na dětskou populaci a výchovné působení na ni, než na samotný vzdělávací proces. Z hlediska didaktických principů je možné pracovat pouze s didaktikou obecnou. Ovšem vzhledem k její podstatě – tedy zachycení celého vzdělávacího procesu (nejen jeho obsahu a morálního působení, jak mohou působit pojmy *výchova* či *pedagogika*) – se zdá být pojem *didaktika* tím nejvhodnějším při popisování hudebního vzdělávání. Z tohoto důvodu vznikl v souvislosti s touto prací nový pojem – *hudební didaktika*. Nejblíže tomuto pojetí bylo spojení *oborová didaktika hudební výchovy*, které používá Oldřich Duzbaba. Smyslem této práce však není obsáhle pojednávat o veškerých aspektech didaktického procesu, pouze je hrubě nastínit vzhledem

k tématu práce. Níže je proto přítomno uvedení do základních principů didaktického procesu, rozdělení vzdělávacích forem a metod a závěrečné hodnocení.

Jak píše Otto Obst: „**Obecnou didaktiku vymezujeme jako teorii vzdělávání a vyučování.** Zabývá se problematikou vzdělávacích obsahů, ... Zabývá se zároveň procesem, který charakterizuje činnosti učitele a žáků a v němž si žáci tento obsah osvojují, tedy vyučováním a učením ...“ (Obst, 2016, s. 10) Zmíněný autor poukazuje však na fakt, že didaktika jako taková se v průběhu let vyvíjela do mnoha podob, včetně didaktiky ve smyslu teorie vzdělávání dospělých, a z mnoha dalších oborů také čerpá a vzájemně se s nimi prolíná. Zároveň autor upozorňuje na to, že takzvané *oborové didaktiky*, čili didaktiky dalších oborů, které vycházejí právě z obecné didaktiky, by měly být více rozvíjeny samostatně na svém poli působnosti. (Obst, 2016, s. 10) Skalková k této tématice dodává, že ačkoliv oborové didaktiky vycházejí z té obecné, nejedná se o prostou dedukci, nýbrž pouze o teoretický základ pro rozvíjení vlastního předmětu. (Skalková, 2007, s. 18)

Jaroslav Mužík v kontextu obecné didaktiky definuje základní didaktické principy, které chápe jako: „... **obecné požadavky, které jsou kladeny na proces výuky v souladu se stanovenými cíli a obsahem.**“ (Mužík, 2004, s. 63) Mezi tyto obecné didaktické principy, které navrhuje Mužík aplikovat také na oblast vzdělávání dospělých, patří *princip uvědomělosti a aktivity*, *princip názornosti*, *princip přiměřenosti*, *princip trvalosti* a *princip soustavnosti*. První ze zmíněných předpokládá samostatný přístup jednotlivých studentů, názorné má být zobrazování konkrétních činností, ilustrování či předvádění daných dovedností. Abychom mohli nazvat učivo přiměřeným, musí být odpovídající mentální a intelektové úrovni studentů. Ti by měli být také schopni si předkládané učivo zapamatovat co nejdéle a následně je prakticky využít; zde hovoříme o principu trvalosti. V neposlední řadě je zde předložena autorova představa o určité uspořádanosti učiva v logické návaznosti. (Mužík, 2004, s. 66–68) Totožné principy uvádí také Filová, která ovšem přidává ještě několik dalších. Hovoří o principu *cílevědomosti*, čili o znalostech cílů žáky, o *propojení teorie s praxí*, které má vést ke komplexní přípravě studentů na budoucí život. Dalšími principy jsou *individuální přístup k žákům*, *zpětná vazba*, *vědeckost* neboli pravdivost učebního obsahu a v neposlední řadě princip *jednoty výchovy a vzdělávání*, tedy že na studenta nepůsobí jen učivo, nýbrž celková atmosféra výuky. (Filová, 1996, s. 14–18)

Kromě výše zmíněných principů, které je potřeba během jakékoliv výuky dodržovat, je vhodné uvést podstatné činitele celého didaktického procesu. Ty jmenuje Mužík: „1. Cíl ... 2. Obsah ... 3. Lektor ... 4. Žák ... 5. Didaktické prostředky ...“ (Mužík, 2004, s. 44)

Didaktický proces je pak možné rozčlenit do jednotlivých kroků či fází, Mužík jmenuje tři: *motivační fáze*, *fáze vytvoření vědomostí a formování dovedností a návyků* a *ověřovací fáze*. Pro prvotní vstup do vzdělávání je motivace jistě klíčová, odráží totiž zájem a představy jednotlivce a vede jej ke konkrétní aktivitě. Samozřejmě je závislá na osobních zkušenostech a prožitcích, zvyklostech a také prostředí, z něž jedinec pochází. V druhé fázi je důležité porozumění konkrétní studijní látce a osvojení vybraných dovedností. U dospělých studentů je pak důležitý prvek vlastní zkušenosti, který celý tento proces obohacuje a zobecňuje. V posledním kroku je nutné ověřit a zhodnotit doposud dosažené a upevněné znalosti a dovednosti. (Mužík, 2004, s. 50–55)

Je možné předpokládat, že se tyto principy a fáze mohou vyskytovat nejen v obecné didaktice či didaktice vzdělávání dospělých, jak nabízí výše zmínění autoři, ale také právě v didaktice hudebního vzdělávání, kde je samostatný přístup a studium nedílnou součástí osvojování si hudebních dovedností. Jistě zde může hrát velkou roli i věk či dosažené vzdělání studenta hudby, kterými se zabývá dotazníkové šetření, jež je součástí této práce.

#### **2.4.1.1 Vzdělávací formy**

Pro celý didaktický proces je důležitá správná volba vzdělávací formy. Její definice značně závisí na konkrétním uchopení autora. Například Jaroslav Veteška ji specifikuje následovně: „Formou rozumíme vnější organizační uspořádání vzdělávací akce ...“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 115)

Základní rozdělení vzdělávacích forem nabízí § 25 *zákona 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (školský zákon). Ten nabízí členění na formu denní, večerní, dálkovou, distanční a kombinovanou, přičemž výstupy všech těchto forem jsou si rovny. (ČR, 2004) Trochu jiné dělení uvádí *Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů* (zákon

o vysokých školách) v § 44, jenž přímo říká: „Forma studia vyjadřuje, zda jde o studium prezenční, distanční nebo o jejich kombinaci.“ (ČR, 1998) Z uvedeného vyplývá, že konkrétní definice vzdělávacích forem nejsou totožné v rámci zákonů České republiky, a není proto s podivem, že se k jejich vymezení staví také rozliční autoři různě a jejich význam mohou chápat odlišně.

Jaroslav Veteška kupříkladu uvádí, že vzdělávací formy lze členit typově dle času trvání (jednodenní, vícedenní, ...), podle prostředí, kde se vzdělávání odehrává (doma, na pracovišti, ...), či podle celkové organizace vzhledem k interakci vyučujícího a vyučovaného (individuální, skupinové, ...). Až na drobnou odchylku Veteška svým uchopením vzdělávacích forem v zásadě navazuje na *zákon o vysokých školách* – k jeho výčtu přidává ještě formu sebevzdělávání. (Veteška, 2016, s. 170)

Mužík například poskytuje bližší vysvětlení některých výše zmíněných vzdělávacích forem a říká, že zatímco při prezenční výuce se lektor s účastníkem vzdělávání setkává přímo v místech k němu určených a jejich spolupráce je tedy založena na přímé interakci, u distanční formy studia je typická odloučenost obou stran a jejich komunikace probíhá prostřednictvím médií či daných konzultací. Kombinované studium pak spojuje výše zmíněné formy do jedné; individuální studium jedince vedené lektorem. Autor dále hovoří o samostudiu čili sebevzdělávání, které označuje speciální formu, jež se vyznačuje samostatným učením přes různá studijní média. (Mužík, 2004, s. 56–58)

Například Obst však rozlišuje formu výuky na *individuální*, jež je aktuální na základních uměleckých školách či na konzervatořích, *hromadnou*, která je charakterizována učením ve třídě či dílně, a na *smíšenou*; ta kombinuje obě zmíněné formy. (Obst, 2016, s. 59)

#### **2.4.1.2 Vzdělávací metody**

Kromě vzdělávacích forem je součástí každého procesu vzdělávání konkrétní metoda, jejíž volba závisí na charakteru vyučovaného předmětu či účastnících studia. Josef Maňák popisuje didaktické metody jako: „...koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků, který je zaměřen na dosažení výchovně vzdělávacích cílů.“

Zmíněný autor nabízí členění metod na *slovní, názorně demonstrační a praktické*. (Maňák, 2003, s. 33, 34) Mírně odlišné je členění Jaroslava Vetešky podle míry aktivizace účastníků vzdělávání; autor hovoří o metodách *výkladového* či *dialogického typu*, případně o metodách *problémových*. (Veteška, 2016, s. 175)

Didaktické metody lze také definovat jako sadu kroků potřebných pro předání znalostí a schopností lektorem či vyučujícím jeho studentům. Jaroslav Mužík dále člení didaktické metody podle jejich různých vztahů. Například lze metody dělit na *teoretické, praktické* a *teoreticko-praktické* podle toho, na jaké úrovni znalostí a praktických dovedností se posluchači nacházejí. Z hlediska předávání znalostí a dovedností nabízí autor metody *transferu* a *facilitace*. První zmíněná metoda spočívá v jednostranném přenosu informací od lektora směrem ke studentovi, druhá předpokládá spíše určitý druh podpory studujícího vyučujícím. (Mužík, 2004, s. 69–71)

Podobným způsobem, avšak s jiným pojmoslovím, člení metody Dvořáková a Langer, kteří uvádějí metody *transmisivní*, čili takové, kdy je aktivní především vyučující a studenti jsou pasivní, a metody *participační*, u nichž dochází k vyrovnání aktivit obou stran, ne-li jejich převážením ze strany studentů. (Dvořáková, Langer, 2015, s. 7)

Pro volbu metody vzdělávání je vždy vhodné uvážit mnoho faktorů; je nutné znát dobře charakter vyučovaného předmětu, nutnost přítomnosti žáků a vyučujícího a míru teorie a praxe, které by měly být v určitém poměru právě vzhledem k podstatě předmětu.

### 2.4.1.3 Hodnocení

Hodnocení je nevyhnutelnou součástí veškerého didaktického snažení; je nutné pro vytvoření souvislostí studentova výkonu, ale má také značný význam do budoucna. Na základě hodnocení si studující vytváří obraz sebe samého a také určité sebevědomí. Podle Kratochvíla se vlastně jedná o kontrolu studentovy práce, která by se však neměla zaměřovat s prostým pátráním po chybách, které vzbuzuje předem pouze úzkost z jejich možného vytváření. Po kontrole nastává odhalení a vysvětlení případných chyb, které by měly být zasazeny do širšího kontextu výkonu a případně opraveny. Hodnocení obecně

probíhá formou určitého druhu zkoušení, které má být pro hodnoceného motivačním faktorem, dále ovlivňuje jeho další učení a působí na studenta také výchovně. (Kratochvíl, 1998, s. 22–23, 25–26)

Z různých metod hodnocení nabízí Šimoník pozorování, rozhovor, analýzu písemných prací, projektů či vystoupení. Velice častou metodou je pak zkoušení, které může být ústního či písemného charakteru. Stejně jako Kratochvíl zmíněný autor klade důraz na citlivé, spravedlivé a objektivní hodnocení, jehož účelem není studenta zcela demotivovat neustálým strašením z chybovosti či podceňovat ve srovnání s ostatními. (Šimoník, 1996, s. 58, 59)

Výše popsané pojmy slouží jako zúžené zasazení do kontextu práce a v následující kapitole jsou proto konkrétněji uchopeny z hlediska samotného hudebního vzdělávání.

#### **2.4.2 Charakteristika didaktiky v hudebním vzdělávání**

Snahy o definování a oborové zasazení didaktiky do expresivních oborů sahají do 20. století. Na straně jedné je specifikují pokusy o určité vymezení se obecným principům didaktiky, na straně druhé však tato snaha o unikátnost vyžaduje spolupráci s jinými, neexpresivními obory. Zároveň je však potřeba připomenout, že například právě pěvecký obor byl ještě do první poloviny 20. století na prvním místě v zájmu o vytvoření didaktiky hudební výchovy, což s sebou samozřejmě přinášelo nemožnost širšího začlenění. Zároveň nebyl kladen dostatečný důraz na teoretické hudební vědomosti, a tudíž se didaktika tohoto oboru nemohla hlouběji vyvíjet. (Stuchlíková, Janík et al., 2015, s. 365–367) Autoři zdůrazňují až přínos W. Roschera a W. Mastnaka, kteří koncem 20. století začali dbát na komplexnost uměleckých oborů z hlediska určitých společných rysů a pracovali především s celkovou přiměřeností jejich využitelnosti ve školním prostředí. (Stuchlíková, Janík et al., 2015, s. 367)

Obecně lze říci, že didaktika expresivních oborů je ze strany jiných oborů považována buď za velice abstraktní a nebo naopak nedostatečně propracovanou a teoreticky na nízké úrovni. Z těchto úvah plyne, že stále existují terminologické

nejasnosti a zaměňování jednoduché metodiky předmětů za opravdovou didaktickou vědu. (Stuchlíková, Janík et al., 2015, s. 413–414)

Jelikož autoři, kteří slovní spojení *expresivní obory* používají, jej blíže nevysvětlují ani nespecifikují, pokusím se je konkrétněji zasadit do kontextu své práce tak, jak ho osobně chápu. *Velký slovník naučný* vysvětluje pojem *expresivita* jako: „...citový vztah mluvčího vyjádřený různými jazykovými prostředky, citové zabarvení ...“ (Velký slovník naučný, 1999) Při použití přídavného jména *expresivní* se tedy pracuje přímo s myšlenkou předávání emotivního obsahu daného předmětu, jakým může být právě hudba či jiné druhy umění, jejichž účelem je předat konkrétní pocit. Podstatu těchto expresivních oborů lze tedy chápat jako snahu o vyjádření emotivního obsahu uměleckého díla; například sem tedy můžeme řadit hudební, taneční či dramatické umění.

Oldřich Duzbaba pracuje přímo s termínem *oborová didaktika hudební výchovy*, která je založena na transferu, pochopení, motivaci a komunikaci mezi vyučujícím a studentem skrze zprostředkování zkušenosti. (Duzbaba, 2005, s. 113) Autor však v rámci didaktiky v hudebním vzdělávání upozorňuje, že: „... je třeba z hudby vycházet a k hudbě se stále vracet.“ Je podstatné rozvíjet své hudební schopnosti a chápat hodnoty hudby skrze prožitek z ní; kreativně přistupovat k samotným hudebním činnostem a nezapomínat na správnou komunikaci, která hudbu může zpřístupnit. Je žádoucí brát v potaz žáka, jeho potřeby a momentální stav, který může ovlivnit jeho schopnost uchopení významu hudebního díla. (Duzbaba, 2004, s. 5, 13) Z autorovy připomínky vyplývá, že nelze předpokládat plošné využití veškerých didaktických principů a metod v hudebním vzdělávání, které je emotivního rázu a je tedy potřeba vždy vycházet přímo z hudby, aby nebyly snahy o její didaktické uchopení kontraproduktivní.

#### **2.4.2.1 Vyučující v kontextu hudby**

Jak bylo zmíněno výše v této práci, většinová literatura týkající se hudebního vzdělávání je zaměřena na vzdělávání dětí, obsahuje tedy pedagogické aspekty vzdělávání

a vyučující je v tomto ohledu tedy *pedagogem*. Naproti tomu se tento pojem nehodí pro hudební vzdělávání dospělých studentů hudby.

V tomto kontextu však není vhodné používat ani označení *lektor*, ačkoliv jeho kompetence tak, jak je stanovuje *Národní soustava kvalifikací*, mohou být přenositelné i do praxe hudebního vzdělávání. Patří sem především schopnost stanovit obsah a strukturu vzdělávání, vytvoření časového harmonogramu, výběr vhodných vzdělávacích metod a didaktických pomůcek a v neposlední řadě schopnost práce se skupinou a modelovými situacemi. Dále je mimo jiné vyžadována vstupní analýza úrovně a potřeb účastníků, interakce s nimi během vzdělávacího procesu, zadávání samostatných úkolů a závěrečné hodnocení a zmapování dosažení cílů vzdělávání. (NSK, 2013) Tyto kompetence jsou samozřejmě vyžadovány také v hudebním vzdělávání, avšak pojem *lektor* nevystihuje běžného vyučujícího hudby zcela správně. Medlíková zdůrazňuje, že lektor: „... učí a předává teoretické znalosti a případně i praktické dovednosti podle domluvené zakázky. Očekává se u něho vysokoškolské vzdělání a znalost andragogiky.“ (Medlíková, 2013, s. 12) Toto označení pro vyučujícího hudby tedy není zcela přesné; nejen, že se obvykle nevěnuje učení hudby „zakázkově“, není u něj také ani potřeba vlastnictví vysokoškolského titulu. Autorka však nabízí označení *konzultant* nebo *poradce*, jenž: „... vysvětluje, zodpovídá dotazy, poskytuje návody k dalším krokům, uvádí best practice, příklady z oboru, doporučuje změny apod. Jde o člověka s praktickými zkušenostmi, výše vzdělání často nehraje klíčovou roli. ...ve firmě či v organizaci pracuje delší dobu ...“ (Medlíková, 2013, s. 12)

Z těchto důvodů se zdá nejvhodnější zůstat u prostého označení *vyučující hudby*, případně využívat pojmu *hudební poradce* či *konzultant*.

Vzdělávání v hudbě je však velice specifickým segmentem vzdělávání jako takového a proto i osobnost uměleckého vyučujícího je tedy svým způsobem unikátní. Milan Holas ve své učebnici hudební pedagogiky zdůrazňuje kromě nutného všeobecného a odborného vzdělání či organizačních schopností pedagoga také osobnostní vlastnosti, které mohou být pro vyučování hudby klíčové. Autor hovoří především o schopnostech sociálního kontaktu se studenty, o odpovědnosti, srozumitelnosti a taktu. (Holas, 2004, s. 38–39)

Podle Holase je nutné, aby se vyučující hudby držel přiměřených požadavků na žáka ve vztahu k jeho vyzrálosti a schopnostem, neboť příliš nízké či naopak vysoké

nároky na něj mohou být zcela kontraproduktivní. Srozumitelné by mělo být předávání poznatků žákovi, který by si je měl ihned ověřit v praxi sám a tak přispěl k jejich fixaci do paměti. Hodiny a úkoly zadávané studentovi nesmí být jednotvarné, avšak mají být střídány a ideálně by také neměly být zaměřeny na konkrétní hudební preference daného vyučujícího. Ten má dále předávat nejen vědomosti, ale především hodnoty estetického rázu a do určité míry má taktéž vychovávat. Zároveň autor vyzývá k efektivní komunikaci mezi oběma aktéry, která by mezi nimi neměla vytvářet pomyslnou hráz, jež je bude rozdělovat. (Holas, 2004, s. 44, 69) Také Oldřich Duzbaba zdůrazňuje nutnost kooperace se žáky spíše než jejich direktivní vedení, umění přesvědčit je a motivovat k výkonu a taktéž upozorňuje na potřebnou nezaujatost vyučujícího vůči předmětu či jeho částem. (Duzbaba, 2005, s. 121–122)

S autorovými připomínkami lze souhlasit, například u pěveckého oboru jsou tyto podstatné prvky výuky zesíleny tím, že se při lekcích zpěvu vždy jedná o hodiny individuální a tudíž se blízkost obou stran vyučovacího procesu stává prioritou. Ovšem lze se domnívat, že výše zmíněné potřebné pedagogické předpoklady nejsou otázkou pouze hudebního vzdělávání, avšak měly by být přítomny v jakémkoliv jiném oboru, pakliže je žádoucí vyvolat u studentů zájem a kooperaci.

Aby byl studující hudebník schopen správně pracovat, je nutné, aby byl jeho hudební poradce schopen ukázkového předvedení daného úkolu. Ten je potřeba řádně analyzovat z hlediska možných problémů a chyb, a doporučit studentovi technické postupy, jak těmto chybám předejít. (Holas, 2004, s. 71) U pěveckého vzdělávání je snad více než kde jinde student přímo závislý na zpětné vazbě svého konzultanta, ta je proto opravdu ztěžejní vzhledem ke studentovým výkonům na hodinách a následně na pěveckých koncertech. Také konstruktivní kritika, která mu může do budoucna pomoci je nezbytná, proto je možné se k autorovi v tomto směru přiklonit.

V rámci hudebního vývoje je tedy nutné výsledné verbální hodnocení, které by mělo žáka inspirovat, a objektivně jej informovat o jeho současném stupni dosažených vědomostí a dovedností. Hodnocení má být konkrétní a věcné, a podle Holase má být pouze prostředkem ve vzdělávání, ne jeho cílem. (Holas, 2004, s. 85) S tímto posledním tvrzením není možné zcela souhlasit. Umění je obor specifický tím, že je přímo závislý na vnějším hodnocení, neboť právě to určuje jeho následnou žádoucnost. Tento proces začíná už na škole, kde je student během soukromých hodin, pěveckých vystoupení a závěrečných

zkoušek hodnocení přímo podřízen. Do určité míry tedy lze uvažovat o hodnocení jakožto o samotném cíli hudebního vzdělávání.

#### 2.4.2.2 Vhodné didaktické metody pro hudební vzdělávání

Jak popisuje Obst, pro volbu správných metod vzdělávání je podstatné zamyslet se nad cíli výuky, obsahem předmětu, charakterem a možnostmi studujících, prostředím a zkušenostmi vyučujícího. Tyto faktory ovlivňují celkový didaktický proces a je proto nanejvýš důležité je vzít v potaz při volbě vzdělávacích metod. (Obst, 2016, s. 68) Pro potřeby této práce, která se zabývá studenty pěveckého oddělení, jsou níže nastíněny některé vybrané metody, jež se hodí pro výuku studentů zpěvu. Jak bylo zmíněno v předešlé subkapitole o vzdělávacích metodách, Maňák nabízí členění metod na *slovní, názorně demonstrační a praktické*. (Maňák, 2003, s. 33, 34) Zvoleny tedy byly pro ukázkou především ty metody, jejichž ráz je převážně praktický, neboť nejlépe charakterizují hudební vzdělávání. Uvedené metody jsou vybrány z odborné literatury na základě podobnosti s vyučovacími metodami na Pražské konzervatoři, současně jsou zmíněny některé další – z vlastní zkušenosti upozorované metody.

V hudební didaktice jsou přeneseně z obecné didaktiky používány například *inscenační metody* při nácviu hudebního a pohybového divadla, dále *sókratovské metody* pro rozvoj kritického myšlení o díle a jeho rozbor, v neposlední řadě také *případové studie*, jejichž účelem je poznání života a díla hudebního skladatele. Veškeré aktivizační metody mají za účel vzbudit u studenta zájem o hudbu, odstranit jeho nesmělost pro její provozování, dále poskytují možnost zpětného hodnocení studentů a především dávají prostor pro zkoumání bližších vazeb mezi jednotlivými odvětvími hudby. (Bátková, 2016, s. 70–71)

**Inscenační metody** pod svým názvem mohou skrývat jak manažerské hry, tak i přímo dramatickou výchovu, jak definují tento pojem Maňák a Švec. Taktéž zdůrazňují možnost improvizace v situacích modelujících nějakou problémovou situaci, přičemž je možné vycházet z předem stanovené struktury děje, nebo lze hrát bez určeného scénáře.

(Maňák, Švec, 2003, s. 123–124) Podle Obsta se vlastně jedná o věrohodnou simulaci konkrétní situace, na kterou se aktéři snaží naučit adekvátně reagovat. (Obst, 2016, s. 74) Tyto inscenační hry lze v přeneseném slova smyslu hledat například v základech herecké výchovy, jejíž podstatou je víceméně výše popsané, přičemž na pěveckém oddělení se jedná přímo o nácvik herectví během zpívání.

Jako téměř všude využitelnou součást didaktických metod pak nabízí Mužík **hru**, která je podle něj vhodná jak pro děti a mládež, tak pro dospělé účastníky vzdělávání. Autor vysvětluje princip hry jakožto zjednodušení reálných situací, na kterých si studenti mohou procvičit vybrané vztahy. (Mužík, 2004, s. 36–37) Hra sice v běžné praxi zájmového vzdělávání nabývá jistě jiného charakteru a bývá spíše didaktickou metodou doplňkovou, ovšem v prostředí konzervatoře je její praktikování ve formě herecky-pěveckého nácviku nezbytné k budoucímu výkonu daného povolání. Hra mívá jak kontext zábavní, tak edukační a emocionální, jelikož správné pochopení simulované situace a následný trénink reakce na ni jsou klíčové prvky v jakémkoliv vzdělávání.

Maňák a Švec hovoří o metodě **napodobování**, které může být jak vědomé, tak nevědomé a jeho účinky samozřejmě mohou být pozitivní i negativní. Jedná se zde o model učení, který je typický přímým působením vzoru, modelu. Prvotní imitace se časem mění v osvojenou a zvnitřněnou činnost. (Maňák, Švec, 2003, s. 97) Takovým idolem bývá v hudebním vzdělávání například právě vyučující, všeobecně uznávaný a chtěný model hudebního ztvárnění, případně celebrita v daném oboru, jejíž napodobování může žákovi mnohdy přinést kýžený výsledek v hudební technice.

Zajímavé jsou také svým způsobem alternativní metody, jako například **Orffova metoda**, která u dětí rozvíjí tvořivost a představivost v oblasti itonace a rytmu, to vše formou her a pohybu. Rozvíjet se je takto možné díky *České Orffově společnosti o.s.*, která roku 2007 nahradila Českou hudební společnost a sdružuje pedagogy a další hudební kreatívce pro rozvoj nových přístupů k učení hudby. (NÚV, 2011)

Na Pražské konzervatoři se lze pak setkat s takzvanými *masterclass*, kdy se jedná o práci studentů s odborníkem v oboru (známým zpěvákem v oboru), jenž jim pomáhá překonat jejich momentální technický problém. Tato setkání bývají velice přínosná, jelikož jim je přítomno celé pěvecké oddělení a každý tedy může být svědkem práce odborníka i s ostatními studenty, včetně sebe samého.

Za určitou formu praktické výuky lze jistě považovat také **koncerty** pěveckého oddělení, které se odehrávají i dvakrát do měsíce v prostorách školy, a na něž je volný vstup pro kohokoliv. Tyto koncerty mají nejen estetickou funkci, avšak působí především naučně, neboť posluchači z řad studentů se názornou ukázkou mohou přiučit z chyb svých spolužáků, u většiny také dochází ke zvýšené motivaci pěvecky vystupovat a dále se tak rozvíjet.

Ačkoliv snahy o oborové vymezení didaktiky se neustále posouvají vpřed a je zřetelný nárůst literatury, která se zabývá přímo hudebním vzděláváním, nelze opominout očividný fakt, který poukazuje na stále přetrvávající zaměnitelnost teoretických podkladů. Ovšem je nutné předpokládat, že teorie hudební didaktiky vždy vycházela a vychází z té obecné, avšak mnoho myšlenek, jež byly výše popsány, poukazují na to, že se stále ještě příliš neliší od své mateřské teorie. Většina stávajících myšlenek je zcela zaměnitelná mezi obory a to, co platí v didaktice obecné, lze v mnoha případech aplikovat na didaktiku hudebního vzdělávání. Lze jen doufat, že v následujících letech bude počet konkrétnějších metod a postupů v hudební výchově jen narůstat.

## **2.5 Pražská konzervatoř**

### **2.5.1 Vznik Pražské konzervatoře**

O vzniku Pražské konzervatoře je možné se dočíst mnoho útržkovitých informací, ucelený pohled však nabízí Jan Branberger na počátku dvacátého století. Autor zmiňuje významnost pěstování hudby v Čechách již za dob Rudolfa II, jenž v Praze shromažďoval umělce a intelektuály, které se snažil angažovat v mezinárodních hudebních tělesech. Po třicetileté válce, která toto slavné období učinila minulostí, byla hudba udržována pouze v klášterech a kostelech, případně na venkovských školách. Až v polovině osmnáctého století, kdy šlechta začíná podporovat rozvoj italské opery u nás, opět roste pozitivní hudební pověst Prahy. Roku 1804 v Praze vzniká *Spolek hudebníků*, jenž je přímým

předchůdcem konzervatoře, o jejímž založení se začalo diskutovat o čtyři roky později. (Branberger, 1911, s. 7–13)

Roku 1808 došlo ke sdružení českých hrabat a umělců, kteří přislíbili hrát v „orkestru“ a také učit několik žáků hru na nástroj; vznikla tak *Jednota pro zvelebení hudby v Čechách*, která měla původně 22 členů. O dva roky později byla nahrazena názvem *Společnost pro zvelebení hudby v Čechách*, její význam však stále zůstával původní a roku 1811 začala samotná výuka. (Branberger, 1911, s. 13, 14, 17, 21)

Původně mělo být přijato necelých čtyřicet žáků, přičemž nábor se měl opakovat po dvou letech. Výuka byla koncipována na čtyři roky instrumentální výuky a dva roky praktických cvičení a dalších předmětů. Zpočátku se zde vyučovaly pouze dechové a smyčcové nástroje a zpěv a klavír byly přidruženými povinnými předměty k doplnění znalostí hudby. Až roku 1815 došlo k rozšíření školy o oddělení zpěvu. Muži mohli nastupovat ke studiu maximálně do svých dvaceti let věku, dívky od dvanácti do osmnácti. (Branberger, 1911, s. 27) Jak je vidno, již v počátcích fungování konzervatoře bylo běžné přijímat studenty vyššího věku, tedy plnoleté. Zdá se tedy, že studium dospělých na konzervatoři je již určitou součástí tradice školy, a nelze jej tedy považovat za cosi výjimečného.

Při vzniku Československé republiky byla konzervatoř zestátněna a přeorganizována na střední školu, avšak za druhé světové války byla uzavřena až do roku 1944. Po válce byla znovu otevřena, roku 1989 získala právní subjektivitu a od roku 2001 je zřizována Magistrátem hlavního města Prahy. V nejnovější ročence konzervatoře z roku 2011 (ročenka je vydávána pouze v souvislosti s konkrétním výročím – v tomto případě dvousetletém) je možné se dočíst, že studium je zde čtyřleté s maturitou nebo šestileté s možností vykonání absolutoria a získání titulu DiS. (diplomovaný specialista), který absolventa uzpůsobuje k výkonu hudebně-pedagogického povolání. Současná struktura obsahuje obory jako je skladba, dirigování, klavír a varhany, klasický a populární zpěv, smyčcové nástroje a harfa, dechové nástroje, bicí a strunné nástroje a mnoho dalších. (Douša, 2011, s. 9–10, 13–15) Podle *Výroční zprávy Pražské konzervatoře o činnosti školy ve školním roce 2015-2016* škola čítá na 246 pedagogů a 561 studentů. (Trojan, 2016, s. 4, 6)

## 2.5.2 Současný stav vzdělávání na Pražské konzervatoři

Vzděláváním na konzervatořích obecně se zabývají § 86 – 91 *školského zákona* 561/2004 Sb. Tyto paragrafy připomínají základní umělecké vzdělávání jakožto předchůdce konzervatoře, který dané žáky na studium zde připravuje. Na konzervatoři je pak možné vystudovat čtyřletý vzdělávací program zakončený maturitou, případně šestiletý, který uzavírá absolutorium a student získává titul DiS. – diplomovaný specialista. Existují však také konzervatoře stanovené na 8 let se stejným zakončením, ale dřívejším nástupem ke studiu. „Absolutorium ... se skládá z teoretické zkoušky z odborných předmětů stanovených rámcovým vzdělávacím programem, zkoušky z cizího jazyka, absolventské práce a její obhajoby, absolventského výkonu z jednoho nebo dvou hlavních oborů, popřípadě zkoušky z umělecko-pedagogické přípravy...“ (ČR, 2004)

S titulem DiS. je tedy jeho nositel kompetentní k výuce hudební výchovy na základních uměleckých školách, případně na středních školách. Nejen, že by tedy měl být absolvent konzervatoře po vykonání všech nezbytných zkoušek schopen se uživit jako hudebník, ale měl by být taktéž připraven na případnou pedagogickou dráhu. V přiloženém výzkumu týkajícího se motivace dospělých posluchačů Pražské konzervatoře ke studiu je přítomna otázka na pracovní aspirace dospělých studentů konzervatoře, neboť je vhodné předpokládat, že mnohý posluchač zde studující sólový zpěv kalkuluje také s myšlenkou pedagogického uplatnění v oboru.

Vzdělávání na Pražské konzervatoři je možné pouze v prezenční formě, ovšem není neobvyklé, že je zde umožněno částečné uvolnění z výuky pro studenty, kteří současně s konzervatoří studují vysokou školu. Takových studentů je, na základě pozorování a také hovorů s odborným zástupcem ředitele MgA Petrem Čechem, na konzervatoři přibližně polovina z celkového počtu. Ačkoliv se tedy jedná o střední školu, na kterou mohou nastoupit studenti po základní škole, tedy v nezletilém věku, počet dospělých studujících je zde poměrně vysoký. Takovým, kteří jsou současně studenty libovolné vysoké školy, je povolena padesátiprocentní absence na teoretických předmětech místo obvyklých dvaceti procent. (Čech, 2016) Těmito studenty se blíže zabývá dotazníkové šetření, které je zaměřeno právě na jejich motivaci ke studiu na Pražské konzervatoři. Jakožto na střední škole je zde tedy studium vedeno denní formou, a to skupinově u teoretických předmětů,

individuálně pak u předmětů praktických, jako je především hlavní obor, v tomto případě zpěv, případně klavírní praktikum.

Jak je udáno ve *školském zákoně*, každá organizace státu, tedy i jakákoliv škola, má možnost uskutečňovat kurzy odborných předmětů a pomaturitní kurzy se specializací. Ty jsou vhodné pro doplnění znalostí a dovedností potřebných k vykonávání povolání v konkrétním oboru, nicméně neposkytují vyšší stupeň vzdělání, pouze osvědčení o vykonání kurzu. Tyto kurzy bývají zpoplatněny, jejich posluchačům však neposkytují status studenta dané školy. (ČR, 2004) Pražská konzervatoř nabízí placené kurzy téměř všech praktických oborů včetně zpěvu, přičemž podmínkou k přijetí do kurzu je splnění vstupního testu, jenž ověří momentální schopnosti a znalosti uchazeče. Výstupem z takových kurzů je osvědčení o jeho vykonání a celkové hodnocení. (Pražská konzervatoř, 2010)

Z výše popsaného vyplývá, že ačkoliv se jedná o střední školu, v minulosti nebylo nijak unikátní, pokud na školu nastoupil student ve vyšším věku než patnácti let, stejně je tomu tak i v současnosti, jak napovídá téma práce. Kromě běžného denního studia je zde mnoho dalších možností, jak se realizovat ve vybraném hudebním oboru, jako například placené kurzy během roku či v létě, které nejsou omezující z hlediska věku uchazeče. Je sympatické vědět, že dlouholetá tradice Pražské konzervatoře z hlediska jejího přístupu k zájemcům o studium je nejen udržována, ale především také rozvíjena.

### 3 Motivace ke studiu

V předešlých kapitolách byla nastíněna tematika vzdělávání dospělých a hudebního vzdělávání. Je samozřejmé, že na jeho volbu a následně samotnou realizaci působí mnoho vnitřních i vnějších faktorů, jejichž výčetem se však tato práce nemá v úmyslu zabývat. Přeci jen je ale vhodné poukázat na soubor mnoha těchto prvků, působících na vzdělávací proces, a tím je právě motivace.

Jak již tedy bylo řečeno, volbu dalšího vzdělávání ovlivňuje mnoho okolností, mezi ty nejvýraznější řadí Beneš mimo jiné náhled společnosti na učení, životní situace jedince a jeho vztahy, zároveň ale hovoří o determinaci osobnostního rázu. (Beneš, 2008, s. 82)

V následující kapitole bude tedy přiblížena otázka motivace ke studiu obecně a konkrétně pak ke studiu hudby, které je podmíněno mnoha dalšími faktory osobnostního rázu jako je nadání či zvládání zátěže a trémy.

#### 3.1 Motivace

Motivace sama o sobě je hybným procesem v aktivitách jednotlivců – umožňuje nebo naopak znemožňuje určité konání, a to jak vnitřně, tak zvnějšku. Tyto vnější a vnitřní pobídky jsou však těsně propojeny, neboť každý sám za sebe není dostatečně efektivní. Součástí těchto pobídek jsou *potřeby*, které vyjadřují určitý aktivizační prvek v procesu motivace. (Čáp, Mareš, 2001, s. 92, 146) Helus *potřeby* považuje za elementární podstatu motivu, za jeho vnitřní zdroj. Jako vnější zdroje pak označuje *incentivy*, které potřeby vyvolávají a směřují. (Helus, 2011, s. 128)

Říčan však pojem *potřeba* ztotožňuje s pojmem *motiv* a považuje jej za hybnou sílu v procesu motivace, která taktéž usměrňuje energii jedince určitým směrem a k určitému cíli. Říčan tedy motiv chápe jako: „... **jakýkoliv vnitřní činitel, který člověka nebo jiný organismus vede k aktivitě.**“ (Říčan, 2009, s. 177) Zároveň autor upozorňuje, že síla intenzity motivu je dána interní situací jedince (tedy například kdy naposledy byl motiv uspokojen), dosažitelností žádaného a osobnostními předpoklady. (Říčan, 2009, s. 178–179)

Zároveň se vždy jedná o celý soubor činitelů, které na člověka působí. Poledňák upozorňuje na různorodé členění motivů: „... primární a sekundární (získané, sociální, kulturní), na pozitivní-apatitivní a negativní-averzivní, na uvědomované a neuvědomované, dále podle intenzity, rozsahu, trvalosti, vztahu k „já“ atp.“ (Poledňák, 1984, s. 194)

Motivace se také běžně člení na *vnitřní* a *vnější*, kdy vnitřní je vytvořena samotnými lidmi, kteří ji sami ovlivňují a směřují. Sem patří například odpovědnost a vědomí možnosti vlastní seberealizace. Vnější motivace je pak souborem motivů, které k člověku přichází zvnějšku, aby jej namotivovaly. Tyto však pravděpodobně nemívají tak hluboký ani dlouhodobý účinek jako motivátory vnitřní. (Armstrong, 2007, s. 206)

U motivace se tedy jedná o obecně složitý proces, který Nakonečný taktéž definuje jako výsledek propojení vnější a vnitřní situace jedince. To, jak se člověk zachová je podníceno motivací, zároveň však podrženo momentální situací. Může se tedy stát, že pravděpodobnost dosažení stanoveného cíle je pro jedince v daný moment nízká, takže navzdory silné motivaci nedojde k potřebným krokům nezbytným pro dosažení daného cíle. Autor uvádí základní body nutné pro spuštění chování vedoucího k dosažení cíle: „... 1. motiv je dostatečně silný, 2. pravděpodobnost dosažení cíle je vysoká, 3. hodnota cíle je uspokojující a 4. chování není v rozporu s morálkou jedince.“ (Nakonečný, 1996, s. 16–18)

### **3.2 Kontexty motivace ke studiu**

Vstup do vzdělávání ovlivňuje mnoho faktorů, mezi které lze řadit například pohlaví, věk, dosažené vzdělání a zkušenosti, případně profesní postavení. Podle výzkumu Šed'ové a Novotného z roku 2006, který se zabýval vzdělávacími potřebami dospělých účastníků vzdělávání v období 12 měsíců před šetřením, a který zkoumal právě zmíněné determinanty *pohlaví, profesní postavení, vzdělání a věk*, vyplynulo, že pouze 8,7 % dotázaných pokračovalo po kontinuálním vzdělávání ve formálním vzdělávání. Motivováni byli většinou možností získat titul a zvýšit tak své šance na pracovním trhu (52,9 %), případně se vzdělávání účastnili přímo na požadavek svého zaměstnavatele (17 %). Neformálního vzdělávání se oproti tomu účastnilo 33,7 % respondentů, přičemž nejčastěji

volili vzdělávání profesní (24,7 %) či jazykové (8,4 %). Opět zde však mnoho z dotázaných bylo na žádost zaměstnavatele. Mezi zmíněným *pohlavím* autoři výzkumu nenalezli větších rozdílů, předešlé výsledky ohledně tlaku zaměstnavatele však potvrdila data, která prokázala větší účast na vzdělávání u osob *zaměstnaných*, než nezaměstnaných. Z hlediska *vzdělání* bylo prokázáno, že lidé s vyšším vzděláním (VOŠ, VŠ) se mu věnují častěji, což působí poněkud paradoxně. *Věk* dotazovaných poukázal na narůstající trend mladých lidí usilujících o účast na vzdělávání, u kterých autoři předpokládají vyšší participaci i do budoucna. Z výzkumu tedy celkově vyplývá, že jako hlavní motivace ke studiu po ukončení kontinuálního vzdělávání dominuje snaha o navýšení pracovního uplatnění. (Šed'ová, Novotný, 2006, s. 140–152)

Z výzkumu *Vzdělávání dospělých v číslech* z roku 2012 vyplynuly podobné výsledky; nejčastějšími důvody pro vstup do formálního vzdělávání byla snaha o získání titulu, dále zlepšení svých pracovních příležitostí, zájem o hlubší znalost zvoleného oboru a zlepšení vyhlídek na získání zaměstnání. (ČSÚ, 2012, s. 11)

Zájem o studium a motivace k němu je samozřejmě podřízena individuálním rozdílům. Fontana zmiňuje americké výzkumy, potvrzující, že například rozdíl mezi pohlavími je zde značný, a to zvláště při vstupu do formálního vzdělávání. Tento fakt je přičítán většímu zastoupení žen ve vzdělávacím systému, a proto je škola častěji spojována s ženskými hodnotami. (Fontana, 2010, s. 155) Jistě bychom našli více proměnných, které ovlivňují vstup do vzdělávání a motivaci k němu, součástí práce však není detailní rozbor jednotlivých prvků. V dotazníkovém šetření, které je součástí práce, je možné vidět rozdíly odpovědí právě například v rámci obou pohlaví.

Vezme-li se v potaz *věk* studujícího, zdůrazňuje Vágnerová *zkušenosti* sbírané v průběhu života, které velice ovlivňují učení. U mladých dospělých (kteří jsou středem zájmu této práce), tedy ve věku 20–40 let, je zřetelný nárůst individuality v myšlení, zvyšující se sociální prestiž na základě závažnějších životních rolí a získávání prvního určitého profesního zaměření. (Vágnerová, 2008, s. 12–15)

Motivy ke studiu se budou jistě lišit vzhledem k individualitě osob, ovšem určité společné důvody pro volbu vzdělávání nabízí Beneš: „... touha po sociálním uznání a prestiži, získání uznání příbuzných a známých, zvědavost, radost z poznání a učení se, použitelnost naučeného při řešení problému.“ (Beneš, 2008, s. 83) Autor dále zdůrazňuje

potřebu sociálního kontaktu, pracovní potřeby, snahu o zapojení se do politických a sociálních záležitostí ve svém okolí, následování rad a doporučení, či přímo touhu po získávání nových znalostí. Zajímavá je také autorova poznámka ohledně současné snahy andragogů změnit či ovlivnit motivy během vzdělávání. (Beneš, 2008, s. 84) Šetření týkající se motivace dospělých studentů Pražské konzervatoře ke studiu, které je součástí této práce, zjišťuje u respondentů jejich původní motivaci před nástupem do školy, zároveň je obsažena otázka na možné změny motivace během studia.

Během samotného studijního procesu zdůrazňuje Obst šest základních vnějších stimulantů, které ve vzájemné souhře a správné kombinaci mohou napomoci prohloubení prvotního zájmu o věc. Tyto vnější prvky však nejsou zárukou absolutního rozvinutí motivace, pouze příležitostí. Zaprvé hovoří autor o *nové činnosti* či informaci, které vyvolají u studenta zájem čistě proto, že jsou mu doposud neznámé. Pokud student v dané činnosti či studiu pokračuje, jeho motivaci zvyšuje jeho osobní *úspěšnost v konání*, tedy pozitivní odezva na jeho činnost, překonání problémů. Pro vyvolání takové motivace doporučuje autor udržování vhodného poměru náročnosti a dosažitelnosti úkolů a dostatečně častou zpětnou vazbu. Zatřetí působí pozitivně *aktivita* ve vzdělávání, která je však podle Obsta stále poměrně nedostačujícím prvkem v jakékoliv výuce. Z hlediska *sociálního kontextu* má na motivaci studenta vliv hodnocení okolím, kooperace nebo naopak možnost soutěživosti. Pokud nové informace a činnosti *navazují na předchozí zkušenosti*, pak se z povrchového zájmu může vyvinout hlubší zaměření na daný předmět. V neposlední řadě hraje roli *propojení učiva s reálným životem*, čili jeho konkretizace. (Obst, 2016, s. 138–139)

### 3.3 Kontexty motivace k hudebnímu vzdělávání

Kromě již zmíněných determinantů, které ovlivňují volbu vzdělávání, existují v oblasti hudebního vzdělávání ještě další faktory, které se jistě velkou měrou podílejí na volbě právě hudebního oboru. Mimo jiné se jedná o hudební nadání a vědomí zvládnání zátěže a stresu.

### 3.3.1 Hudební nadání jako součást vnitřní motivace

Nadání je všeobecně pojem, jenž označuje: „... soubor dobře rozvinutých schopností pro určitou oblast lidské činnosti ...“. (Čáp, Mareš, 2001, s. 152) Předchází mu *vlohy*, které představují fyziologické předpoklady právě pro rozvoj *schopností*. Pakliže je nadání rozvíjeno na extrémně kvalitní či geniální úrovni, hovoříme o *talentu*. (Čáp, Mareš, 2001, s. 152–153) Sedlák nadání považuje za: *...rys lidské osobnosti, příznivou strukturu aktuálně se projevujících výrazných hudebních a dalších schopností, které podmiňují úspěšné výkony v hudebních činnostech.*“ (Sedlák, 1990, s. 125)

Podstatou nadání je tedy určitá podmíněnost k nějaké činnosti, v hudbě konkrétně pak hovoříme o dispozicích vrozených a zděděných, tedy o anatomických a fyziologických předpokladech pro vytváření hudby. (Poledňák, 1984, s. 233) Jistě se lze domnívat, že uvědomělé nadání je výrazným činitelem samotné motivace, neboť dodává sebevědomí a otevírá jedinci takřkajíc nové možnosti do budoucna. Reálná představa o vlastních schopnostech, jež je možno dále rozvíjet, může jistě velice pozitivně ovlivňovat otázku celkové vnitřní motivace.

Holas pak dále rozebírá osobnost studenta a dynamiku jeho hudebního rozvoje přikládá dosaženému věku, z hlediska nadání se zaměřuje například na intenzitu jeho dosavadního studia hudby, momentální hudební schopnosti a také míru jeho intelektu celkově. (Holas, 2004, s. 41)

K tomuto výčtu je možné se přiklonit. Lze jistě uvažovat nad nutností určité tělesné, ale především mentální vyspělosti studentů hudby. Je zřejmé, že s věkem a nabývajícimi životními zkušenostmi a prožitými vztahy ve společnosti se zvyšuje u člověka míra empatie, odpovědnosti, či vůle. Samozřejmě je nutné se vždy přiklánět k individuálním rozdílům, ovšem z hlediska vyspělosti je možné uvažovat, že osobnost dospívajícího se postupem času více tříbí a čím tedy starší jedinec, tím více je schopen na svém nadání pracovat a emocionálně je obohatit. Také stupeň dosaženého vzdělání je znatelný při práci se studenty hudby; míra koncentrace a schopnost rychlého vstřebání nových informací či samostudium jsou pro ně klíčové.

Z hlediska výše zmíněného věku, jakožto jednoho z rozhodujících prvků u motivace ke studiu, člení Holas hudební schopnosti do jednotlivých fází vývoje. Zabývá

se konkrétními vývojovými etapami, pro tuto práci je však stěžejní věk čerstvě dospělých studentů a starších. U těchto lidí autor zdůrazňuje právě snahu o nalezení vlastního uplatnění, jasnější uspořádání hodnot a schopnost seberealizace v daném oboru. (Holas, 2004, s. 53)

### 3.3.2 Tlak na jedince při studiu hudby a tréma

Studijní zátěž může mnohdy překročit únosnou mez a pak dochází k takzvanému *psychosociálnímu stresu*. Čáp a Mareš jej popisují jako sociálně podmíněnou stresovou situaci, které jedinec není schopen předejít či ji minimalizovat. (Čáp, Mareš, 2001, s. 531) Stresové události jsou Atkinsonovou definovány dvojím způsobem; svou *neovlivnitelností* a *nepředvídatelností*. Možnost předvídat stresovou událost ji pak činí méně stresující. (Atkinson, 2003, s. 489–490) Ovšem vzhledem k samotnému studiu zpěvu a hudby obecně nelze zcela souhlasit; ačkoliv se umělec jistě s časem naučí zvládat tréma a s vystupováním příslušející stres lépe, i tak mnoho umělců uznává, že se jej nikdy zcela nezbaví. Zmiňovaným psychosociálním stresem je v hudebním prostředí právě například tréma před vystoupením, ale i během praktických hodin, kdy je student neustále vystavován tlaku ze strany vyučujícího a posluchače a snaží se naplnit očekávání druhých, což na něj klade nemalé nároky. Pochopitelně závisí na individuálním prožívání, věku či zkušenostech, jak se jedinec k takovému stresu postaví a zda jej dokáže efektivně transformovat.

Jak již bylo zmíněno dříve, motivace jedince je do velké míry závislá na jeho osobnostních předpokladech, tedy i na jeho případných sklonech podléhat stresu a tlaku, či naopak schopnosti tyto vnější negativní faktory odfiltrout. To vše se pak v hudebním prostředí podílí například na studentově přípravě na vystoupení, převážně pak na té psychické. Holas hovoří o dvou typech psychické zátěže: „Mezi **objektivní zátěže** patří například nezvyklé oblečení, osvětlení, teplota či akustika prostředí, ve kterém vystupujeme... K **subjektivním zátěžím** obvykle řadíme únavu, negativní vlivy emocionality (stres), úzkost, strach a tréma.“ (Holas, 2004, s. 86)

Tréma je Poledňákem definována jako: „... zvláštní psychické rozpoložení před závažným výkonem.“ (Poledňák, 1984, s. 387) Autor dále poukazuje na fakt, že tréma

může být ve formě zvýšeného napětí a vzrušení mnohdy příznivá pro následující výkon, ovšem v případě silnějších fyzických projevů (pocení, třes v končetinách apod.) se může stát až paralyzující. Jako eliminace nežádoucích prvků trémy může posloužit například simulace vystoupení už na hodinách a během cvičení, seznámení se s prostředím výkonu či udržení stereotypů ohledně stravování a odpočinku. (Poledňák, 1984, s. 387– 388)

Z výše uvedeného vyplývá, že pro výkon hudby na veřejnosti musí být jedinec vybaven schopností sebezklidnění, pozitivní autosugesce a velkou mírou flexibility. Pokud tomu tak není, musí být dotyčný přinejmenším schopen v sobě tyto dovednosti aktivně hledat a podporovat jejich rozvoj. S negativními momenty ve svém životě se musí umělec vyrovnat natolik, aby divák na jeho vystoupení nezpozoroval nic nápadného. Nabízí se tedy myšlenka, že schopnost umělecky exhibovat před mnoha lidmi nemusí být vlastní každému, kdo se studiu hudby věnuje. Otázka, týkající se motivace ke studiu z hlediska pozdějších pracovních a seberealizačních aspirací a její možné změny během studia, je proto obsažena v následujícím šetření.

Zajímavá je v tomto směru také otázka sebevědomí, tedy jakou hodnotu člověk sám sobě přikládá. Z velké míry lze jeho stav přičítat rodině a autoritám, které byly nablízku, když člověk dospíval. (Fontana, 2010, s. 255–257) Nelze se však domnívat, že zralé sebevědomí v průběhu dětství a dospívání se nemůže změnit k horšímu v dospělosti či právě naopak. Na člověka v průběhu života působí mnoho vlivů, které na něj mohou mít jak pozitivní, tak negativní dopad a jedinec sám by měl být schopen na sobě v tomto směru kontinuálně pracovat v průběhu celého života.

Sedlák zdůrazňuje, že například v pěveckém oboru se na zpěvu silně podepisuje psychika jedince. Veškeré emoce a prožitky se ve zpěvu projevují a dají se tedy skrze něj probádat hlubší psychické procesy daného člověka. Zpěv pak může být využíván prostřednictvím různých psychoterapií zaměřených na sebevyjádření člověka, případně v oblasti léčení koktavosti například u dětí. (Sedlák, 1990, s. 249–250) Tyto domněnky pouze přispívají ke všeobecnému povědomí toho, že zpěvák (ale i jakýkoliv jiný hudebník) by neměl být vystavován stresu a nátlaku, pokud například není schopen konkrétní technické činnosti. Takto způsobený stres je totiž ve výsledku spíše kontraproduktivní a konkrétně u zpěváka se může projevit daleko horším výsledkem, než pokud by byl momentální nedostatek taktně přehlídnut.

### 3.4 Prostředí působící na motivaci jedince ke studiu

Jak bylo zmíněno v předešlé podkapitole, na motivaci jedince kromě jeho osobních schopností a vlastního nadání působí také prostředí, v němž vyrůstá, a v němž se nadále nachází. Holas jako hlavní faktory jmenuje sociální skupinu, ze které student pochází, mezilidské vztahy v dané sociální skupině a v neposlední řadě také zůsob, jakým ona společnost na hudbu nahlíží. (Holas, 2004, s. 41)

S autorovým výčtem lze souhlasit, protože prostředí, z jakého člověk pochází, může být mnohdy rozhodující z hlediska jeho následného výběru studia. Pakliže prostředí, v němž vyrůstal, není příznivě nakloněno hudebnímu vzdělávání, má takový jedinec jistě ztížené podmínky, pokud se přesto rozhodne hudbě věnovat na institucionální úrovni. Hovořit je možné o sociálním zázemí ve smyslu muzikantství, podpoře k hudebním činnostem, přístupu k hudbě jako takové. Od toho se pak odvíjí očekávání a cíle, které si jedinec klade. Proto se touto otázkou zabývá i šetření, které je součástí této práce. Součástí dotazníkového šetření je otázka ohledně tlaku rodiny na vzdělávání, které mohlo být příčinou jejich pozdního nástupu na konzervatoř (až po složení maturitní zkoušky na jiné střední škole).

Rodina může formovat vývoj a studijní úspěšnost dítěte či dospívajícího různými faktory; Helus zmiňuje *socioekonomický*, *výchovný* a *strukturální* vliv rodiny. První zmíněný obsahuje status rodiny z hlediska jejich financí, profesního postavení či dosaženého vzdělání. Výchova může být různého druhu, kdy nejlepších výsledků ve vzdělání dítěte dosahuje rodina vyznávající styl výchovy opřený o autoritu (komunikace, podpora a pomoc dítěti), oproti výchově přímo autoritářské (založené na prosazování vlastních názorů a častých trestů) nebo výchově povolující (poskytující dítěti maximální volnost). Zatřetí hraje roli strukturální uspořádání rodiny, tedy zda se jedná o rodinu celistvou (prostou rozchodů a rozvodů), případně jaké jsou zde sourozenecké vztahy dětí (soutěživé, napodobující či spolupracující). Tyto tři faktory dle autora ovlivňují to, jakým způsobem se dítě vzdělává a je úspěšné. (Helus, 2007, s. 167–174) Otázka struktury rodiny je v současné době zdrojem vášnivých debat veřejnosti, která se zcela neshoduje na tom, zda rodiny „zatížené“ rozvodem mají vliv na úspěšný vývoj dítěte, či zda spíše závisí na celkovém přístupu rodičů k této situaci.

Zajímavé jsou výsledky výzkumu Hlad'a a Drahoňovské z roku 2012, který zkoumal *Rozhodování žáků základních a středních škol o dalším studiu a práci v pohledu žáků i jejich rodičů*. Z tohoto šetření například vyplynulo, že ač se rodiče ztotožňují s představou autonomní volbou jejich potomka ohledně dalšího studia, jejich vliv na něj je značný – sami studenti své rodiče považují hned po sobě za nejčastější činitele v rozhodování, ačkoliv ti svůj vliv vidí jako nepatrný. Další činitelé mající vliv na volbu dalšího studia jsou přátelé, ovšem učitelé a další lidé z okolí studentů už nemají příliš velký vliv. (Hlad'o, Drahoňovská, 2012, s. 35–36) Na rady svých rodičů dá až 86 % žáků základních škol, a 82 % studentů středních škol, zároveň však chtějí zůstat těmi, kdo o dalším vzdělání rozhodnou. Zároveň související průzkum *Jak žáci základních a středních škol vybírají svou další vzdělávací nebo pracovní kariéru* prokázal, že většina žáků se neztotožňuje s povoláním svých rodičů a naopak volí zaměstnání odlišné. Při výběru kladou žáci základních škol důraz na uplatnitelnost daného oboru, na to, aby je obor bavil a na *dokončitelnost* školy, tedy zda ji budou schopni úspěšně dokončit. Podobné je to s volbou po střední škole, zde však převažuje požadavek na to, aby pro ně byla škola zajímavá a zábavná. (Šťastnová, Drahoňovská, 2012, s. 36)

Z hlediska motivace k hudebním činnostem a studiu hudby uvažuje Poledňák taktéž nad silnou rodinnou determinací; tedy rodiny zaměřené na hudbu spíše podporují rozvoj hudebnosti také ve svých potomcích, kteří se pak vyvíjejí tímto směrem daleko rychleji. (Poledňák, 1984, s. 195)

## 4 Empirické šetření – Motivace dospělých studentů Pražské konzervatoře ke studiu

### 4.1 Popis pracovního postupu

Cílem šetření bylo získat informace o motivaci dospělých studentů zpěvu Pražské konzervatoře (dále také jen PK) ke studiu. V první řadě tedy bylo cílem zjistit, jaké byly před nástupem ke studiu jejich budoucí profesní aspirace ohledně studia zpěvu. Zároveň tedy byli respondenti tázáni zda, případně jak, se během studia změnila jejich původní motivace zde studovat a na základě čeho k tomu docházelo. Dílčím cílem pak bylo zjistit, z jakého důvodu ke studiu na konzervatoř nastupuje mnoho lidí až po ukončení jiné střední školy, tedy co je přimělo vybrat si jinou školu místo konzervatoře a nastoupit až o několik let později. Za další dílčí cíl bylo zvoleno prozkoumat, jaká byla očekávání respondentů ohledně studia a toho, co jim nabízí, a následně také zjistit, do jaké míry se jejich očekávání naplnila.

Pro sběr dat bylo využito dotazníkového šetření (Příloha A). Celkově dotazník obsahuje 21 otázek a je složen převážně z uzavřených otázek, vloženo bylo však i několik otevřených pro upřesnění odpovědí respondentů. Některé otázky vyžadovaly pouze jednu odpověď, u jiných bylo možných odpovědí více. Zároveň na sebe některé otázky navazovaly (*Věnoval/a jste se sólovému zpěvu před nástupem na Pražskou konzervatoř?*, a na ni navazující *Uveďte, jak často jste se věnoval/a sólovému zpěvu před nástupem na Pražskou konzervatoř?*). Na tyto otázky potom neodpovídali ti, kteří uvedli předešlou odpověď jako zápornou. Dále pak otázky ohledně změny studijní motivace v průběhu studia se netýkaly prvního ročníku, neboť byl výzkum prováděn v září a proto jsem neočekávala výraznou změnu studijní motivace u těchto nově nastoupivších. Pro tyto důvody se v některých výpočtech celkový počet odpovědí liší. Kromě otázek zjišťujících pohlaví, věk či dosažené vzdělání respondentů dotazník zjišťoval důvody pozdního nástupu studentů ke studiu na Pražské konzervatoři (tedy až po dosažení maturitního diplomu na jiné střední škole), dále byly obsaženy otázky týkající se motivace ke studiu a její případné změny v průběhu studia. Většina otázek sbírá nominální znaky, poslední dvě otázky však

obsahují i ordinální data (respondenti odpovídali v tabulce týkající se naplněných očekávání ohledně studia na *Likertově škále* od „vůbec ne“ až „naprosto“).

Sběr dat probíhal v průběhu září a října roku 2016 přímo na půdě Pražské konzervatoře. Respondentům byly osobně rozdány tištěné dotazníky a ihned sesbírány zpět, aby byla zajištěna maximální návratnost.

#### 4. 1. 1 Výběrový soubor

Pro docílení reprezentativnosti souboru bylo zvoleno pohlaví jako určující parametr. Důvodem volby právě pohlaví je fakt, že se jedná o snadno získaný parametr z cílové populace a dá se říci že také jediný poskytnutý školou pro udržení nezbytné anonymity studentů. Chráska upozorňuje, že na základě charakteristik základního souboru je potřeba docílit totožných vlastností u výběru. (Chráska, 2016, s. 20) Výběr tedy nebyl náhodný, nýbrž závislý na znalosti rozložení tohoto znaku v cílové populaci. Ta je tvořena počtem 64 lidí, z toho žen je 46 (72 %) a mužů 18 (28 %). Podařilo se dotázat 49 respondentů. Při tomto počtu pak odpovídalo procentuální rozložení pohlaví na 71,4 % (35 žen) a 28,6 % (14 mužů). Na základě takového naplnění předem stanoveného parametru, a dosažení robustních dat (nadpoloviční většina respondentů – 76,5 % z cílové populace), se lze domnívat, že výsledná data jsou zobecnitelná na cílovou populaci 64 osob.

Tabulka 1. Četnost respondentů dle pohlaví

Pohlaví	absolutní četnost	relativní četnost (%)	očekávaná četnost
žena	35	71.43	24.50
muž	14	28.57	24.50
součet	49	100.00	

Zdroj: vlastní zpracování

Stanoveny byly předem následující kvóty:

- respondent již dosáhl středoškolského vzdělání s maturitou z jakékoliv střední školy kromě konzervatoře před svým nástupem na Pražskou konzervatoř;
- respondent studuje zpěv v některém ze šesti ročníků na Pražské konzervatoři.

Výběrový soubor je tedy vymezen dospělými studenty zpěvu na Pražské konzervatoři s ukončeným středoškolským vzděláním s maturitou z jiné střední školy bez ohledu na jejich věk či délku studijního programu. Dotazováni byli průřezově všichni dospělí zpěváci napříč ročníky, kteří již dokončili středoškolské vzdělání s maturitou na jiné střední škole. Výzkum se tedy netýkal například těch, kteří mají maturitu z jiného oboru na konzervatoři a na pěvecké oddělení přešli posléze, neboť pro práci je stěžejní zjistit motivaci vedoucí k hudbě celkově.

Věkové rozložení respondentů bylo mezi ročníky narození 1985 – 1997, věkový rozptyl dotázaných byl tedy jen 12 let.

Tabulka 2. Četnost respondentů dle ročníku narození

Ročník narození	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
1985	1	2.04
1988	2	4.08
1989	3	6.12
1991	1	2.04
1992	7	14.29
1993	13	26.53
1994	9	18.37
1995	2	4.08
1996	8	16.33
1997	3	6.12
<b>Součet</b>	49	100

Zdroj: vlastní zpracování

#### 4. 1. 2 Hypotézy

Na základě vlastního pozorování, zkušeností a rozhovorů se studenty Pražské konzervatoře jsem se přiblížila problematice svého budoucího šetření a blíže porozumněla hlavním motivům dotazovaných ke studiu a jejich aspiracím do budoucna, neboť jak doporučuje Chráska: „Důležité informace získáváme také na základě konzultací a rozhovorů s odborníky, ... i na základě přímého empirického sledování pedagogické reality (vlastní pozorování, rozhovory s učiteli, žáky, rodiči apod.)” Po takovémto prozkoumání současné situace je možné formulovat problém, který chceme zkoumat. (Chráska, 2016, s. 11)

Stanoveny byly tři hypotézy:

1. Četnost motivace sólového uplatnění je vyšší u těch respondentů, kteří měli zkušenosti se sólovým vystupováním před nástupem na Pražskou konzervatoř, než u těch, kteří tuto zkušenost neměli.
2. Četnost motivace sólového uplatnění je vyšší u těch respondentů, u nichž byl v minulosti tlak rodiny na obecnější vzdělání než u těch, u kterých převládl jiný důvod pozdního nástupu na Pražskou konzervatoř.
3. Ke změně studijní motivace během studia docházelo více u těch lidí, kteří hodnotili očekávání ohledně studia zpěvu jako nenaplněná, než u těch, kteří očekávání popisovali jako naplněná.

#### 4. 1. 3 Testování dat

Dotazníky byly vyhodnocovány na základě *deskriptivní a induktivní statistiky*, jak je popisuje Chráska. První zmíněná statistika – *popisná* – nabízí popis sebraných dat tak, aby poskytovala přesné informace o zkoumaných jevech. *Induktivní* statistika pak pracuje přímo se vzájemnými vztahy konkrétních proměnných. (Chráska, 2016, s. 16)

Nejprve byla tedy data utříděna pomocí počítačového programu EXCEL dle absolutních a relativních četností. Takto bylo dosaženo přehledné organizace dat, která posloužila jednak k deskriptivní části statistiky, za druhé pro následnou práci na induktivní statistice. Pro vypočítání chí-kvadrátu a z-skóre bylo vhodné využít taktéž excelovské funkce.

## **4. 2 Výsledky testování a jejich interpretace**

### **4.2.1 Výsledky deskriptivní statistiky**

Následující tabulky a grafy četností, které nejsou vloženy přímo do textu, jsou k nahlédnutí v přílohách.

Nejvíce respondentů odpovídalo za 3. a 5. ročník (20,41 %), nejméně pak za 1. a 6. (12,24 %), jak je vidět v tabulce dále. Málo respondentů za 6. ročník přičítám zřetelnému faktu, že mnoho studentů po maturitě odchází na umělecké akademie a nezůstávají tak v 5. ani v 6. ročníku. To si však zásadně protirečí s faktem, že nejvíce lidí odpovídalo právě v 5. ročníku. Jiným vysvětlením by mohlo být to, že studenti posledního ročníku mají častěji nějaké angažmá a jejich zastižení bylo proto ovlivněno právě tímto. Dále pak lze předpokládat, že v 6. ročníku již není mnoho teoretických předmětů, ty bývají nahrazeny více soukromými hodinami a praktickými cvičeními, tudíž se jich nepodařilo zastihnout více. Malé množství respondentů za 1. ročník si však vysvětlit neumím; u některých můžeme předpokládat zpožděný nástup ke studiu, vzhledem k tomu, že jsem data sbírala v průběhu září a října, jiné okolnosti mi však nejsou známy.

Tabulka 3. Četnost respondentů dle ročníku studia

Ročník studia	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
1.	6	12.24
2.	9	18.37
3.	10	20.41
4.	8	16.33
5.	10	20.41
6.	6	12.24
<b>Součet</b>	49	100

Zdroj: vlastní zpracování

V Příloze B, Tabulce 9. *Rozložení respondentů dle oboru studia* je možné vidět rozložení respondentů dle pěveckého oboru, které činí 37 osob z klasického oddělení (75,5 %) a 12 z populárního (24,5 %). Tento poměr může být poněkud překvapující, mohlo by se totiž zdát, že populární zpěv se v současnosti těší větší popularitě, než zpěv klasický.

Proti tomuto předpokladu stojí také výsledky Tabulky 10. *Rozložení zástupců pěveckých oborů v ročnících* (Příloha B), jež poukazuje na vyšší četnost klasických respondentů než populárních skrze ročníky. Pouze v 5. ročníku se podařilo dotázat stejný počet klasických i populárních zpěváků. Ostatní ročníky vypovídají vždy o vyšším poměru studentů klasického zpěvu; ve 2. ročníku nebyl dokonce dotázán žádný z populárních zpěváků. Domnívám se, že to může být způsobeno tím, že v Praze funguje dalších několik konzervatoří, které jsou zaměřeny více na populární hudbu (například Konzervatoř Jaroslava Ježka), a tudíž můžeme předpokládat, že zájemci o studium populární hudby směřují častěji tam. Pražská konzervatoř je tedy možná stále vnímána jako škola, poskytující klasičtější hudební vzdělání. Zároveň si také troufám tvrdit, že pro populární zpěváky nemusí být v mnoha ohledech tak důležité studium dokončit. Zatímco student klasického zpěvu se pokouší naplnit stanovenou normu zpívání z hlediska techniky, populární zpěvák hledá techniku spíše svou vlastní, ojedinělou. Domnívám se tedy, že získání angažmá pro nedostudovaného populárního zpěváka může být snadnější, než pro zpěváka klasického, pro nějž je studium zpěvu opravdu klíčové z hlediska nalezení klasického ideálu.

Příloha C nabízí náhled na dosažené vzdělání respondentů před nástupem na Pražskou konzervatoř. Vysokoškolský titul měli pouze 3 respondenti (6 %), všichni bakalářský. Jeden z respondentů uvedl ekonomický obor, druhý pedagogický se zaměřením na

sbormistrovství a třetí neuvedl žádný obor. Středoškolské vzdělání mělo 46 respondentů, tedy 94 % dotázaných. Nejvíce z nich vystudovalo všeobecné gymnázium (58,7 %), druhou nejčastější školou byla střední odborná škola (23,9 %), poté hudební gymnázium (10,8 %), jazykové gymnázium (4,35 %) a lyceum (2,17 %). Respondenti byli požádáni o upřesnění vystudovaného oboru střední odborné školy; po jednom byly uvedeny obory *stavitelství, informační technologie, hotelnictví a podnikání*. Dva dotázaní pak vystudovali grafickou střední odbornou školu, čtyři školu s pedagogickým zaměřením.

Z hlediska dosaženého vzdělání bylo zajímavé rozložení dle pohlaví. Ze 46 osob s dosaženým středoškolským vzděláním tvořily 71,7 % ženy, muži 28,3 %. Vysokoškolské vzdělání měly 2 ženy a 1 muž, zajímavější proto může být rozložení dle dosaženého středoškolského vzdělání. Poměrně rovnoměrné bylo zastoupení u středních odborných škol (54,5 % ženy, 45,5 % muži) a hudebního gymnázia (60 % ženy, 40 % muži). U všeobecného gymnázia převládaly ženy (77,8 %) nad muži (22,2 %), lyceum a jazykovou školu studovala vždy 1 žena.

Dotazníkové šetření se dále zabývalo tím, do jaké míry se dotazovaní věnovali zpívání ještě před nástupem na Pražskou konzervatoř. 94 % se zpěvu věnovalo, pouze 6 % odpovědělo, že se mu nevěnovali (Příloha D). U osob, které se zpěvu věnovaly, bylo dále zjišťováno, jakou formou tak činili (odpověď poskytlo 44 lidí). 65,91 % dotázaných navštěvovalo základní uměleckou školu (ZUŠ), 15,91 % kombinovalo ZUŠ a soukromé hodiny, pouze soukromě se pěvecky vzdělávalo 11,36 %. Vždy po jednom (2,3 %) pak respondenti uváděli sbor, hudební gymnázium a amatérskou kapelu. Na základě výsledků mého šetření se domnívám, že základní umělecké školy lze považovat za nejvyhledávanější z hlediska poskytování hudebního vzdělávání; jak konečně poukazuje kapitola 2, ve které je prokazatelně silná tradice základních uměleckých škol v České republice popsána.

Tabulka 4. *Forma pěvecké aktivity před PK*

<b>Forma</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost (%)</b>
<b>amatérsky, kapela</b>	1	2.27
<b>gymnázium, hudební škola</b>	1	2.27
<b>sbor, sólo</b>	1	2.27
<b>soukromě</b>	5	11.36
<b>ZUŠ</b>	29	65.91
<b>ZUŠ + soukromě</b>	7	15.91
<b>Součet</b>	44	100

Zdroj: *vlastní zpracování*

Dále mne zajímalo, v kolika letech se zpěvu respondenti začali věnovat. V Příloze D je poskytnut náhled na nejnižší věk, ve kterém se dotazovaní začali věnovat zpěvu (5 let, 4,35 % respondentů), a nejvyšší věk (19 let, 4,35 % respondentů). Nejvíce se dotazovaní začali věnovat nějaké pěvecké aktivitě v 16 letech (19,57 %), nejméně okolo 10. roku věku (2,17 %). Domnívám se, že důvod, proč se dotazovaní začali zpěvu věnovat nejčastěji v 16 letech, může být spojen s překlenutím náročného pubescentního období, a snaha nalézat si nové záliby dle vlastního uvážení a zájmů.

Zajímavá pro mne byla také otázka intenzity pěvecké aktivity. Respondenti uváděli intenzitu 1x týdně z 52 %, 2x – 5x týdně se zpěvu věnovalo 48 %. 6x a vícekrát týdně se zpěvu nikdo nevěnoval (Příloha D). Mohu usuzovat, že 6x a vícekrát týdně se zpěvu nikdo nevěnoval z toho důvodu, že byl zpěv pouhým koníčkem a nemohlo mu tedy být věnováno tolik času. Dále jsou také důvody jistě organizačního a finančního rázu; ZUŠ poskytuje kurzy pouze v rámci pracovního týdne a ne každý si může dovolit platit si soukromé hodiny tolikrát týdně.

Dotazník dále dotazoval, zda měli respondenti zkušenosti se sólovým vystupováním. Z Přílohy D je patrné, že 92 % dotázaných měla nějakou zkušenost se sólovým vystupováním, 8 % nemělo zkušenost žádnou. Zároveň mne zajímala forma takového vystupování, u které měli respondenti možnost volby vícero odpovědí, proto je celkový počet odpovědí 66. Nejčastější formou vystupování byla vystoupení a pěvecké soutěže (tuto možnost uvedlo 33 respondentů), následně vystupování skrze nějakou instituci, například ZUŠ (uvedlo 26 respondentů), v angažmá vystupovali pouze 3 lidé. *Jinou* formu vystupování volili 4 lidé; 3 z nich vystupovali se svou vlastní kapelou, 1 respondent se

věnoval buskingu (volné formě pouličního vystupování) a 1 dotázaný uvedl komorní koncerty staré hudby.

Příloha E nabízí přehled o tom, v kolika letech se dotazovaní rozhodovali pro nástup na Pražskou konzervatoř. Otázku na věk rozhodnutí vyplnilo 48 respondentů, z nichž 43,75 % se rozhodlo pro studium zde v 18 letech, 16,67 % v 19 letech. Nejvyšší věk rozhodnutí byl 24 let (4,17 %), nejnižší věk byl 11 let (2,08 %). Nejčastěji zmiňovaný věk 18 let přičítám faktu, že tou dobou respondenti ukončovali studium na předešlé střední škole a rozhodovali se o svém dalším studiu. Dále je k dispozici reálný věk nástupu, který jsem vypočítala z jejich ročníku narození, roku zberu dotazníků (2016) a ročníku jejich studia. Má předcházející myšlenka může být tímto potvrzena, neboť nejčastějším věkem nástupu bylo 19 let (34,69 %), druhým nejčastějším věkem bylo 20 let (32,65 %). Právě jeden až dva roky rozdílu mohou činit maturitní a přijímací zkoušky. Nejnižším věkem nástupu po střední škole bylo 18 let (4,08 %), nejvyšší věk byl 26 (2,04 %).

Dotazník zjišťoval důvody pozdního nástupu na konzervatoř, u kterých mohli respondenti zaškrtnout vícero odpovědí; tuto otázku vyplnilo 48 respondentů. Aby bylo zřetelné, jaké zastoupení měly jednotlivé důvody, jsou rozepsány zvláště v Grafu 1 v Příloze F. Největší zastoupení měl důvod *Touha po obecnějším vzdělání a Studium na víceletém gymnáziu*, tyto odpovědi uvedlo 14 dotázaných (29,17 %). Druhým nejčastějším důvodem bylo *Nenapadlo mě to, nechtělo se mi*, který zvolilo 10 respondentů (20,83 %). Nejméně volenou odpovědí bylo *Neúspěšné složení přijímacích zkoušek z 9. třídy a Bydliště mimo Prahu a nesouhlas rodičů s bydlením například na koleji*. Tyto odpovědi zvolili jako důvod pozdního nástupu pouze 2 lidé (4,17 %). *Jiný důvod* uvedlo 8 lidí (16,67 %) a jejich odpovědi byly následující:

- *dlouhodobá nemoc,*
- *možnost paralelního studia při VŠ,*
- *nebyl jsem si jistý, zda se chci zpěvem živit,*
- *čekání na vyzrání hlasu,*
- *nemohl jsem dříve kvůli hlasové mutaci,*
- *více zájmů, snaha o jistotu na trhu práce,*

- *původně populární zpěv, objevení talentu na klasický zpěv těsně před přijímačkami,*
- *zbytečná obava z náročnosti teorie.*

Evidentně tedy pro mnoho současných studentů nebylo zpívání variantou z hlediska pracovního uplatnění, neboť uvažovali spíše nad všeobecnějším vzděláním či nad možností studovat zpěv současně s vysokou školou. Takové uvažování lze přičítat určité nejistotě z hlediska uplatnění v oboru, kterou si je očividně vědoma většina lidí a to i v nižším věku, kdy si volí střední školu.

Díky Grafu 2 v Příloze G můžeme sledovat motivaci ke studiu na Pražské konzervatoři; opět jsem v dotazníku počítala s více možnými odpověďmi, proto jsou opět rozepsány jednotlivě dle svého zastoupení. Nejvíce lidí volilo motivaci *Profesionální kariéra pěvce*, tato motivace byla zvolena 37 lidmi (75,51 %), druhou nejčastěji volenou motivací bylo *Sebezdokonalení se v hudbě bez vyšších cílů* (16 lidí; 32,65 %). Nejméně častou odpovědí byla *Jiná motivace*, jež byla zastoupena pouze 2 respondenty (4,08 %), vysvětlení poskytl však jen jeden: *Možnost komplexnějšího hudebního vzdělání a aktivní tvorby*.

Ohledně zmiňované motivace mne u 2. – 6. ročníku zajímala případná změna motivace v průběhu dosavadního studia, respondentů tedy bylo jen 43. První ročník v tomto ohledu nebyl tázán, neboť se to u něj nezdálo příliš relevantní (výzkum probíhal v září a říjnu, čili krátce po jejich nástupu do 1. ročníku). Ke změně motivace došlo u pouhých 14 lidí (32,6 %), z toho 23,3 % tvořila změna pozitivního charakteru.

Tabulka 5. *Změna motivace v průběhu studia na PK*

Změna	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Kumulativní četnost
ANO - kladná	10	23,26	23,26
ANO - záporná	4	9,30	32,56
NE	29	67,44	100,00
<b>Součet</b>	43	100	

Zdroj: *vlastní zpracování*

U těchto osob mne pak zajímalo, do jaké podoby se jejich motivace transformovala, odpovědělo 13 lidí (Příloha G). Nejčastější bylo *Přesměrování na profesionální kariéru*,

tuto změnu zvolilo 8 lidí (61,54 %). Na dotaz, jaký byl důvod změny jejich motivace, odpovídali respondenti následovně:

- *v 1. ročníku zničení hlasu špatnou technikou,*
- *změna profesora a větší motivace po konzultacích s profesionálními pěvci,*
- *mé srdce promluvílo,*
- *škola mě zklamala, přišla jsem o iluze, čekala jsem větší záprah a více “otevřených dveří”,*
- *poznání prostředí a vlastních možností, větší “zahlobání” do krás tohoto oboru,*
- *z důvodu hlubšího zájmu o obor,*
- *zjistila jsem, že skutečně mohu něco dokázat a uplatnit se,*
- *nalezení sebe sama,*
- *zjistila jsem, že mě baví pracovat s dětmi a učit je novým věcem,*
- *objevil jsem možnost žít se hudbou profesionálně,*
- *uvědomil jsem si, že je tu ta možnost,*
- *moje pěvecké výkony neodpovídají mým představám,*
- *rozvíjení talentu,*
- *nulová podpora studentů v jejich hudebním rozvoji (neinformovanost o kurzech, soutěžích, perfekcionismus).*

Z odpovědí lze dobře vyčíst, v jakém případě byla studentova změna spíše kladného a kdy spíše záporného rázu.

V Příloze H je možné vidět škálu uspokojení z konkrétních očekávání od studií; od 0 až ke 100 (*vůbec ne* [0] – *spíše ne* [25] – *nevím* [50] – *spíše ano* [75] – *naprosto* [100]). 8 respondentů tyto 2 otázky nevyplnilo, pracuji tedy s daty pouze 41 lidí. Nejvíce

očekávané byly *Časté hodiny zpěvu*; ty očekávalo *naprosto* 31 lidí (75,61 %). Druhou nejočekávanější volbou bylo *Získávání zkušeností v oboru* (28 lidí odpovědělo *naprosto*, tedy 68,29 %). Jediné, u čeho bylo z hlediska očekávání označeno pole *vůbec ne*, byla *Příprava na další studium*, a označili jej tak 2 dotázaní (4,88 %).

Z toho usuzuji, že další hudební studium po konzervatoři se dospělým studentům již netěší takové atraktivitě, jaké by mohlo u studentů, kteří přišli na konzervatoř ihned po základní škole. Odmaturovaní studenti nejspíše zvažují spíše pracovní uplatnění než další studia, což se zdá, vzhledem k jejich věku, pochopitelné. Na druhou stranu však 14 lidí (34,15 %) odpovědělo u otázky na přípravu k dalšímu studiu *spíše ano*. Ohledně očekávání *Teoretické přípravy* během studia se respondenti vyjadřovali jako *spíše ano* (20 lidí, 48,78 %), *Příležitosti k vystupování* vnímalo po 17 lidech (41,46 %) jako *spíše ano* a *naprosto*. U *Získávání nových kontaktů* očekávalo 22 lidí (53,66 %) *spíše ano* a 13 lidí (31,7, %) *naprosto*. 28 lidí (68,29 %) pak u *Získávání zkušeností v oboru* uvedlo očekávání *naprosto*.

Z hlediska naplněných očekávání se zdá vhodné porovnat odpovědi s původními očekávanými. *Časté hodiny zpěvu* byly *naprosto* naplněny jen u 10 lidí (24,39 %), *spíše ano* uvedlo 22 osob (53,66 %), 4 lidé (9,76 %) byli očividně zklamáni, neboť uvedli *vůbec ne*. *Teoretickou výukou* bylo téměř uspokojeno (*spíše ano*) 22 lidí (53,66 %). *Příprava pro další studium* se zdála adekvátní (*spíše ano*) 16 lidem (39,02 %), podobně respondenti odpovídali ohledně *Příležitosti k vystupování* (*spíše ano* 13 lidí; 31,71 %), *Získávání nových kontaktů* (*spíše ano* 15 lidí; 36,59 %) a *Získávání zkušeností v oboru* (*spíše ano* 19 osob; 46,34 %). Největší rozdíl mezi očekávanými a realitou je tedy zřetelný právě u hodin zpěvu, které dotazovaní očekávali zřejmě ve větší míře, než v jaké jim jsou poskytovány. U ostatních položek je vidět spíše uspokojení.

#### 4.2.2 Výsledky induktivní statistiky

Hypotézy byly nejprve formulovány a následně testovány pomocí dobré shody *chi-kvadrát*. Pokud byla hypotéza ověřena, byla dále zkoumána těšnost prokazaného vztahu pomocí *z-skóre*.

#### 4.2.2.1 První hypotéza

První hypotéza tedy zněla: *Četnost motivace sólového uplatnění je vyšší u těch respondentů, kteří měli zkušenosti se sólovým vystupováním před nástupem na Pražskou konzervatoř, než u těch, kteří tuto zkušenost neměli.* (Příloha I).

Nejprve jsem se snažila prokázat, zda existuje významný vztah mezi pěveckou aktivitou před nástupem na Pražskou konzervatoř a motivací k profesionální sólové kariéře. Respondenti měli u otázky týkající se motivace možnost volit více odpovědí, proto jsou čísla v tabulce vyšší než pokud odpovídali pouze jednou. Tento vztah se však nepotvrdil, přesto jsem zkoumala osoby, které se zpěvu věnovaly před nástupem na konzervatoř.

Další zkoumaný vztah se týkal intenzity pěveckých aktivit, tedy zda existuje vztah mezi častější intenzitou zpívání (více než 1x týdně) a následnou profesionální motivací, tento vztah se však také nepotvrdil.

Následně jsem tedy přešla k samotnému vztahu týkajícímu se sólového vystupování a profesionální motivace. Příloha I dokládá, že tento vztah (navzdory předešlým neúspěšným testováním) prokázán byl, testovala jsem proto těsnost vztahu. Ta se projevila nejvíce ve vztahu *sólově nevystupoval – byl namotivován pedagogicky*.

Tabulka 6. *Absolutní četnost motivace ke studiu ve vztahu ke zkušenostem se sólovým vystupováním*

Zkušenosti	Motivace				
	Profi	Pedag.	Sebezdok.	Titul	Jiná
ANO	37	10	16	3	2
NE	4	0	3	0	0

Zdroj: vlastní zpracování

Z testování tedy vyplývá, že původní hypotéza potvrzena nebyla, vztah se však projevil jinak; respondenti, kteří před Pražskou konzervatoří sólově nevystupovali, byli častěji namotivováni k pedagogické kariéře než pokud sólově vystupovali. Tento výsledek si lze vysvětlit tak, že možná studenti, jež neměli sólové ambice a zpěvu se nevěnovali

formou vystupování, neuvažují nad profesionální sólovou kariérou ani do budoucna a spíše se orientují na pedagogickou dráhu.

#### 4.2.2.2 Druhá hypotéza

Znění druhé hypotézy je následující: *Četnost motivace sólového uplatnění je vyšší u těch respondentů, u nichž byl v minulosti tlak rodiny na obecnější vzdělání než u těch, u kterých převládl jiný důvod pozdního nástupu na Pražskou konzervatoř.* (Příloha J)

K formulaci této domněnky jsem dospěla na základě předpokladu, že student, jemuž bylo v období výběru střední školy rodiči znemožněno studovat konzervatoř, může být více motivován (pokud se následně ke studiu rozhodl) k profesionální kariéře, neboť si tuto školu volí již v dospělém věku a po zralém uvážení. Tato hypotéza však nepotvrdila žádný vztah mezi zkoumanými jevy a závislost mezi motivací ke studiu a důvody k pozdnímu nástupu tedy není významná.

Tabulka 7. Motivace ke studiu ve vztahu k pozdnímu nástupu na PK

Důvod pozdního nástupu	Motivace				
	Profesionální	Pedagogická	Sebezdokonalení	Titul	Jiná
Touha	12	5	5	2	0
Tlak	7	2	1	1	0
Studium na G	12	2	4	0	0
Neúspěch	2	0	0	0	0
Mimo Prahu	2	1	0	0	0
Poslední dobou	4	1	4	0	1
Nenapadlo	5	3	4	0	1
Jiné	5	2	4	0	0

Zdroj: vlastní zpracování

### 4.2.2.3 Třetí hypotéza

Třetí hypotéza byla stanovena takto: *Ke změně studijní motivace během studia docházelo více u těch lidí, kteří hodnotili očekávání ohledně studia zpěvu jako nenaplněná, než u těch, kteří očekávání popisovali jako naplněná.* (Příloha K)

Opět se jedná o domněnku, která vznikla na základě pozorování a rozhovorů se studenty Pražské konzervatoře. Předpokládala jsem, že student, jehož výuka zpěvu neuspokojila, spíše změní svou původní motivaci (například na pedagogickou kariéru, sebezdokonalení bez profesních cílů, získání titulu apod.).

Tabulka 8. *Změna motivace během studia ve vztahu k naplnění očekávání ohledně studia zpěvu*

Změna motivace	Splněná očekávání zpěv		
	Spíše ne, ne	Nevím	Spíše ano, ano
ANO	3	0	11
NE	4	2	21

Zdroj: vlastní zpracování

Tato hypotéza potvrdila statisticky významný vztah na hladině pravděpodobnosti 95%, ovšem znaménkové schéma z-skóre nepotvrdilo žádnou bližší těsnost mezi jednotlivými vztahy. Nejvyšší hodnoty však lze vysledovat ve vztahu *studijní motivace se nezměnila* a odpovědí *nevím* na dotaz ohledně naplnění očekávání ze studia zpěvu. Tento výsledek poukazuje na fakt, že studenti, kteří si nejsou jisti, zda je studium zpěvu uspokojilo či zklamalo, spíše nezměnili svou motivaci, než pokud měli na studium zpěvu na konzervatoři konkrétní názor.

## 5 Diskuze

### 5.1 Metoda šetření

Při vytváření a především následném vyhodnocování výzkumu jsem se inspirovala Miroslavem Chráskou a jeho knihou *Metody pedagogického výzkumu*. Využila jsem jeho doporučení především ohledně výběru respondentů, vytváření hypotéz a samotného testování dat.

Ohledně zmíněného výběrového souboru Chráska uvádí, že minimální rozsah výběru z cílové populace by měl odpovídat vzorci:  $n_{min} = 0,1 \cdot \sqrt{n}$ , kdy  $n$  označuje celkový počet cílové populace. (Chráska, 2016, s. 23) V mém případě je tedy minimální rozsah výběru 0,8 lidí, což ovšem není příliš relevantní počet pro kvantitativní výzkum. Domnívám se proto, že tento vzorec je vhodné použít spíše v rámci daleko rozsáhlejších výzkumných vzorků. Takto malé číslo je bezpochyby způsobeno nízkým počtem mé cílové populace, proto jsem jej nepovažovala za směrodatné.

Chráska zdůrazňuje také potřebu **reprezentativnosti** zvoleného *výběru* respondentů vzhledem k *základnímu souboru*. Základním souborem myslíme všechny osoby, které patří do zkoumané skupiny, výběrem se pak rozumí určitý vzorek, jenž celkovou populaci v tomto směru zastupuje. Z hlediska *výběru* je podstatné zvolit metodu vhodnou pro danou situaci, jakou je v mém případě například **kvótní výběr**. Ten je dle autora charakterizován výběrem určitých znaků, kterými se následně při výběru řídíme, jako je například věk, pohlaví či dosažené vzdělání. (Chráska, 2016, s. 17, 19)

Z hlediska vytváření hypotéz pak Chráska zdůrazňuje jejich ověřitelnost. Hypotézy musí být takzvaně *falzifikovány*, což autor vysvětluje jako: „... hledání empirických faktů, které **hovoří proti** ověřované hypotéze ...” (Chráska, 2016, s. 14) Mezi jednotlivými vlastnostmi je potřeba hledat vztahy vzájemné závislosti. Tyto jevy jsou pak označovány jako *proměnné* a jak píše Chráska, rozlišujeme *nezávisle proměnné*, tedy ty, které jsou příčinou dalšího jevu, a *závisle proměnné*, které jsou důsledkem jevu předcházejícího. (Chráska, 2016, s. 13) Hypotézy se stanovují zpočátku jako takzvaně **věcné**, pro jejich

následné ověření se definují jako **statistické** hypotézy, jež využívají statistické termíny. Abychom mohli tuto statistickou hypotézu ověřit, uděláme tak nepřímo s pomocí **nulové** hypotézy – tedy tvrzení, že mezi zkoumanými jevy není vztah. V případě zamítnuté nulové hypotézy lze přijmout hypotézu **alternativní**. (Chráska, 2016, s. 62)

Takovéto stanovení hypotéz předem se mi zdálo vhodné, neboť mi usnadňovalo práci s jejich ověřováním a interpretací nalezených vztahů.

Aby bylo možné zjistit, zda existuje vztah mezi danými jevy, využívají se *statistické testy významnosti*, které umožňují rozhodnout o přítomnosti konkrétního vztahu. „Pravděpodobnost (riziko), že neoprávněně odmítneme nulovou hypotézu (a tudíž nesprávně přijmeme alternativní hypotézu) se nazývá **signifikance (významnost)**. Při realizaci testu významnosti můžeme rozhodnout, jak velké riziko chyby je v dané výzkumné situaci ještě přijatelné. V této souvislosti hovoříme o zvolené **hladině významnosti**.“ Hladina významnosti je dle autora 0,05, což je 5 %, a s touto hodnotou i nadále pracuji. (Chráska, 2016, s. 63, 66)

Pro zjištění, zda jsou mezi zkoumanými jevy významné rozdíly, je vhodné zvolit test dobré shody **chí-kvadrát**. Ten pracuje s nulovou a alternativní hypotézou, jež následně přijímá či odmítá. Potřeba je proto vypočítat takzvané **testové kritérium**, které je  $x^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$ , kdy  $x^2$  určuje chí-kvadrát,  $P$  označuje **pozorovanou četnost** a  $O$  **očekávanou četnost**. První zmíněná četnost je reálná, šetřením prokázaná; očekávaná četnost pak odpovídá zmíněné nulové hypotéze – tedy označuje nulový rozdíl mezi jednotlivými jevy. (Chráska, 2016, s. 65, 66) Aby bylo možné určit, jak těsný je případný vztah, tedy o kolik se oddaluje od aritmetického průměru, a určit tak blíže spočítanou signifikanci, využívá se hodnota **z-škály** neboli **z-skóre**. (Chráska, 2016, s. 200)

Metoda dobré shody *chí kvadrát* se mi zdála vhodná k posouzení již zmíněného vztahu mezi zkoumanými jevy. Ovšem dle mého názoru je to metoda nepřesná, neboť nepoukazuje na konkrétní vztah, ale pouze upozorňuje na rozdílnost jevů v celé tabulce všech proměnných. Proto se zdálo vhodné využít ještě testování *z-skóre*, které poukázalo na případnou těsnost mezi jevy, tedy které konkrétní proměnné na sebe měly vliv. Ovšem taktéž nemohu stoprocentně potvrdit přesnost tohoto testování, neboť v některých případech, kdy *chí kvadrát* poukázal na shodu, *z-skóre* nevykazoval žádný těsnější vztah. Takovéto výsledky přičítám již zmíněnému, poměrně nízkému, počtu respondentů.

Domnívám se, že pokud by byl výběrový soubor rozsáhlejší, výsledky by se projevíly výrazněji. Na takto malý soubor zřejmě tato technika testování dat zcela nestačí.

## 5.2 Souhrn šetření a diskuze s literaturou

Jak bylo uvedeno na začátku předešlé kapitoly, cílem šetření bylo získat informace o motivaci dospělých studentů zpěvu Pražské konzervatoře ke studiu. Zajímala jsem se o jejich motivaci ke studiu, se kterou na tuto školu přicházeli a zjišťovala jsem, jestli se jejich motivace v průběhu studia doposud nějak změnila, případně na základě jakých faktorů.

Bohužel je mnou zvolené téma příliš specifické na to, aby bylo možné jej srovnat s podobným výzkumem, avšak blízkým tématem jako tato práce se zabývala rigorózní práce Eriky Schubertové, která ve své práci *Specifika volby tanečního povolání ve srovnání s jinými typy škol* zkoumala taktéž prvotní motivy k výběru konzervatoře a jejich případnou následnou změnu. Sice je práce Eriky Schubertové zaměřena na taneční vzdělávání a dotazuje se tedy studentů *Taneční konzervatoře hl. města Prahy*, ovšem dle mého názoru se jedná o velice blízkou oblast, jejíž výsledky se mohou s těmi mými v leccčem shodovat.

Jak jsem předpokládala, nejčastější motivací studentů nastoupit na Pražskou konzervatoř byla touha po profesionální pěvecké kariéře, tuto odpověď uvedly tři čtvrtiny respondentů. Druhou nejčastější motivací bylo sebezdokonalování v hudbě bez vyšších profesních cílů, tuto možnost uvedla třetina dotázaných. Domnívám se, že touha po profesionální pěvecké kariéře je vlastní téměř každému, kdo se rozhodl věnovat zpěvu více než jen rekreačně. Dle mého názoru se takové vnitřní zaujetí může násobit i s věkem a zkušenostmi. Jedinec, který po základní škole zvolil jinou střední školu než konzervatoř, ať už dobrovolně či nikoli, může pociťovat daleko vyšší motivaci dosáhnout vrcholných úspěchů v oboru. Vysvětlením může být to, že se pro danou kariéru rozhodl na základě vlastního – dospělého – uvážení, věkové vyzrálosti a určitých prožitých zkušeností z předešlé školy, jak je zmíněno v subkapitole 3.4 týkající se motivace ke studiu.

Výsledky šetření Eriky Schubertové však ukazují, že 17 % dotázaných nastupovalo ke studiu s motivací možného uplatnění v práci tanečníka, téměř třetina byla motivována zkrátka kladným vztahem k tanečnímu povolání. (Schubertová, 2007, s. 62) Celkem tedy necelá polovina dotázaných tanečníků chápe taneční povolání jako hlavní motiv ke studiu tance, zatímco v mém případě se jedná o tři čtvrtiny dotazovaných. Je samozřejmě možné, že množství jiných odpovědí u výzkumu Schubertové je způsobeno její širší nabídkou odpovědí u této otázky, zatímco u mne se respondenti spokojili s menším výčtem, aniž by vymýšleli odpovědi pro možnost *jiné motivace*.

Co se týká změny motivace, ta k mému překvapení proběhla pouze u třetiny respondentů. Nejčastější byla změna motivace právě na profesionální kariéru, nejméně častým bylo přesměrování na pedagogickou kariéru, což mne překvapilo. Domnívala jsem se totiž, že například v případě změny původní profesionální motivace může být druhou nejčastější právě ta pedagogická. Mnoho hudebníků totiž inklinuje ke kariéře učitelské, pokud se neprosadí jako vystupující umělci. Šetření Schubertové prokázalo poměrně vyrovnaný poměr odpovědí na stejný dotaz; u 44,4 % dotázaných se motivace změnila, u 55,5 % ne. Jako negativní vlivy na studijní motivaci tanečníci označovali především neustálé soupeření, rivalitu až nenávisť. (Schubertová, 2007, s. 63)

Tyto vlivy by jistě mohlo být zajímavé sledovat také na pěveckém oddělení, které je touto problematikou zatíženo též, avšak jedná se o téma poměrně značného rozsahu se silným psychologickým obsahem, které by zasloužilo prostor samostatného tématu práce. U změny motivace, která se prokázala jako spíše negativní, lze usuzovat nad stresovými důvody, nezvládnutím trémy a podobně, jak je nastíněno v kapitole 3. Tyto faktory mohou být u určitého vzorku lidí důvodem ke změně motivace, někdy dokonce i důvodem k odchodu z tohoto oboru. Zároveň je nutné vzít v úvahu fakt, že studium na umělecké škole je diametrálně odlišné od studia například na všeobecném gymnáziu, které studenty připravuje ke všeobecnému rozhledu bez většího zatížení konkrétním oborem. Umělecká škola jako je například Pražská konzervatoř, oproti tomu vykazuje zcela odlišné didaktické prvky, jak je popsáno v kapitole 2. Tyto pak mohou být pro dospělého, který sem nastoupil po vystudování zcela odlišné střední školy (s jinými požadavky a standardy během výuky), určitým překvapením.

Dále jsem si dala za cíl zjistit, z jakého důvodu ke studiu na konzervatoř nastupuje mnoho lidí až po ukončení jiné střední školy; v tomto případě se ukázalo, že nejčastějším

motivem byla snaha o dokončení studia na všeobecněji zaměřené škole. Téměř třetina dotázaných uvedla jako odpověď touhu po obecnějším vzdělání a další necelá třetina nechtěla přerušit studium na víceletém gymnáziu. Z uvedeného pro mne vyplývá, že nadpoloviční většina respondentů uvažovala během svého dospívání velice prakticky a zvažovala všechny možnosti do budoucna z hlediska možného uplatnění nabytých vědomostí. Zřejmě si jsou dotazovaní velice dobře vědomi nestálosti pěveckého oboru, těžké uplatnitelnosti v něm a především silné konkurence. Na to také poukazuje již zmíněný výzkum Šťastnovské a Drahoňovské, ve kterém se prokázalo, že studenti uvažují především nad uplatnitelností volených oborů, proto není takovým překvapením, že dotazovaní respondenti z Pražské konzervatoře raději dostudovali všeobecné gymnázium, než nastoupili ke studiu na konzervatoř.

Samozřejmě lze však také uvažovat nad tím, že ačkoliv dotazovaní odpovídali sami za sebe, mohli být (nevědomě) ovlivněni rodinou, která hraje při výběru střední školy velkou roli, jak je zmíněno v kapitole 3. Výzkum Hlad'a a Drahoňovské poukazoval na fakt, že rodiče mají na volbu další vzdělávací dráhy svých potomků nemalý vliv, a ačkoliv si žáci na závěr školu volí sami, nevylučuje to možnost, že jsou již rodiči ovlivněni. Jak je popsáno v kapitole 3, velkou měrou mohou být jedinci ovlivněni také sourozeneckými vztahy, kdy se mohou snažit ztotožnit s cíli a aktivitami svých sourozenců, či je napodobují v jejich volbě vzdělání.

Na závěr jsem chtěla prozkoumat, jaká byla očekávání respondentů ohledně nabízeného studia, a následně také zjistit, do jaké míry se jejich očekávání naplnila. Jak jsem předpokládala, nejvíce očekávané byly hodiny zpěvu, dále studenti očekávali získání nějakých zkušeností v oboru. To je poměrně dobře pochopitelné; tázala jsem pouze studenty pěveckého oddělení a ti by s největší pravděpodobností měli očekávat časté hodiny zpěvu. Zkušenosti v oboru jsou podmínkou dobrého budoucího uplatnění, proto mě nepřekvapila ani četnost této odpovědi. Taktéž v práci Schubertové se projevila touha studentů o praktičtější ráz výuky, například prostřednictvím natáčení nácviků či sbírání zkušeností na vystoupeních. U více než poloviny dotázaných dokonce takováto praxe posílila rozhodnutí profesionálního (tanečního) uplatnění. (Schubertová, 2007, s. 72)

Očekávání respondentů prokázala snahu hlouběji se orientovat v pěveckém oboru, což koreluje s výsledky výzkumů např. Hlad'a a Drahoňovské, z jejichž výzkumu vyplynula snaha lidí navracejících se k formálnímu studiu o zlepšení své situace na pracovním trhu.

Mohu říci, že původně stanovené cíle se mi podařilo naplnit a v zásadě potvrdily má očekávání.

Ze stanovených hypotéz mi byly potvrzeny dvě, jedna z nich však potvrdila jiný vztah, než jsem původně určila. Tato hypotéza poukázala na významný vztah mezi pěveckým vystupováním před nástupem na konzervatoř a motivací ke studiu, ovšem nejtěsnější byl vztah u motivace k pedagogické kariéře, pokud student pěvecky nevystupoval, což jsem nepředpokládala. Jak jsem již zmiňovala v části induktivní statistiky; lze se domnívat, že studenti, kteří nevystupovali tehdy, ani nešli na školu s touhou sólového vystupování. Důvody mohou být různé, já osobně bych se přiklonila k názoru, že ne každý, kdo se věnuje hudbě (zpěvu) musí nutně toužit po sólové kariéře. Koneckonců stejně jako asi v jiných oborech, i zde můžeme najít nadšence pro hvězdnou kariéru, ale také lidi, kteří mají úplně jiné cíle.

Druhá hypotéza, týkající se vztahu konkrétních důvodů k pozdnímu nástupu a následnou motivací ke studiu, mi nebyla statisticky potvrzena. Zjevně se tedy lze domnívat, že ať už byly důvody k pozdnímu nástupu zpěváků na Pražskou konzervatoř jakékoliv, neměly větší vliv na původní motivaci zde studovat.

Třetí hypotéza potvrzena byla, ukázalo se totiž, že existuje statisticky významný vztah mezi změnou motivace a nenaplněním očekávání, avšak další testování nepoukázalo na žádnou významnou těsnost. Jistá těsnost však projevována byla a to ve vztahu *motivace se nezměnila* a odpovědí *nevím* ohledně uspokojení z intenzity hodin zpěvu. Výzkum tedy nepotvrdil významný vztah mezi nesplněnými očekáváními ohledně studia zpěvu a změnou motivace.

### **5.3. Limity empirického šetření**

Ačkoliv práce na celém šetření byla velice intenzivní a svědomitá, zpětně je vhodné si uvědomit několik nedostatků, které práci mohly výrazně limitovat a ochudit ji o mnohé zajímavé výsledky.

Zaprvé, jak jsem již zmínila dříve v textu práce, jsem si zvolila cílovou populaci poměrně malého počtu lidí (64) a v závislosti na tom byl i můj výběrový soubor malý (49). V části, kde popisuji teoretické podklady pro mé šetření, taktéž zmiňuji, že jsem si vědoma faktu určitého ovlivnění výsledků šetření tímto malým souborem respondentů. Jistě by výsledky mohly vyjít dokonce i odlišně, pokud by bylo tázáno například dvakrát větší množství respondentů. Tuto možnost však již přenechávám případným dalším výzkumníkům v této oblasti.

Zadruhé si uvědomuji, že výsledky jsou zobecnitelné pouze na pěvecky orientované hudebníky, nikoliv na budoucí instrumentalisty, skladatele, dirigenty a podobně. V případě, že by se nějaký budoucí výzkum zabýval všemi odděleními Pražské konzervatoře, mohl by dosáhnout cílové populace odhadem přes 200 studentů. Podle *Výroční zprávy Pražské konzervatoře o činnosti školy ve školním roce 2015-2016* zde studuje celkem 561 studentů a vzhledem k odhadu přibližně polovičního zastoupení dospělých účastníků vzdělávání lze soudit, že výběrový soubor by se tak mohl blížit oněm 200 respondentům. (Trojan, 2016, s. 6)

Mé šetření bylo dále prováděno krátkodobě, v rámci přibližně jednoho měsíce a odpovědi respondentů jsou tedy platné v rámci tehdejšího období, neboť mohu předpokládat, že jejich názory a zkušenosti se od té doby mohly značně změnit. V rámci hlubšího prozkoumání studijní motivace a její dynamičnosti bych do budoucna navrhovala spíše longitudinální výzkum, zaměřený na změny motivace v průběhu například jednoho roku studia.

V neposlední řadě je dobré zmínit, že ačkoliv jsem usilovala o anonymitu šetření, má přítomnost u sběru dat a okamžitý sběr dotazníků mohl mít na vyplňování respondentů nemalý vliv. Dotazovaní se kvůli tomu mohli cítit pod tlakem, případně nemuseli zcela důvěřovat slibované anonymitě a na základě toho své odpovědi přizpůsobit situaci.

## 5.4 Shrnutí

Pokud bude posuzován přínos tohoto šetření do praxe, jistě by mohl být využit zástupci Pražské konzervatoře k posouzení vlastní vzdělávací nabídky. Šetření poukazuje jak na kladný přístup některých studentů k současnému stavu studia, tak také na ten záporný. Vedení školy by se proto mohlo na základě tohoto šetření zamyslet nad tím, co může změnit v systému vzdělávání dospělých studentů konzervatoře, jakým způsobem jim může více vycházet vstříc a zda velké množství odcházivších studentů z nespokojenosti může být do budoucna změněno k lepšímu. Případně by výsledky mohly posloužit k představě o tom, jakým způsobem nalákat na konzervatoř více dospělých zájemců o studium zpěvu a učinit pro ně studium zde zajímavé a vstřícné vzhledem k jejich věku a zkušenostem.

Zároveň může být tato práce prostorem pro další výzkum, který by se mohl zaměřit například na to, kolik zde studujících studentů navštěvuje paralelně vysokou školu, tedy nakolik dospělí studenti konzervatoře spoléhají pouze na zdější hudební vzdělání a nakolik si ponechávají otevřená „zadní vrátka“ v podobě dosaženého vyššího vzdělání, a jak dvojité studium zvládají. Dále by mohlo být zajímavé přetransformovat budoucí šetření na spíše kvalitativní, které by mohlo poskytnout mnoho dalších a zajímavějších informací o dospělých studentech pěveckého oddělení Pražské konzervatoře. Práce by také mohla být zaměřena na všechna hudební oddělení školy, ne jen na pěvecké, čímž by jistě získala komplexnější informace o motivaci ke studiu hudby celkově. Taktéž by bylo jistě plodné dotazovat se studentů hudby na jejich vzájemné vztahy a konkurenční záležitosti, které jsou bohužel většinou negativní, avšak jaksi schované pod povrchem a neoficiálně všudypřítomné.

## 6 Závěr

Vzdělávání dospělých a konkrétně vzdělávání dospělých v hudební oblasti je téma, které není zcela teoreticky podchyceno. Bylo pro mne tedy určitou výzvou pokusit se obě sféry spojit a vyhledat k jejich uchopení relevantní literaturu. Jak jsem zmínila v úvodu práce, mnou zvolené téma pro mne má osobní význam, neboť se zde snažím tématicky propojit dva zcela odlišné obory, které však současně studuji. V práci jsem se zabývala charakteristikou vzdělávání dospělých, hudebního vzdělávání a motivace, v dotazníkovém šetření jsem pak dotazovala přímo dospělé studenty pěveckého oddělení Pražské konzervatoře. Zjišťovala jsem jejich hlavní motivy ke studiu ještě před nástupem na konzervatoř, ptala jsem se, zda se jejich studijní motivace doposud změnila a případně jak a z jakého důvodu.

Cílem této bakalářské práce tedy bylo zjistit hlavní motivaci studentů a její možnou změnu v průběhu dosavadního studia. Dílčím cílem bylo prozkoumat důvody jejich pozdního nástupu ke studiu až po vykonání maturitní zkoušky na jiné střední škole. V neposlední řadě také bylo zjišťováno, jaká měli studenti ohledně studia očekávání a představy a jak se tato očekávání naplnila.

Tyto cíle jsem testovala pomocí tří stanovených hypotéz, z nichž ani jedna nebyla potvrzena přesně dle původního předpokladu, dvě z nich však poukázaly na jiný vztah. Mohu se však domnívat, že veškeré cíle práce se mi podařilo naplnit, neboť jsem získala data ohledně motivace respondentů, její případné změny a také ohledně očekávání a jejich naplnění. Prokázalo se tedy například, že pokud student pěvecky nevystupoval před nástupem na Pražskou konzervatoř, byl spíše namotivován k pedagogické kariéře. Motivace během studia spíše neměnila a pokud ano, spíše pozitivně. Nejvýraznější vztah se potvrdil u osob, které nebyly schopny popsat, zda jsou uspokojeni studiem zpěvu či ne, a zároveň nezměnili svou studijní motivaci. Ohledně důvodů k pozdnímu nástupu ke studiu na konzervatoř se neprokázal žádný dominující prvek z hlediska následné motivace zde studovat.

Veškeré výsledky testování, analýza a interpretace dat a závěrečná diskuze jsou součástí práce, přičemž jsem se snažila výsledky graficky znázornit pomocí tabulek a grafů.

Samozřejmě jsem si vědoma určitých limitů své práce, které jsou taktéž popsány v diskuzi práce, avšak věřím, že zvláště ono výzkumné šetření mohlo přinést zajímavé výsledky nejen pro mne, ale i pro osoby s menším zájmem o tento druh spojení dvou tolik odlišných oborů. Výsledky práce by mohly posloužit nejen Pražské konzervatoři, ale i jiným hudebně-vzdělávacím institucím k pochopení problematiky učení se dospělých, díky kterému mohou do budoucna dospělým zájemcům o hudební vzdělávání vycházet vstříc z hlediska jejich vzdělávacích potřeb.

## 7 Soupis bibliografických citací

ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1407-3.

*Asociace základních uměleckých škol České republiky* [online]. Praha: AZUŠ ČR, ©2016 [vid. 2016-12-05]. Dostupné z: <http://www.asociacezus.cz/>.

ATKINSON, Rita L. et al. *Psychologie*. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-640-3.

BÁŤKOVÁ, Ingrida. Ciele vyučovania v hudobnej edukácii. In: *Teorie a praxe hudební výchovy IV: Sborník příspěvků z konference studentů doktorandských a magisterských studií a pedagogů hudebního vzdělávání zemí V4 v roce 2015 v Praze*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. s. 69–75. ISBN 978-80-7290-875-2.

BOROŠ, Tomáš. Transformácia hudobného umenia na hudobnú edukáciu. Hudobno-výrazové prostriedky v edukácii. In: *Musica viva in schola XXV. Sborník prací pedagogické fakulty Masarykovy univerzity č. 268. Řada hudebně výchovná č. 28* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2016. s. 6–18 [vid. 2017-03-02]. ISBN 978-80-210-8467-4. Dostupné z: <https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=9&ved=0ahUKEwiTjIrl07fSAhXBkCwKHTF1BXEQFghDMAg&url=https%3A%2F%2Fmunispace.muni.cz%2Findex.php%2Fmunispace%2Fcatalog%2Fdownload%2F859%2F2712%2F573-1&usg=AFQjCNHN4euBd5fdRtiU8nrXvc9UTRCi5Q&cad=rja>.

BRANBERGER, Jan. *Konservatoř hudby v Praze. Pamětní spis k stoletému jubileu založení ústavu*. Praha: KNIHTISKARNA „POLITIKY“ V PRAZE, 1911. ISBN neuvedeno.

CEDEFOP. *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě – Česká republika* [online]. Evropská komise: Eurydice, 2009 [vid. 2016-11-23]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/system-vzdelavani-v-cr>.

CEDEFOP. *Terminology of European Education and Training policy – A Selection of 130*

*Key Terms* [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014. ISBN 978-92-896-1165-7 [vid. 2017-02-11]. Dostupné z: [http://www.cedefop.europa.eu/files/4117\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf).

ČŽV UPOL. *Hamburská deklaráce a Agenda pro budoucnost* [online]. Hamburg: 1997 [vid. 2016-11-22]. Dostupné z: [https://czv.upol.cz/plain-1/get\\_img-a\\_49121](https://czv.upol.cz/plain-1/get_img-a_49121).

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

ČECH, Petr. *Ústní sdělení*. Praha, 5. 10. 2016.

ČR. Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách) [online]. 1998 [vid. 2017-04-04]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111>.

ČR. Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání) [online]. 2006 [vid. 2016-11-26]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/zakon-c-179-2006-sb>.

ČR. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. 2004 [vid. 2016-11-23]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novy-skolsky-zakon-1>.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Česká republika v mezinárodním srovnání (vybrané údaje)* [online]. Praha: ČSÚ, 2015. ISBN 978-80-250-2687-8 [vid. 2017-02-11]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/documents/10180/39997343/370002\\_15.pdf/b47eea4b-ef7c-428c-8d2e-be87f12dc06c?version=1.1](https://www.czso.cz/documents/10180/39997343/370002_15.pdf/b47eea4b-ef7c-428c-8d2e-be87f12dc06c?version=1.1).

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Šetření o vzdělávání dospělých – AES*. [online]. ČSÚ: Praha, 2016 [vid. 2017-01-19]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/csu/vykazy/setreni\\_o\\_vzdelavani\\_dospelych](https://www.czso.cz/csu/vykazy/setreni_o_vzdelavani_dospelych).

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Úroveň formálního vzdělání a účast v neformálním vzdělávání ve věkové skupině 15 – 64 let*. [online]. ČSÚ: Česká republika, 2016 [vid. 2017-02-19]. Dostupné z:

<https://www.czso.cz/documents/10180/34624837/25012816q306.pdf/7c491cb9-8d65-41e9-98f6-d58dc88776be?version=1.0>.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Vzdělávání dospělých: specifické výstupy z šetření Adult Education Survey – 2011*. [online]. ČSÚ: Praha, 2013 [vid. 2017-01-19]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-dospelych-specificke-vystupy-z-setreni-adult-education-survey-n-8d6jxtzxhj>.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Vzdělávání dospělých v České republice – Výstupy z šetření Adult Education Survey 2011* [online]. Praha: ČSÚ, 2013. ISBN 978-80-250-2354-9 [vid. 2017-02-11]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20561193/331313.pdf/3b3fda80-d409-4adc-a79d-4f9613511f2d?version=1.0>.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Vzdělávání dospělých v číslech* [online]. Praha: ČSÚ, 2012. ISBN 978-80-250-2315-0 [vid. 2017-02-11]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20561189/331312.pdf/a9c31ba3-7523-47de-b308-6c2114200893?version=1.0>.

DELORS, Jacques et al. *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century* [online]. Paříž: Unesco Publishing, 1996 [vid. 2016-12-10]. Dostupné z: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_E.PDF).

DOUŠA, Eduard. *Pražská konzervatoř 1811 – 2011 (sborník k dvousetletému výročí školy)*. Praha: Pražská konzervatoř, 2011. ISBN 978-80-254-9249-9.

DUZBABA, Oldřich. Hudební výchova mezi koncepčnostmi a nekoncepčnostmi na přelomu tisíciletí. In: *OBORY VE ŠKOLE: Metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik matematiky, chemie, výtvarné výchovy, hudební výchovy a výchovy ke zdraví z let 1990 - 2004*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. s. 111–128. ISBN 80-7290-225-3.

DUZBABA, Oldřich. *Vybrané kapitoly z hudební pedagogiky a didaktiky hudební výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-165-6.

DVOŘÁK, Pavel. *Akademie umění a kultury pro seniory HMP* [online]. Praha: Magistrát hl. m. Prahy, 2016, ©2007 [vid. 2017-04-02]. Dostupné z: [http://skoly.praha-mesto.cz/87817\\_AKADEMIE-UMENI-A-KULTURY-PRO-SENIORY-HMP](http://skoly.praha-mesto.cz/87817_AKADEMIE-UMENI-A-KULTURY-PRO-SENIORY-HMP).

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Tomáš LANGER. Za oponou vzdělávání dospělých – Scénář III. *Andragogika v praxi*. 2015, č. 6, s. 6–8. ISSN 2336-5145.

EUROPEAN COMMISSION. *A Memorandum on Lifelong Learning* [online]. Brusel: European commission, 2000 [vid. 2017-01-07]. Dostupné z: [arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum\\_on\\_Lifelong\\_Learning.pdf](http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf).

EUROPEAN MUSIC COUNCIL. *Bonn Declaration* [online]. Bonn: 2011 [vid. 2016-12-04]. Dostupné z: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/BonnDeclaration\\_EN.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/BonnDeclaration_EN.pdf).

EU. *Access of Young People to Culture – Final Report* [online]. Barcelona: 2008 [vid. 2016-12-03]. Dostupné z: <https://joinup.ec.europa.eu/node/125492>.

FAURE, Edgar et al. *Learning to be: The world od education today and tomorrow*. Paříž: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1972. ISBN 92-3-101017-4 [vid. 2017-02-11]. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf>.

FILOVÁ, Hana. Didaktické principy. In: FILOVÁ, Hana, MAŇÁK, Josef, STRACH, Jiří, ŠIMONÍK, Oldřich, ŠTÁVA, Jan a Vlastimil ŠVEC. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1996. ISBN 80-210-1308-7.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, s. r. o., 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. ISBN 978-80-247-3037-0.

HLAĎO, Petr a Petra DRAHOŇOVSKÁ. *Rozhodování žáků základních a středních škol o dalším studiu a práci v pohledu žáků i jejich rodičů* [online]. Praha: NÚV, 2012. Dostupné z: [http://www.nuov.cz/uploads/Vzdelavani\\_a\\_TP/KP\\_Volba\\_zaci\\_rodice\\_pro\\_www.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/KP_Volba_zaci_rodice_pro_www.pdf).

HOLAS, Milan. *Hudební pedagogika*. Praha: Akademie múzických umění, hudební fakulta, 2004. ISBN 80-7331-018-X.

*Hudební institut* [online]. Olomouc: Hudební institut, ©2012 [vid. 2017-03-01]. Dostupné z: <http://hudebniinstitut.cz/o-projektu-h-i/#vystupy>.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2016. ISBN 978-80-2475326-3.

JARVIS, Peter. *International Dictionary of Adult and Continuing Education*. New York: Routledge, 2013. ISBN 978-0-749-43736-7.

JUST4WEB.CZ s.r.o.. Konzervatoře. *SeznamŠkol.eu* [online]. ©2009–2016 [vid. 2017-03-03]. Dostupné z: <http://www.seznamskol.eu/typ/konzervator/>.

JŮVA, Vladimír. Pojetí hudební pedagogiky. In: *Metodologické problémy hudební pedagogiky: materiály ze semináře, uspořádaného komisí pro hudebně pedagogickou teorii a výzkum Československé společnosti pro hudební výchovu 4. - 6. prosince 1968 v Olomouci*. Praha: Československá společnost pro hudební výchovu Praha, 1969. s. 3–9. ISBN neuvedeno.

KRATOCHVÍL, Milan. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1998. ISBN 80-7194-154-9.

LMC s.r.o. Hudební umění. *Vysoké školy* [online]. ©1996–2017 [vid. 2017-02-22]. Dostupné z: <http://www.vysokeskoly.cz/v/kultura-a-umeni/hudebni-umeni/>.

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2003. ISBN 80-210-3123-9.

MAŇÁK Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti. Manuál úspěšného lektora*. Praha: Grada Publishing a.s., 2013. ISBN 978-80-247-4336-3.

MERRIAM, Sharan B., Rosemary S. CAFFARELLA a Lisa M. BAUMGARTNER. *Learning in Adulthood – A Comprehensive Guide*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc., 2007. ISBN 978-0-7879-7588-3.

MKČR. *Koncepce podpory umění v České republice na léta 2015–2020* [online]. Praha: Institut umění – Divadelní ústav, 2015. ISBN 978-80-7008-364-2 [vid. 2017-02-24]. Dostupné z: [https://www.mkcr.cz/doc/cms\\_library/koncepcepodporyumeni\\_2015-2020-web-2-3537.pdf](https://www.mkcr.cz/doc/cms_library/koncepcepodporyumeni_2015-2020-web-2-3537.pdf).

MKČR. *Koncepce účinnější podpory umění na léta 2007-2013* [online]. Česká republika: MKČR, 2006 [vid. 2017-04-03]. Dostupné z: [https://www.mkcr.cz/doc/cms\\_library/koncepce-ucinnejsi-podpory-umeni-na-leta-2007-2013-1918.zip](https://www.mkcr.cz/doc/cms_library/koncepce-ucinnejsi-podpory-umeni-na-leta-2007-2013-1918.zip).

MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha* [online]. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8 [vid. 2017-02-11]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/nuv/strategicke/Bila\\_kniha\\_2001.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/nuv/strategicke/Bila_kniha_2001.pdf).

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání* [online]. Praha: 2010 [vid. 2017-04-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/11212/download/>.

MŠMT. *Strategie celoživotního učení ČR* [online]. Praha: 2007 [vid. 2016-11-25]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>.

MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. Praha: 2014 [vid. 2016-11-22]. Dostupné z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/strategie-2020\\_web.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf).

MŠMT. *Výsledky šetření Labour force survey 2010*. [online]. Neuvedeno: 2010 [vid. 2017-01-19]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/vysledky-setreni-labour-force-survey-2009-1>.

MUŽÍK, Jaroslav. *Andragogická didaktika*. Praha: CODEX Bohemia, s.r.o., 1998. ISBN 80-85963-52-3.

MUŽÍK, Jaroslav. *Androdidaktika*. Praha: ASPI Publishing, 2004. ISBN 80-7357-045-9.

MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9.

MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Mowshe s. r. o., 2009. ISBN 978-80-904426-1-0.

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

NÁRODNÍ INFORMAČNÍ A PORADENSKÉ STŘEDISKO PRO KULTURU. *Formální a neformální umělecké vzdělávání – kulatý stůl* [online]. Praha: 2014 [vid. 2016-12-04]. Dostupné z: [http://www.mzv.cz/file/1138925/Prohlaseni\\_final.docx](http://www.mzv.cz/file/1138925/Prohlaseni_final.docx).

NÁRODNÍ SOUSTAVA KVALIFIKACÍ. *Lektor dalšího vzdělávání* [online]. Česká republika: 2013 [vid. 2017-04-04]. Dostupné z: [https://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-581-Lektor\\_dalsiho\\_vzdelavani/kvalifikacni-standard](https://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-581-Lektor_dalsiho_vzdelavani/kvalifikacni-standard).

NÚV. Orffova metoda. *Metodický portál RVP* [online]. 2011 [vid. 2017-03-03]. Dostupné z: [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/O/Orffova\\_metoda](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/O/Orffova_metoda).

OBST, Otto. *Obecná didaktika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-4916-6.

P.F. art, spol. s.r.o.. *Atlas školství* [online]. Praha: P.F. art, s.r.o., 2012-2017 [vid. 2017-02-12]. Dostupné z: <http://www.atlasskolstvi.cz/zakladni-skoly?type=zakladni-umelecka-skola>.

PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: DAHA, 1997. ISBN 978-80-902232-1-9.

PALCOVSKÁ, Jana. Teorie a praxe hudby výchovy IV – mezinárodní doktorandská konference hudebních kateder pedagogických fakult. In: Teorie a praxe hudební výchovy

IV: Sborník příspěvků z konference studentů doktorandských a magisterských studií a pedagogů hudebního vzdělávání zemí V4 v roce 2015 v Praze. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. s. 17–18. ISBN 978-80-7290-875-2.

POLEDNÁK, Ivan. *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Supraphon, 1984. ISBN 02-008-84.

POSPÍŠIL, Oldřich. *Pedagogika dospělých. Andragogika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-064-1.

POTOČKOVÁ, Klára. *Osoby do 25 let a další profesní vzdělávání: postoje, zkušenosti, bariéry. Výstupní analytická zpráva projektu KOOOPERACE* [online]. Česká republika: Fond dalšího vzdělávání, 2015 [vid. 2017-02-21]. Dostupné z: <https://koopolis.cz/file/home/download/1002?key=1a5edcab4b>.

*Pražská konzervatoř* [online]. Praha: Pražská konzervatoř, ©2009-2010 [vid. 2017-03-14]. Dostupné z: <http://www.prgcons.cz/renderDocument.php?documentID=69>.

PRCHAL, Jan. *Hudební výchova pro 3. tisíciletí* [online]. Ústí nad Labem: Společnost pro hudební výchovu, 2014 [vid. 2017-03-01]. Dostupné z: <http://docplayer.cz/16173577-Hudebni-vychova-pro-3-tisicileti-usti-nad-labem-7-a-8-listopadu-2014-jan-prchal.html>.

PRCHAL, Jan. 80 let Společnosti pro hudební výchovu a pohled na současný stav hudební výchovy v České republice. In: *Teorie a praxe hudební výchovy IV: Sborník příspěvků z konference studentů doktorandských a magisterských studií a pedagogů hudebního vzdělávání zemí V4 v roce 2015 v Praze*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. s. 49–52. ISBN 978-80-7290-875-2.

PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada Publishing a.s., 2014. ISBN 978-80-247-5232-7.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie*. Praha: Portál, s. r. o., 2009. ISBN 978-80-7367-560-8.

SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-20587-9.

SCHUBERTO VÁ, Erika. *Specifika volby tanečního povolání ve srovnání s jinými typy škol* [online]. Praha, 2007. Rigorózní práce. Univerzita Karlova. Fakulta filozofická. Vedoucí práce: Jiří PELIKÁN. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/150020036/?lang=cs>.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

SLAVÍČEK, Jiří. *Vnitřní a vnější aspekty motivace žáků ke studiu hudebního oboru na základní umělecké škole* [online]. Praha, 2008. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Fakulta filozofická. Vedoucí práce: Hana KRYKORKOVÁ. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/120064691/?lang=cs>.

STUHLÍKOVÁ Iva, Tomáš JANÍK et al. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7769-0.

ŠEĎOVÁ, Klára a Petr NOVOTNÝ. *Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých*. *Pedagogika* [online]. 2006, 56 (2), s. 140-152. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1559&lang=cs>.

ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-551-6.

ŠERÁK Michal a Miroslava DVOŘÁKOVÁ. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Praha: Česká zemědělská univerzita v Praze, Institut vzdělávání a poradenství, 2009. ISBN 978-80-213-2001-7.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Hodnocení žáků*. In: FILOVÁ, Hana, MAŇÁK, Josef, STRACH, Jiří, ŠIMONÍK, Oldřich, ŠTÁVA, Jan a Vlastimil ŠVEC. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1996. ISBN 80-210-1308-7.

ŠTASTNOVSKÁ, Pavlína a Petra DRAHOŇOVSKÁ. *Jak žáci základních a středních škol vybírají svou další vzdělávací nebo pracovní kariéru* [online]. Praha: NÚV, 2012. Dostupné z: [http://www.nuov.cz/uploads/Vzdelavani\\_a\\_TP/KP\\_Volba\\_zaci\\_rodice\\_pro\\_www.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/KP_Volba_zaci_rodice_pro_www.pdf).

TROJAN, Pavel. *Výroční zpráva Pražské konzervatoře o činnosti školy ve školním roce 2015-2016* [online]. Praha: 2016 [vid. 2017-04-30]. Dostupné z: <http://www.prgcons.cz/include/getFile.php?fileID=1194>.

UNESCO. *Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century* [online]. Lisabon: 2006 [vid. 2016-12-03]. Dostupné z: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts\\_Edu\\_Road\\_Map\\_en.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_Road_Map_en.pdf).

UNESCO. *Soulský program: Cíle pro rozvoj umělecké výchovy* [online]. Soul: 2010 [vid. 2016-12-03]. Dostupné z: [https://www.mkcr.cz/doc/cms\\_library/seoul\\_agenda-2063.doc](https://www.mkcr.cz/doc/cms_library/seoul_agenda-2063.doc)

*Velký slovník naučný*. Český Těšín: DIDEROT, 1999. ISBN 80-902723-1-2.

VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky*. Praha: Portál, s. r. o., 2016. ISBN 978-80-262-1026-9.

VETEŠKA, Jaroslav a kol. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: Educa Service, 2009. ISBN 978-80-87306-04-8.

VYCHOVÁ, Helena. *Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU*. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, 2008. ISBN 978-80-7416-017-2.

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. Praha: VÚP, 2010. ISBN 978-80-87000-37-3.

## 8 Přílohy

### Příloha A – dotazník

#### Motivace dospělých studentů Pražské konzervatoře ke studiu

#### Dotazníkové šetření

Dobrý den!

Dovoluji si Vás požádat o vyplnění krátkého dotazníku týkajícího se Vaší motivace ke studiu na Pražské konzervatoři. Dotazník je anonymní a jeho výsledky budou použity pouze pro účely vypracování mé bakalářské práce na téma Motivace ke studiu dospělých posluchačů Pražské konzervatoře, případně mohou posloužit vedení školy pro statistické účely o studentech. Pečlivě si, prosím, přečtěte všechna zadání otázek a v případě potřeby se nebojte mne oslovit.

*Vyplnění dotazníku Vám nezabere více než 5-10 minut.*

*U každé otázky zaškrtněte prosím pouze jednu odpověď (pokud není zadáno jinak).*

Předem děkuji za vyplnění odpovědí.

Eva Hartová, 4. ročník Bc. Katedra andragogiky a personálního řízení

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy

#### 1. Pohlaví:

muž

žena

#### 2. Ročník narození:

\_\_\_\_\_

### 3. Studijní obor na Pražské konzervatoři:

- klasický zpěv
- populární zpěv

### 4. Ročník studia na Pražské konzervatoři:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

### 5. Vyberte typ Vámi dosaženého vzdělání před nástupem na Pražskou konzervatoř (uved'te jen nejvyšší stupeň dosaženého vzdělání):

- SŠ
  - všeobecné gymnázium
  - gymnázium se zaměřením - uveďte zaměření  
\_\_\_\_\_
  - lyceum s konkrétním zaměřením - uveďte zaměření  
\_\_\_\_\_
  - střední odborná škola - uveďte zaměření  
\_\_\_\_\_
  - střední odborné učiliště - uveďte zaměření  
\_\_\_\_\_

- VOŠ - uveďte zaměření  
\_\_\_\_\_

- VŠ
  - bakalářský titul - uveďte zaměření  
\_\_\_\_\_

- magisterský titul - uveďte zaměření

\_\_\_\_\_

- doktorandský titul - uveďte zaměření

\_\_\_\_\_

**6. Věnoval/a jste se sólovému zpěvu před nástupem na Pražskou konzervatoř? (v lidové škole umění, během soukromých hodin, zde na konzervatoři)**

- ANO – uveďte, jakou formou \_\_\_\_\_ (pokračujte otázkou 7)
- NE (pokračujte otázkou 11 na další straně)

**7. Uveďte, v jakém věku jste se začal/a věnovat sólovému zpěvu?**

\_\_\_\_\_

**8. Uveďte, jak často jste se věnoval/a sólovému zpěvu před nástupem na Pražskou konzervatoř? (v lidové škole umění, během soukromých hodin apod.)**

- 1x týdně
- 2 – 5x týdně
- více než 6x týdně

**9. Měl/a jste před nástupem na Pražskou konzervatoř zkušenosti se sólovým vystupováním?**

- ANO (pokračujte otázkou 10)
- NE (pokračujte otázkou 11)

**10. Jakou formu měla Vaše sólová vystoupení? (možno více odpovědí)**

- příležitostná vystoupení, soutěže
- vystoupení organizovaná nějakou institucí (lidovou školou umění apod.)
- v angažmá
- jinou (uveďte jakou) \_\_\_\_\_

**11. Uved'te, v jakém věku Vás poprvé napadlo věnovat se studiu zpěvu na institucionální úrovni?**

---

**12. Uved'te, v jakém věku jste učinil/a rozhodnutí pro studium zpěvu na konzervatoři?**

---

**13. Co bylo důvodem Vašeho nástupu na Pražskou konzervatoř až po ukončení jiné střední školy? (možno více odpovědí)**

- touha po obecnějším vzdělání (např. na gymnáziu)
- tlak rodiny na obecnější vzdělání (např. na gymnáziu)
- studium na víceletém gymnáziu (nechtěl/a jsem studium přerušit)
- neúspěšné složení přijímacích zkoušek z 9. třídy základní školy
- bydliště mimo Prahu a nesouhlas rodičů s bydlením např. na koleji
- věnuji se zpěvu až posledních pár let/měsíců
- nenapadlo mě to, nechtělo se mi
- jiný důvod....uved'te

---

**14. Jaká byla Vaše motivace ke studiu zpěvu na Pražské konzervatoři? (možno více odpovědí)**

- profesionální kariéra pěvce
- pedagogická kariéra
- sebezdokonalení v hudbě bez profesních cílů
- snaha o získání maturity/titulu v oboru
- jiná – uved'te

---

**15. Měla na Vaši motivaci ke studiu vliv Vaše představa o finančním ohodnocení v pěveckém oboru?**

- ANO (pokračujte otázkou 16)
- NE (pokračujte otázkou 17)

**16. Co konkrétně Vás ovlivnilo?**

---

**17. Došlo u Vás během dosavadního studia na Pražské konzervatoři k nějaké změně v motivaci a cílech?**

- ANO (pokračujte otázkou 18)
- NE (pokračujte otázkou 20)

**18. Jaká byla změna původní motivace?**

- přesměrování na profesionální kariéru
  - přesměrování na pedagogickou kariéru
  - přesměrování na sebezdokonalení v hudbě bez profesních cílů
  - přesměrování na jiné cíle – prosím, uveďte jaké
- 

**19. Napište, z jakého důvodu u Vás došlo ke změně Vaší studijní motivace:**

---

---

**20. Zaškrtněte, do jaké míry jste od studia na Pražské konzervatoři očekávali následující:**

Očekávání od studia	vůbec ne	spíše ne	nevím	spíše ano	rozhodně ano
časté hodiny zpěvu					
teoretickou přípravu					
přípravu pro další studium					
příležitosti k vystupování					
získávání nových kontaktů					
získávání zkušeností a přehledu v oboru					

**21. Zaškrtněte, do jaké míry doposud škola Vaše očekávání splňuje?**

Naplnění očekávání	vůbec ne	spíše ne	nevím	spíše ano	rozhodně ano
časté hodiny zpěvu					
teoretickou přípravu					
přípravu pro další studium					
příležitosti k vystupování					
získávání nových kontaktů					
získávání zkušeností a přehledu v oboru					

*Děkuji Vám za Váš čas věnovaný vyplnění tohoto dotazníku.*

## Příloha B – obor studia

Tabulka 9. Rozložení respondentů dle oboru studia

Obor	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Očekávaná četnost
klasický zpěv	37	75.51	24.50
populární zpěv	12	24.49	24.50
<b>součet</b>	49	100.00	

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 10. Rozložení zástupců pěveckých oborů v ročnících

Ročník studia	Absolutní četnosti		Relativní četnosti %	
	Klasický obor	Populární obor	Klasický obor	Populární obor
1.	4	2	8,16	4,08
2.	9	0	18,37	0,00
3.	7	3	14,29	6,12
4.	7	1	14,29	2,04
5.	5	5	10,20	10,20
6.	5	1	10,20	2,04
<b>Součet</b>	49		100	

Zdroj: vlastní zpracování

## Příloha C – dosažené vzdělání

Tabulka 11. *Dosažené vzdělání*

Dosažené vzdělání	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
SŠ	46	93.88
VŠ (bc. Titul)	3	6.12
Součet	49	100.00

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 12. *Dosažené středoškolské vzdělání*

Dosažené SŠ vzdělání	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Očekávaná četnost
SOŠ	11	23.91	9.20
lyceum	1	2.17	9.20
Všeobecné gymnázium	27	58.70	9.20
Hudební gymnásium	5	10.87	9.20
Jazykové gymnázium	2	4.35	9.20
Součet	46	100	

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 13. *Dosažené vzdělání dle pohlaví – relativní četnost*

	Relativní četnosti %	
	SŠ	VŠ
ženy	71.74	66.67
muži	28.26	33.33
Součet	100	100

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 14. Dosažené SŠ vzdělání dle pohlaví – absolutní četnost

Absolutní četnosti					
Pohlaví	SOŠ	LYCEUM	VŠEOBECNÉ G	HUDEBNÍ G	JAZYKOVÉ G
ženy	6	1	21	3	2
muži	5	0	6	2	0
Součet	11	1	27	5	2

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 15. Dosažené SŠ vzdělání dle pohlaví – relativní četnost

Relativní četnosti %					
Pohlaví	SOŠ	LYCEUM	VŠEOBECNÉ G	HUDEBNÍ G	JAZYKOVÉ G
ženy	54.55	100.00	77.78	60.00	100.00
muži	45.45	0.00	22.22	40.00	0.00
Součet	100	100	100	100	100

Zdroj: vlastní zpracování

## Příloha D – zkušenosti se zpíváním před Pražskou konzervatoří

Tabulka 16. Četnost pěvecké aktivity před nástupem na PK

Věnoval se zpěvu	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
ANO	46	93.88
NE	3	6.12
<b>Součet</b>	<b>49</b>	<b>100</b>

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 17. Věk prvních zkušeností se sólovým zpěvem

Věk	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
5	2	4.35
6	2	4.35
7	4	8.70
8	3	6.52
9	1	2.17
10	1	2.17
11	1	2.17
12	4	8.70
13	4	8.70
14	5	10.87
15	3	6.52
16	9	19.57
17	3	6.52
18	2	4.35
19	2	4.35
<b>Součet</b>	<b>46</b>	<b>100</b>

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 18: Intenzita pěvecké aktivity před PK

Intenzita	Intenzita	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
1x týdně	24	52.17
2x - 5x týdně	22	47.83
6x týdně a více	0	0
<b>Součet</b>	<b>46</b>	<b>100</b>

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 19: *Zkušenost se sólovým vystupováním před PK*

Zkušenost	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
ANO	45	91.84
NE	4	8.16
<b>Součet</b>	49	100

Zdroj: *vlastní zpracování*

Tabulka 20. *Forma vystupování*

Forma vystupování	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Vystoupení, soutěže	33	50.00
Instituce (LŠU)	26	39.39
Angažmá	3	4.55
Jiné	4	6.06
<b>Součet</b>	66	100

Zdroj: *vlastní zpracování*

## Příloha E – rozhodnutí studovat na Pražské konzervatoři

Tabulka 21. *Věk rozhodnutí studovat na PK*

Věk rozhodnutí	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
11	1	2.08
14	3	6.25
15	2	4.17
16	5	10.42
17	2	4.17
18	21	43.75
19	8	16.67
20	1	2.08
21	2	4.17
22	1	2.08
24	2	4.17
<b>Součet</b>	48	100

Zdroj: vlastní zpracování

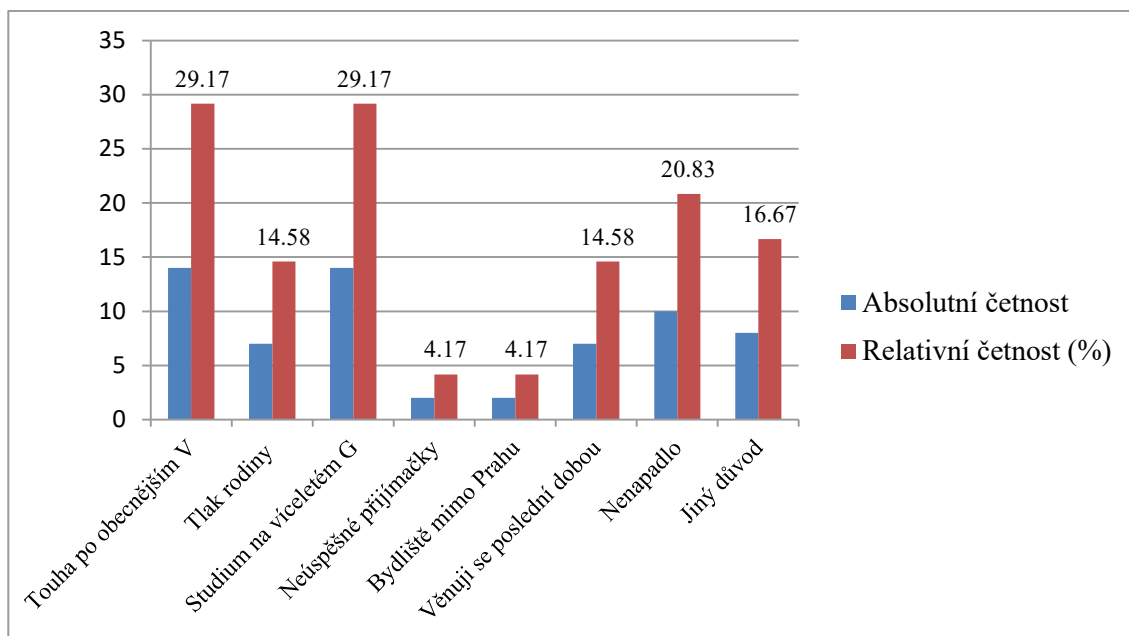
Tabulka 22. *Reálný věk nástupu na PK*

Reálný věk	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
18	2	4.08
19	17	34.69
20	16	32.65
21	2	4.08
22	9	18.37
24	1	2.04
25	1	2.04
26	1	2.04
<b>Součet</b>	49	100

Zdroj: vlastní zpracování

## Příloha F – důvody pozdního nástupu na Pražskou konzervatoř

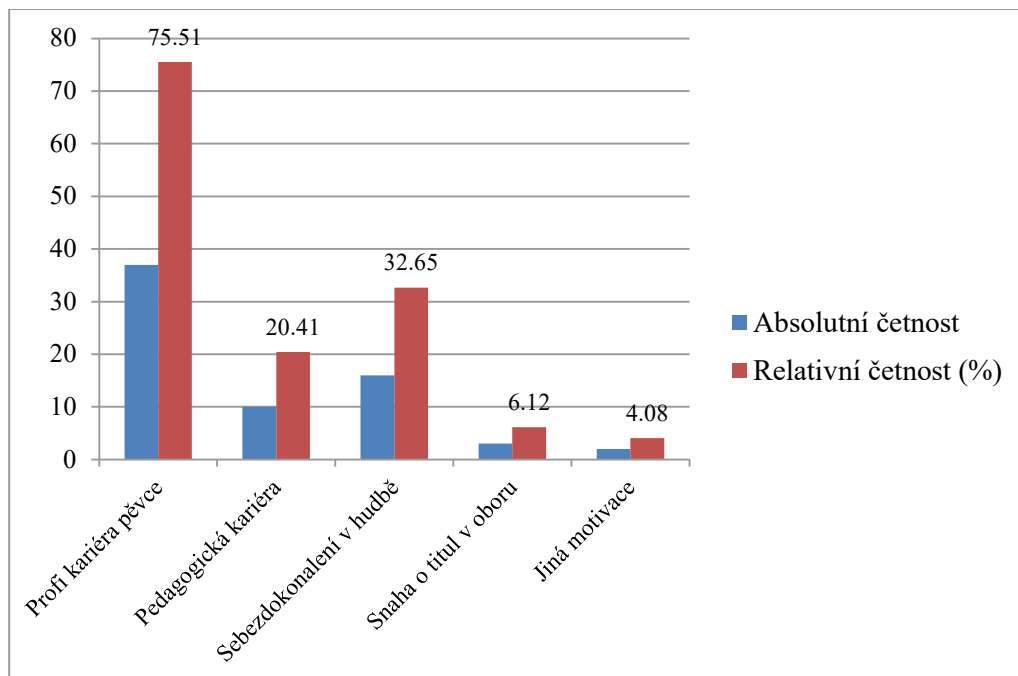
Graf 1. Důvody zmiňované ohledně pozdního nástupu na PK



Zdroj: vlastní zpracování

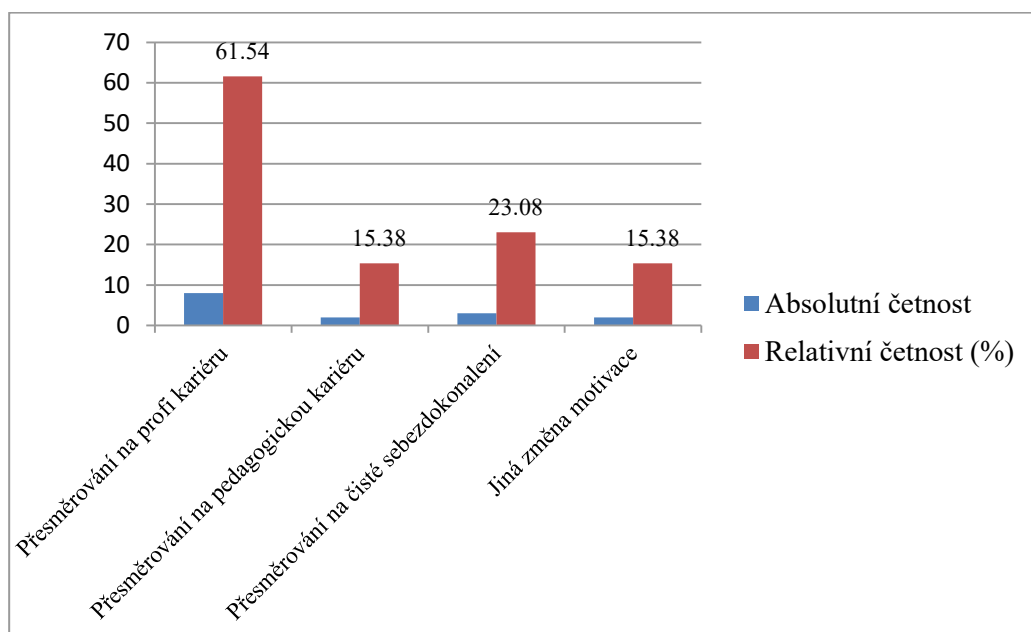
## Příloha G – motivace ke studiu

Graf 2. Motivace ke studiu před nástupem na PK



Zdroj: vlastní zpracování

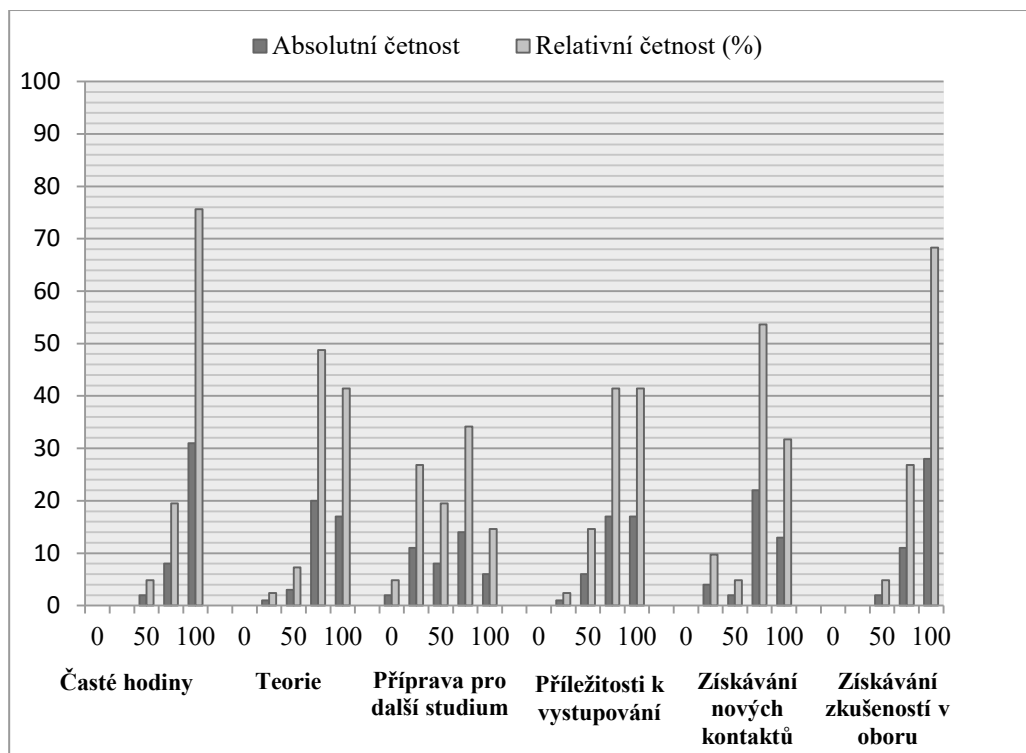
Graf 3. Forma změny motivace v průběhu studia



Zdroj: vlastní zpracování

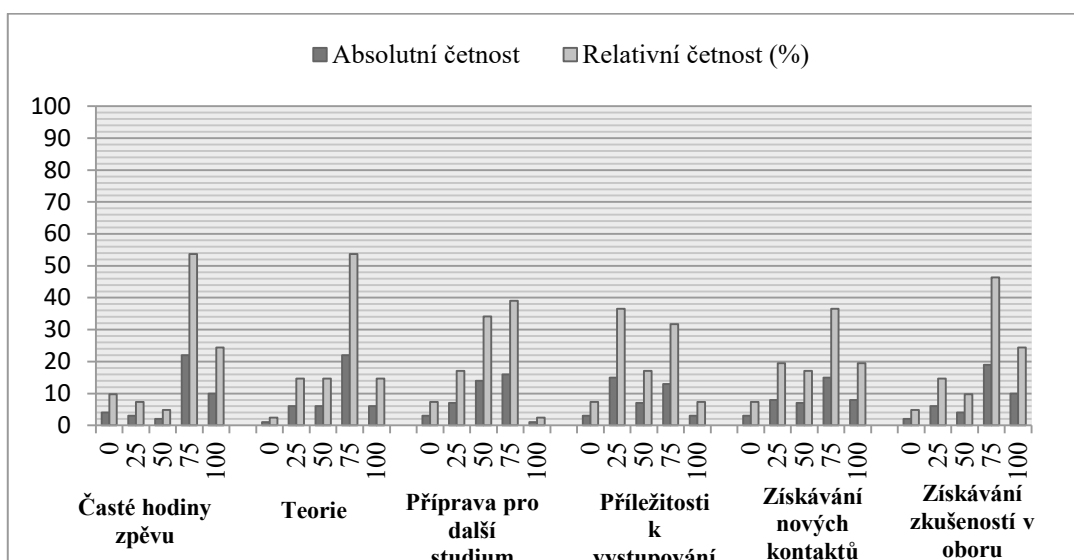
## Příloha H – očekávání ohledně studia na Pražské konzervatoři

Graf 4. Původní očekávání ohledně studia na PK



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 5. Naplnění očekávání ohledně studia na PK



Zdroj: vlastní zpracování

## Příloha I – testování první hypotézy

### Vztah mezi předešlou zkušeností se zpěvem a motivací k profesionální kariéře

**Věcná hypotéza:** Studenti, kteří se před nástupem na Pražskou konzervatoř věnovali sólovému zpěvu, byli více motivováni k profesionální pěvecké kariéře než ti, kteří se mu nevěnovali.

**Statistická hypotéza:** Četnost profesionálně motivovaných studentů je vyšší, pokud ti měli zkušenosti se sólovým zpěvem před nástupem na Pražskou konzervatoř, než když je neměli.

**Nulová hypotéza:** Neexistuje statisticky významná závislost mezi pěveckou aktivitou před PK a motivací k profesionální pěvecké kariéře.

**Alternativní hypotéza:** Existuje statisticky významná závislost mezi pěveckou aktivitou před PK a motivací k profesionální pěvecké kariéře.

Tabulka 23. Zkušenosti se sólo zpěvem ve vztahu k motivaci – pozorovaná četnost

Zkušenosti	Motivace				
	Profi	Pedag.	Sebezdok.	Titul	Jiná
ANO	37	10	16	3	2
NE	4	0	3	0	0

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 24. Zkušenosti se sólo zpěvem ve vztahu k motivaci – očekávaná četnost

37.17	9.07	17.23	2.72	1.81
3.83	0.93	1.77	0.28	0.19

Zdroj: vlastní zpracování

Signifikance: 0.646669998

**Závěr testování:** Na hladině 95% pravděpodobnosti se daná hypotéza nepotvrdila; přijímáme hypotézu nulovou. *Neexistuje statisticky významná závislost mezi pěveckou aktivitou před PK a motivací k profesionální pěvecké kariéře.*

### **Vztah mezi větší intenzitou zpívání před nástupem na Pražskou konzervatoř a motivací k profesionální kariéře**

**Věcná hypotéza:** Studenti, kteří se před nástupem na PK věnovali sólovému zpěvu více než 1x týdně, byli více motivováni k profesionální pěvecké kariéře, než k jinému typu kariéry.

**Statistická hypotéza:** Četnost profesionálně motivovaných studentů, kteří měli zkušenosti se sólovým zpěvem před nástupem na PK více než 1x týdně je vyšší, než četnost jiank motivovaných studentů.

**Nulová hypotéza:** Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi motivací k profesionální pěvecké kariéře a ostatními typy kariéry, pokud se studenti věnovali pěvecké aktivitě před PK více než 1x týdně.

**Alternativní hypotéza:** Existuje statisticky významný rozdíl mezi motivací k profesionální pěvecké kariéře a ostatními typy kariéry, pokud se studenti věnovali pěvecké aktivitě před PK více než 1x týdně.

Tabulka 25. *Intenzita pěvecké aktivity před PK ve vztahu k motivaci – pozorovaná četnost*

Intenzita	Motivace				
	Profesionální	Pedagogická	Sebezdokonalení	Titul	Jiná
2x-5x	17	5	8	1	1
1x	17	5	8	2	1

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 26. *Intenzita pěvecké aktivity před PK ve vztahu k motivaci – očekávaná četnost*

17	5	8	1.5	1
17	5	8	1.5	1

Zdroj: *vlastní zpracování*

*Signifikance: 0.987562012*

**Závěr testování:** Na hladině 95% pravděpodobnosti se daná hypotéza nepotvrdila; přijímáme hypotézu nulovou. *Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi motivací k profesionální pěvecké kariéře a ostatními typy kariéry, pokud se studenti věnovali pěvecké aktivitě před PK více než 1x týdně.*

#### **Vztah mezi sólovým vystupováním a motivací k profesionální kariéře**

**Věcná hypotéza:** Studenti, kteří měli před nástupem na PK zkušenosti se sólovým vystupováním, byli více motivováni k profesionální pěvecké kariéře než ti, kteří se mu nevěnovali.

**Statistická hypotéza:** Četnost profesionálně motivovaných studentů je vyšší u těch, kteří měli zkušenosti se sólovým vystupováním před nástupem na PK než u těch, kteří je neměli.

**Nulová hypotéza:** Neexistuje statisticky významná závislost mezi sólovým vystupováním před PK a motivací k profesionální pěvecké kariéře.

**Alternativní hypotéza:** Existuje statisticky významná závislost mezi sólovým vystupováním před PK a motivací k profesionální pěvecké kariéře.

Tabulka 27. Zkušenost s vystupováním před PK ve vztahu k motivaci – pozorovaná četnost

Vystupování	Motivace				
	Profesionální	Pedagogická	Sebezdokonalení	Titul	Jiná
ANO	33	10	16	3	2
NE	4	16	0	0	0

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 28. Zkušenost s vystupováním před PK ve vztahu k motivaci – očekávaná četnost

28.19	19.81	12.19	2.29	1.52
8.81	6.19	3.81	0.71	0.48

Zdroj: vlastní zpracování

Signifikance: 4.03699E-06

Tabulka 29. Z-skóre

2.48	-5.44	2.49	0.99	0.80
-2.48	5.44	-2.49	-0.99	-0.80

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 30. Znaménkové schéma

+	---	+	0	0
-	+++	-	0	0

Zdroj: vlastní zpracování

**Závěr testování:** Na hladině 95% pravděpodobnosti odmítáme hypotézu nulovou a přijímáme alternativní. *Existuje statisticky významná závislost mezi sólovým vystupováním před PK a motivací. Nejvyšší závislost existuje mezi vystupováním před PK a motivací k pedagogické kariéře.*

## Příloha J – testování druhé hypotézy

**Věcná hypotéza:** Studenti, u nichž byl důvodem pozdního nástupu na PK tlak rodiny na obecnější vzdělání, byli častěji motivováni k sólové pěvecké kariéře, než ti, kteří uvedli jiný důvod pozdního nástupu na PK.

**Statistická hypotéza:** Četnost sólově motivovaných studentů je vyšší, pokud u nich byl tlak rodiny na obecnější vzdělání, než když převládl jiný důvod pozdního nástupu na Pražskou konzervatoř.

**Nulová hypotéza:** Neexistuje statisticky významná závislost mezi důvody k pozdnímu nástupu a motivací ke studiu.

**Alternativní hypotéza:** Existuje statisticky významná závislost mezi důvody k pozdnímu nástupu a motivací ke studiu.

Tabulka 31. *Důvody pozdního nástupu na PK ve vztahu k motivaci – pozorovaná četnost*

Důvod pozdního nástupu	Motivace				
	Profesionální	Pedagogická	Sebezdokonalení	Titul	Jiná
Touha	12	5	5	2	0
Tlak	7	2	1	1	0
Studium na G	12	2	4	0	0
Neúspěch	2	0	0	0	0
Mimo Prahu	2	1	0	0	0
Poslední dobou	4	1	4	0	1
Nenapadlo	5	3	4	0	1
Jiné	5	2	4	0	0

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 32. *Důvody pozdního nástupu na PK ve vztahu k motivaci – očekávaná četnost*

Důvod pozdního nástupu	Motivace				
	Profesionální	Pedagogická	Sebezdokonalení	Titul	Jiná
<b>Touha</b>	12.78	4.17	5.74	0.78	0.52
<b>Tlak</b>	5.86	1.91	2.63	0.36	0.24
<b>Studium na G</b>	9.59	3.13	4.30	0.59	0.39
<b>Neúspěch</b>	1.07	0.35	0.48	0.07	0.04
<b>Mimo Prahu</b>	1.60	0.52	0.72	0.10	0.07
<b>Poslední dobou</b>	5.33	1.74	2.39	0.33	0.22
<b>Nenapadlo</b>	6.92	2.26	3.11	0.42	0.28
<b>Jiné</b>	5.86	1.91	2.63	0.36	0.24

Zdroj: *vlastní zpracování*

*Signifikance: 0.85995258*

**Závěr testování:** Na hladině 95% pravděpodobnosti přijímáme nulovou hypotézu. *Neexistuje statisticky významná závislost mezi důvody k pozdnímu nástupu a motivací ke studiu.*

## Příloha K – testování třetí hypotézy

**Věcná hypotéza:** Ke změně studijní motivace během studia docházelo více u těch lidí, kteří hodnotili očekávání ohledně studia zpěvu jako nenaplněná, než u těch, kteří očekávání popisovali jako naplněná.

**Statistická hypotéza:** Četnost změny studijní motivace je vyšší u těch respondentů, kteří hodnotili očekávání ohledně studia zpěvu jako nenaplněná než u těch, kteří očekávání popisovali jako naplněná.

**Nulová hypotéza:** Neexistuje statisticky významná závislost mezi změnou motivace ke studiu a nenaplněnými očekáváním ohledně studia zpěvu.

**Alternativní hypotéza:** Existuje statisticky významná závislost mezi změnou motivace ke studiu a nenaplněnými očekáváním ohledně studia zpěvu.

Tabulka 31. Změna motivace ve vztahu k očekáváním – pozorovaná četnost

Změna motivace	Splněná očekávání zpěv		
	Spíše ne, ne	Nevím	Spíše ano, ano
ANO	3	0	11
NE	4	2	21

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 32. Změna motivace ve vztahu k očekáváním – očekávaná četnost

2,39	10,93	0,68
4,61	21,07	1,32

Zdroj: vlastní zpracování

Signifikance: 1,2839E-104

Tabulka 33. Z-skóre

0,53	-1,04	0,06
-0,53	1,04	-0,06

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 34. Znaménkové schéma

0,00	0,00	0,00
0,00	0,00	0,00

Zdroj: vlastní zpracování

**Závěr testování:** Na hladině 95% pravděpodobnosti odmítáme hypotézu nulovou a přijímáme alternativní. *Existuje statisticky významná závislost mezi změnou motivace ke studiu a nenaplněnými očekáváními ohledně studia zpěvu.*