

# Vliv základních uměleckých škol na rozvoj sociální inteligence jedince

Marie Lapčíková

---

Bakalářská práce  
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

  
INSTITUT  
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

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

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Marie LAPČÍKOVÁ  
Osobní číslo: H108162  
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Sociální pedagogika

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

### Zásady pro vypracování:

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

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

- základy estetické výchovy,
- historii a vývoj základních uměleckých škol,
- současné problémy ZUŠ,
- vliv ZUŠ na rozvoj sociální inteligence jedince.

Součástí práce bude sociologický výzkum zaměřený na zjištění rozdílu sociální inteligence u absolventů základních uměleckých škol v porovnání s jedinci, kteří základní uměleckou školu nenavštěvovali.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

Kollárik, T., **Sociálna psychológia**. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1993.

Lébl a kol. **Hudební věda**. Praha: SPN, 1988.

Macek, P., Smékal, V. **Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty**. Brno: Barrister and Principal, 2002.

Plháková, A., **Přístupy ke studiu inteligence**. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999.

Ruisel, I., **Základy psychologie inteligence**. Praha: Portál, 2003.

Další literatura bude obsažena v Projektu bakalářské práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.

Katedra sociální pedagogiky


Datum zadání bakalářské práce:

16. března 2012

Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2013

V Brně dne 16. března 2012

  
prof. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.  
*vedoucí ústavu*



  
PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.  
*vedoucí katedry*

# PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

.....  
Marie Lapěková  
Jméno, příjmení studenta

V Brně ..... 14. 4. 2013

.....  
Podpis

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Tato závěrečná bakalářská práce se zabývá estetickou výchovou, základními uměleckými školami a sociální inteligencí. Výzkumnou otázkou je, zdali mají základní umělecké školy vliv na rozvoj sociální inteligenci jedince. Metodou pozorování, konkrétně metodou párového srovnávání, jsem porovnávala žáky ze základní umělecké školy s žáky, kteří ji nenavštěvují. Sledovala jsem projevy sociální inteligence jako je schopnost empatie, schopnost organizovat skupiny a schopnost řešení sporů v jejich přirozeném prostředí základní školy.

Klíčová slova: estetická výchova, základní umělecká škola, rozvoj osobnosti, sociální inteligence, sociální kompetence

## **ABSTRACT**

This final bachelor's work deal with the esthetic education, primary artistic schools and social intelligence. Research question is, whether the primary artistic schools have the influence on the development of social intelligence of an individual. By the method of an observation, particularly by the method of pairwise comparison, I have compared schoolchildren from primary artistic school with school-children, who don't attend it. I have observed the manifestations of social intelligence like empathy ability, the ability to organize groups and the ability to deal with disputes in their natural environment of primary school.

Keywords: esthetic education, artistic primary school, development of a personality, social intelligence, social competences

Na tomto místě bych ráda poděkovala svému vedoucímu bakalářské práce doc. PhDr. Miloslavu Jůzlovi, Ph.D. za jeho cenné rady a připomínky k mé závěrečné práci.

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala zcela samostatně pod vedením vedoucího práce a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu. Odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

ÚVOD .....	8
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>10</b>
<b>1 ESTETICKÁ VÝCHOVA.....</b>	<b>11</b>
1.1 VYMEZENÍ A OBSAH ESTETICKÉ VÝCHOVY .....	11
1.2 HISTORICKÝ VÝVOJ ESTETICKÉ VÝCHOVY .....	13
1.3 OSOBNOSTI ESTETICKÉ VÝCHOVY .....	14
1.4 ESTETICKÁ VÝCHOVA V ZÁJMOVĚ UMĚLECKÝCH ČINNOSTECH .....	17
<b>2 ZÁKLADNÍ UMĚLECKÁ ŠKOLA.....</b>	<b>21</b>
2.1 VZNIK A HISTORICKÝ VÝVOJ ZUŠ NA NAŠEM ÚZEMÍ.....	21
2.2 POSTAVENÍ UČITELŮ NA ZUŠ .....	22
2.3 SOUČASNÉ PROBLÉMY ZUŠ .....	24
2.4 VLIV ZUŠ NA ROZVOJ OSOBNOSTI.....	25
<b>3 SOCIÁLNÍ INTELIGENCE.....</b>	<b>30</b>
3.1 SOCIÁLNÍ STRÁNKA OSOBNOSTI.....	30
3.2 VYMEZENÍ POJMU SOCIÁLNÍ INTELIGENCE.....	32
3.3 ROZVÍJENÍ SOCIÁLNÍ INTELIGENCE U DĚTÍ .....	34
3.4 VLIV ZUŠ NA ROZVOJ SOCIÁLNÍ INTELIGENCE JEDINCE.....	36
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>38</b>
<b>4 VÝZKUM .....</b>	<b>39</b>
4.1 CÍL VÝZKUMU.....	39
4.2 METODA VÝZKUMU .....	39
4.3 VÝZKUMNÉ PROBLÉMY .....	39
4.4 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	39
<b>5 ZÁVĚRY VÝZKUMU.....</b>	<b>47</b>
5.1 VÝSLEDKY GRAFŮ .....	47
5.2 KVALITATIVNÍ ROZBOR .....	49
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>51</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>53</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>56</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ.....</b>	<b>57</b>
<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>58</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>59</b>

## ÚVOD

Často slycháváme, že se ze společnosti vytrácí slušnost, vzájemná úcta a určitý sociální takt. Schopnost pohybovat se ve společnosti a v mezilidských vztazích, není nic jednoduchého. Navíc tato vlastnost, kterou nazýváme sociální inteligencí, není vrozená. Můžeme ji ale u jedince „probudit“ a dále rozvíjet v sociální dovednosti, které jsou v rámci života, jak pro samotnou osobnost člověka, tak i pro lepší chod společnosti, žádoucí. Pokušíme se tedy zjistit, zdali jedním z dalších nástrojů pro rozvoj sociálních kompetencí může být i základní umělecká škola.

Téma „Vliv základních uměleckých škol na rozvoj sociální inteligence jedince“ jsem si vybrala, protože už samotný název mne zaujal. Problematika sociální inteligence mě zajímá, jelikož někdy jsem sama ohromena, co jsou někteří lidé schopni vyslovit nebo provést. Dlouhodobě jsem navštěvovala dvě základní umělecké školy (sólový zpěv a literárně-dramatickou výchovu), proto mi přišlo propojení mezi těmito složkami přitažlivé. Nejen v rámci studia, ale i z osobních důvodů jsem zvědavá na výsledky výzkumu.

Práce „Vliv základních uměleckých škol na rozvoj sociální inteligence jedince“ je snahou ukázat hloubku vlivu uměleckých výchovných kategorií pro lepší socializaci dítěte. Odhalíme provázanost složek estetické výchovy, které se promítají ve všech podoborech základních uměleckých škol, se sociální neboli emoční inteligencí.

V první části této práce pod názvem „Estetická výchova“ se pokusím vymezit její obsah, pro neurčitost tohoto pojmu zabloudím i do dějin Estetiky. A nakonec spojíme složky estetiky s obory Základních uměleckých škol.

Druhá kapitola „Základní umělecká škola“ rozebere školu jako instituci se svými kladnými vlastnostmi i problémy. Pokušíme se nastínit její vývoj a podíváme se, jakým způsobem podobory ZUŠ rozvíjejí celkovou osobnost žáka.

V poslední části teoretické s názvem „Sociální inteligence“ rozebereme sociální stránku osobnosti, vymezíme pojmy sociální inteligence, budu se zabývat rozvíjením této schopnosti a pokusím se nastínit vliv samotné umělecké školy na výše uvedenou problematiku.

V praktické části rozeberu metodu výzkumu, výzkumný vzorek a též uvedu výstup práce v podobě jak kvalitativního rozboru, tak kvantitativního výsledku.



Cílem práce je pozorovat u žáků, navštěvujících základní uměleckou školu, určité sociální kompetence, zjistit vliv ZUŠ na rozvoj sociální inteligence jedince a porovnat rozdílný vliv jednotlivých podoborů.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 ESTETICKÁ VÝCHOVA

## 1.1 Vymezení a obsah estetické výchovy

Estetika a estetická výchova jsou obory, které nás provází celý život. Původní název „estetika“ byl vytvořen z řeckého slova aisthésis, což znamená vnímání. A tak se postupně vytvořil velký obsah toho, co vnímáme a jak nás objekt ovlivňuje. Pomalu v každé situaci na nás estetika působí. Nejen učení se historii umění, navštěvování kulturních středisek, samotné podílení se na umělecké činnosti, ale i prostředí a lidé, se kterými jsme ve vzájemné interakci, nás ovlivňuje. U prostředí může jít o vybavení místnosti od barev přes nábytek až po detaily, architektonické rozvržení města, úpravu parků, atd. Jedinci na nás působí tím, jak se oblékají, jak se chovají, co a jakým způsobem říkají, prožívají. Dochází zde k „nezáměrné estetické výchově“ (Jůva, 1995).

Z tohoto neúplného výčtu vidíme, jak je estetická výchova složitá. Nemůžeme ji shrnout do jediné definice, protože bychom nedokázali vystihnout celý její obsah. Její různorodost označil jeden z předních současných teoretiků, zabývající se uměním ve výchově, takto:

*„Termín estetická výchova není ani široce přijímán mezi pedagogickými teoretiky a ani není příliš jasný těm, kdo umělecké obory vyučují. Estetická výchova je tak trochu hybrid.“*

*E. W. Eisner<sup>1</sup>*

Autorův svérázný výrok vychází z nejednotnosti mínění o estetické výchově, a proto se můžeme setkat s osmi různými pohledy jejího významu, které se vyskytují nejčastěji:

1. Estetická výchova jako vyučující předmět. Většinou se vyučuje na středních školách, kdy osnovy předmětu jsou odlišné a přizpůsobené zaměření školy. Učí se například: dějiny umění, bytovou kulturu, slušné chování, atd.

2. Estetická výchova také jako vyučující předmět, ale specificky zaměřená. Student si na střední škole může vybrat mezi "estetickou výchovou výtvarnou" a "estetickou výchovou hudební".

---

<sup>1</sup> BRÜCKNEROVÁ, K., *Skici ze současné estetické výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, str. 11

3. Estetická výchova se stala součástí Vzdělávacího programu Základní školy. Kdy výtvarná výchova a hudební výchova získaly souborné označení jako předměty "esteticko-výchovné".

4. Estetická výchova jako synonymum pro vzdělávání v estetice. Existují oblasti, kde pojmy výchova a vzdělání nerozlišují. Zde je hlavně zastoupena nauková stránka, která se realizuje spíše na středních školách.

5. Estetická výchova jako výchovné působení, kdy prostřednictvím uměním a krásy dochází k rozvoji jedince.

6. Estetická výchova jako celá šíře svých možností procházející napříč školou a všemi jejími předměty (od výchovného působení na jedince až po vlastní estetický projev dětí).

7. Estetická výchova jako všeobjímající. Vymezení, které se dá těžko odlišit od běžného života člověka. Působení procházející lidským životem, které utváří člověka v celém jeho komplexu.

8. Posledním bodem je estetická výchova, která záměrně probouzí a rozvíjí estetickou vnímavost jedince, jelikož všichni spoluutváříme a měníme estetické prostředí kolem nás (Brücknerová, 2011).

Výčet pohledů s jednoduchými vymezeními i s velice všeobecnými názory. Určení hranice estetické výchovy by bylo během na dlouhou trať. Můžeme ale říci, že estetická výchova je střechem, která zaštiťuje a tvoří rámec všemožných výuk a oborů, neboť se prolíná všemi disciplínami a neustále nás v životě doprovází. Je součástí světa, v němž má svůj smysl. PhDr. Karla Brücknerová rozděluje smysl estetické výchovy do pomyslných čtyř budov:

1. Chrám- estetická výchova nás vede k základním hodnotám etiky a morálky
2. Galerie- učí nás vnímat a vytvářet si cestu k umění
3. Wellness centrum- má relaxační účinky a zlepšuje naše dovednosti
4. Sanatorium- kdy estetická výchova má roli léčitele (př. muzikoterapie)

V závislosti na různých východiscích ukazují prostory různé podoby estetické výchovy, které vlastní své priority a své cíle. Jsou to přístupy, které tvoří půdu současné estetické výchovy (Brücknerová, 2011).

## 1.2 Historický vývoj estetické výchovy

Jak už bylo řečeno, estetika nás neustále obklopuje. Proto nacházíme její počátky také v prvobytně pospolné společnosti. Nezáměrné rozvíjení dovedností prvních primitivních národů vznikalo napodobováním starších členů kmene. V tzv. jeskyních umění můžeme vidět stopy estetického cítění a jejich projevu.

S vývojem člověka se rozvíjela i estetická stránka jeho osobnosti. V rámci náboženských mýtů a tradičních rituálů se lidé věnovali rytmickému tanci a volnému výtvarnému projevu. Avšak tyto činnosti byly úzce spjaty s kultovními potřebami kmene.

První pokusy o organizovanou výchovu nalezneme v nejstarších otrokářských společnostech. Co se týče estetiky, mládež této doby se věnovala především hudební, výtvarné a taneční oblasti. Nabytí vzdělání těchto oborů vedlo k uplatnění studentů a bylo podmínkou k přijetí do dvorských služeb. Estetika je stále spojena s tradičními zvyklostmi (Urban, 1968).

Prvky estetické výchovy se staly součástí vyučování v době antické. Především ve starém Řecku byla hlavním výchovným principem a cílem tzv. Kalokagathia. Spojení slov kalos kai agathos, kde jejich doslovní překlad znamená krásný a dobrý. Původní význam slov má trochu odlišnou podstatu slova kalokagathie, jak ji chápeme dnes. Přídavné jméno „krásný“ nemělo jen estetický podklad, ale i význam poctivý, kvalitní, a morální. Člověk morální byl ctnostný, počestný a mravní. Přídavné jméno „dobrý“ bylo chápáno v nejobecnějším slova smyslu. Člověk dobrý, statný a urozený. Řecký občan v podobě dokonalého gentlemana. Až teprve s významnými antickými řeckými filosofy se Kalokagathia stává jednotou tělesné a duševní krásy, mravnosti a zdatnosti (Šíp, 2008). Škola měla vzdělávací, esteticko-výchovnou i sociální funkci. Umění sloužilo k morálním cílům. Součástí výchovy byl mimo jiné zpěv, hudba, tanec, poezie a kreslení. I antický Řím byl později ovlivněn Aténskou kulturou a učil tzv. sedm svobodných umění, kdy součástí byla musika a rétorika. O estetické působení se však nejvíce zasloužily Atény:

*„Aténská výchova byla naproti tomu již od počátku vedena úsilím po všestranném rozvinu tělesných i duševních vlastností dítěte a vyznačovala se výraznými rysy estetickými, které v žádném starověkém systému nebyly uplatňovány s podobnou důsledností.“<sup>2</sup>*

---

<sup>2</sup> URBAN, B. S., *Kapitoly z dějin estetické výchovy*. Praha: SPN, 1968, str. 18

Se zánikem západofřímské říše se esteticko-výchovné snahy na chvíli odmlčely. Rozšiřovalo se křesťanství, které hlásalo jedinou krásu a to v Bohu. Vše je základem božské harmonie, tedy i krásy. V klášterních školách se sice vyučovalo hudební a výtvarné umění, ale s náboženským podtextem. Tzv. gregoriánský chorál, byl hlavní náplní církevní hudby. K esteticko-výchovným snahám se přiblížila charakteristická výchova pro raný středověk, a to výchova rytířská. Ke konci středověkého období se na školách pěstovala musika nejen pro náboženské účely, ale i pro zjemnění ducha žáka (Urban, 1968).

Doba renesance- důležité historické období. Vědomí lidí se postupně odpoutává od Boha a vrací se k člověku a hlavně k antickému myšlení. Evropské národy studují antické spisy a snaží se kulturní antické dědictví rozvíjet ve společnosti. Divadlo se stává opět nástrojem morální i estetické výchovy, zakládají se akademie, které se snaží soustavně vychovávat budoucí umělce. Ve smyslu renesančního ideálu se začal zdůrazňovat všestranný rozumový rozvoj. K schopnostem vzdělaného člověka mělo také patřit ohodnocení uměleckého díla, hlavně z oblasti hudební, výtvarné a literární. Objeven byl opět význam estetických činností ve výchově, zatím ale nenabyl velkého ohlasu (Urban, 1968).

Půdu pro esteticko-výchovné názory připravila doba osvícenská, kdy vznikala spousta reforem a to i ve školství. Začalo se polemizovat o vlivu estetických složek ve výchově a spousta významných autorů přispěla svým dílem. Tato doba připravila kořeny pro další rozvoj esteticko-výchovných snah. Od začátku dvacátého století se snažili dostat estetickou výchovu do výukových programů škol, kdy tehdejší výchova se zabývala jen racionální stránkou dítěte. Intelektuální rozvoj jedince by se měl doplnit i kulturou jeho citů a vůle, aby jeho osobnost byla harmonicky vyvážená. Konaly se sjezdy zabývající se estetickou výchovou a postupně s vývojem času se hudební a výtvarná výchova staly součástí výuky (Urban, 1968).

Mnoho autorů mělo zajímavé postřehy k estetické výchově, ale dovolila bych si vybrat osobnosti, které podle mě nejvíce ovlivnili vývoj estetické výchovy.

### **1.3 Osobnosti estetické výchovy**

#### **Platón (427-347 př. n. l.)**

Jistě nemůžeme opomenout autora z doby Aténské rozkvetu, kdy byla právě cílem výchovy již zmíněná Kalokagathia. Právě Platón přizpůsobil význam tohoto slova myšlence, že krásný a dobrý člověk je výsledkem harmonie mezi duševní a tělesnou strán-

kou. Kládl tedy důraz jak na gymnastiku tak i musiku. Musika je zde brána jako vzdělání duše, umělecké (hudba, zpěv, tanec) a naukové (vědecké). Jmenované předměty by se měly vyučovat ve stejné míře a žádný z nich by neměl převažovat. Pokud tomu tak je, z gymnasty se stává člověk hrubý a z muzikanta změkčilejší:

*„Tu hrubost zrodila nejspíše vznětlivost lidské povahy. Při správném vychování byla by statečná, je-li však příliš přepjata, stává se drsnou a obtížnou. A dále, duše milovná moudrosti není snad klidná? Ale jestli se jí příliš povolí, změkne víc, než je třeba; zato dobře vypěstovaná je klidná a slušná. Musí se tedy obě stránky vpravit do harmonického souladu. Duše harmonického člověka je moudrá a statečná, kdežto neharmonického je zbabělá a hrubá.“<sup>3</sup>*

I když jeho myšlenka vznikla v rámci touhy po ideálním státě, byl první, kdo zdůraznil, aby složky estetiky byly součástí výchovy jedince a inspiroval tím renesanční myslitele.

### **Jan Amos Komenský (1592-1670)**

Pedagog, který si právem zaslouhuje přízvisko učitel národů. Svými pedagogickými myšlenkami předčil svou dobu. Zatím se nikomu nepovedlo, aby překonal Komenského pedagogický odkaz ani obsah jeho prací. Ve svých spisech neopomenul ani složku estetic-ko-výchovnou, neboť všichni mají být vzděláváni ve všem a všestranně. A tak i pěstování umění je samozřejmou součástí všeobecné výchovy. Harmonicky se mají rozvíjet všechny lidské smysly, jelikož člověk sám je harmonií. Činnost dětí v kreslení, hudbě a zpěvu je jednou nedílnou součástí takto pojaté výchovy. Kreslení zdokonaluje pozornost, je dobré pro poznávání věcí a napomáhá k lepší hybnosti ruky. Zpěvem a v tomto případě také básnictvím pečujeme o estetickou stránku řeči a učíme se správnou gestikulaci. Hudba se má vyučovat takovým způsobem, aby žáci mohli své poznatky použít jak teoreticky tak i prakticky. Na nižším stupni v estetických předmětech se děti nemají zatěžovat nadměrným teoretizováním, ale více konat činnost samotnou, neboť zpěvem se naučíme zpívat, tancem tancovat, kreslením kreslit atd. Takovým vyučováním rozvíjíme nejen ducha, ale i srdce a ruce. Komenský školu nazývá „dílnou lidskosti“ (Urban, 1968).

*„Posléze vytyčuje Komenský čtyři základní požadavky estetické výchovy, které by měly být uplatňovány v jejím metodickém vedení:*

---

<sup>3</sup> PLATÓN, *Politická výchova*. Praha: B. Hendrich, 1939, str. 41

1. *dokonalý vzor,*
2. *učitelův výklad spojený s předvedením příslušné estetické dovednosti,*
3. *vlastní cvičení žáků, které má zpočátku napodobivý charakter,*
4. *rozběr vynikajících uměleckých děl a jejich srovnávání jako základ výchovy estetického soudu.*<sup>4</sup>

Jeden z dalších estetických činitelů, kterým se Komenský zabývá, je uspořádání školy. Škola má být pro žáka prostředím příjemným. Prostory by měly být čisté a zdobené různými doplňky, které nabízí očím líbivý pohled. Venku kolem školy se má nacházet místo pro procházky a pro různé hry. Součástí by měla být i zahrada, kde by se žáci mohli kochat krásami přírody (Jůva, 1995).

Jan Amos Komenský používal esteticko-výchovné prvky hlavně ke smyslovému poznání. Bezpochyby si byl ale také vědom, že estetická výchova rozvíjí celou osobnost žáka. Jeho myšlenky daly do této problematiky jistý základ, který se mohl dále rozpracovávat (Urban, 1968).

### **Alfred Lichtwark (1852-1914)**

Ke konci devatenáctého století jako ředitel hamburské galerie ovlivnil vývoj esteticko-výchovných snah svým dílem „Výcvik nazírání na díla umělecká“ Alfred Lichtwark. V hamburské galerii provozoval umělecko-výchovnou činnost školní mládeže, kdy je právě cvičil v „nazírání“. Praktické činnosti, které používal v této metodě, a které byly později velice žádané, poprvé představil na přednášce „Umění ve škole“. Inspiroval tak mnohé učitele a vzniklo sdružení, které požadovalo, aby se ve školách pěstovala umělecká výchova. Nejvíce však výchova výtvarná, která měla od Lichtwarka podrobný návod, jak ji v dětech vyvíjet. Při ukazování uměleckých děl, měl žák dílo nejprve pochopit v rámci celého obsahu. Správné pochopení vede k uměleckému prožitku, které by mělo být veselé a plné radosti. Sokratovou tzv. „babickou metodou“ vedl žáky k pozorování a hlubšímu poznání barev, stínů a světél, forem a linií daného díla. Chtěl u žáků probouzet zájem o umění a rozvíjet schopnost vnímat dílo v celé jeho kráse (Urban, 1968).

Alfred Lichtwark, byl jeden z prvních, který se soustavně věnoval otázce tzv. umělecké výchovy. Na německé půdě položil základy esteticko-výchovných snah, které dále inspirovaly i zahraniční autory.

---

<sup>4</sup> URBAN, B. S., *Kapitoly z dějin estetické výchovy*. Praha: SPN, 1968, str. 50



### Otakar Hostinský (1847-1910)

Otakar Hostinský je další českou osobností estetické výchovy, která si zasluhuje povšimnutí. Otakar Hostinský působil na Karlově univerzitě jako první český teoretik umění a hudby. Později zde byl jmenován profesorem estetiky a dějin hudby. Hlavními pracemi, v nichž se zabíral estetickou výchovou, jsou: *O realismu uměleckém*, *O socializaci umění*, *Umění a společnost* (Lébl a kol., 1988).

Estetickou výchovu vnímal jako souvislý proces utvářející člověka, který by neměl být omezen jen obdobím školní docházky. Velkou snahou mu bylo zpřístupnit umění širší veřejnosti. Zároveň však brojil proti tomu, aby prostým lidem bylo předkládáno jen prosté umění, znemožňující duševní růst. Dále se zabírá otázkou vkusu. Vkus vnímá jako: „*všechn pravý smysl a cit pro umění*“<sup>5</sup> a zároveň odmítá, že by vkus a cit pro umění byl člověku plně vrozen. Vkus musí být pěstován a vychováván souvislou estetickou výchovou po celý život. Hostinský tvrdí, že teoretický výklad umění má být podáván jen příležitostně, avšak utváření vkusu a citu k umění má postupovat celé studium. Vhodné jsou například reprodukce uměleckých děl, nejlépe od domácích autorů. Při hodnocení daného uměleckého kusu pak učitel nemá přímo vnucovat svůj subjektivní názor. Měl by být dán prostor, aby se u každého jedince rozvinul individuální umělecký prožitek (Urban, 1968).

Hostinský, jakožto osobnost s širokým záběrem na poli umění, významně přispěl k formování kultury 19. století u nás. Položil základy moderních českých uměleckých věd, kde nejvíce se soustřeďoval na odvětví muzikologie. Byl nejenom člověkem hodnotícím, ale také sám aktivně tvořícím (napsal libreto k Fibichově opeře „Nevěsta messinská“). V odvětví estetické výchovy je jeho dílo již méně rozsáhlé, tvoří však důležité východisko pro novodobější tradice (Lébl a kol., 1988)

Samozřejmě bychom mohli připomenout plno českých a zahraničních jmen, která svými postřehy o estetické výchově přispěla k této problematice. Není to však hlavní náplň této práce.

#### **1.4 Estetická výchova v zájmově uměleckých činnostech**

Jak už bylo řečeno, estetika na nás působí ze všech stran. Nás bude ale nejvíce zajímat její propojení se zájmově uměleckými činnostmi (dále jen ZUČ). Jsou to činnosti, které ovlivňují nejen samotného tvůrce, ale i širokou veřejnost. Skrz ZUČ vychováváme,

---

<sup>5</sup> URBAN, B. S., *Kapitoly z dějin estetické výchovy*. Praha: SPN, 1968, str. 103

utváříme umělecké hodnoty, a umožňuje uchazečům se aktivně podílet na kulturním životě. Rozvíjí se jejich umělecké schopnosti, dovednosti, vědomosti, estetické vědomí a kulturní potřeby a zájmy. ZUČ mají nesporný vliv na estetický rozvoj osobnosti. Esteticky se vychováváme při pokusech o zdokonalení naší umělecké práce a při rozvíjení svého uměleckého projevu (Jůva, 1995).

Paní ředitelka Základní umělecké školy Otakara Ševčíka v Písku Jindřiška Kudrlová striktně odděluje zájmové umělecké činnosti a základní umělecké školy. Podle jejího názoru by nemělo docházet k nerozlišování těchto pojmů:

*„...vzdělávání na ZUŠ odlišují od vzdělávání zájmového. Snad nedůležitější je ovšem fakt, že forma studia má charakter systematického a vytrvalého studia, a ten posiluje u žáků vlastnosti, které zájmové vzdělávání nemůže poskytnout a není ani jeho smyslem, aby je poskytovalo. Zájmové činnosti se naproti tomu provádějí ve školských zařízeních a zabývají se společenskými, tělovýchovnými a také esteticko-uměleckými aktivitami. Nejčastěji mají formu příležitostné rekreační nebo relaxační činnosti, která má povahu ušlechtilé zábavy a je hodnotnou náplní trávení volného času dětí a mládeže.“...„Smyslem není žáka soustavně vzdělávat, ale umožnit mu, aby si naopak mohl vyzkoušet v relativně krátkém čase nejrůznější aktivity, a to i z oblasti umění.“<sup>6</sup>*

Ikdyž budeme pojmy oddělovat, nemění se skutečnost, že v obou případech dochází k estetickému rozvoji osobnosti. Avšak na základní umělecké škole, kde je výuka systematická, většinou dlouhodobá a odborně řízená, bude vliv na rozvoj estetické stránky osobnosti větší.

A proto bych ráda, vzhledem k mé práci, rozebrala estetické prvky v oborech základních uměleckých škol:

**Estetika v dramatické výchově:** můžeme říci, že nejlepší způsob jak pochopit umělecké dramatické dílo je stát se jeho součástí. Skrz dramatickou výchovu získáváme zkušenosti, které jsou divákovi cizí. Při dramatické výchově pronikáme do dramatické situace, do dramatického děje, osvojujeme si kouzlo dialogu, vžíváme se do role a osobnosti hraného. Pokud jde o literární dílo, vnímáme je hlouběji. Jestliže se s divadelním kusem veřejně vystupuje, seznámí se „divadelník“ s režii, která má za úkol předložit divákovi hru ve srozumitelné podobě, s organizací prostoru jeviště, se scénickou hudbou, s kostýmy,

---

<sup>6</sup> KUDRLOVÁ, J., Historie a současnost ZUŠ v ČR. In: UMELECKEVZDELAVANI 2011, Diskusní fórum, Umělecké vzdělávání a role kulturních institucí, Sborník příspěvků, 22-23. září 2011, Praha [online]. [cit. 2013-03-25]. Dostupné z [http://www.umeleckevzdelavani.cz/data/DF\\_sbornik\\_prispevku\\_web.pdf](http://www.umeleckevzdelavani.cz/data/DF_sbornik_prispevku_web.pdf), str. 70

líčením a osvětlováním (Machková, 2007). Na základě těchto všech divadelnických zkušeností si myslím, že s postupem času je to právě on, kdo umí nejlépe umělecky ocenit divadelní dílo. Jak píše docentka Eva Machková: „*Mladý člověk se tak postupně učí vytvářením inscenací rozumět divadlu zejména jako dobrý, vnímavý a chápavý divák.*“<sup>7</sup>

**Estetika v hudební výchově:** jako v dramatické výchově je žák dobrým divákem, zde se ze žáka stává dobrý posluchač i dobrý interpret. Smyslem poznává různé tóny, které ho cvičí v lepším vnímání hudební scény. Tvoříme-li nebo posloucháme-li hudbu, vyvolává v nás jisté prožitky (emoce), které rozvíjejí naše estetické vnímání a odráží se v našem projevu. Dítě se učí lépe naslouchat. Hudbu bychom měli nejen slyšet, ale i vidět její vytváření a prožívání u druhých, pak v nás zanechává opravdovou estetickou hodnotu a správné nazírání. Vytváří se kladný vztah k hudbě a ovlivňuje se hudební vkus. Opustíme-li prostor základní umělecké školy je hudební výchova disciplínou, která provází každého po celý život (Steinmetz a kol. 2001).

**Estetika v taneční výchově:** Pěstovat estetický vkus a vnímání estetiky je také nespornou součástí taneční výchovy. Najdeme zde šest bodů estetična, které jsou s tancem spojené:

- 1) **Estetika těla:** tanečnickova schopnost s tělem esteticky pracovat. Mít k němu vztah a kultivovat ho.
- 2) **Estetika pohybu:** v této oblasti je důležitou součástí harmonie mezi duší a tělem. Dokážeme-li citlivě komunikovat s tělem, ovládat ho a vnímat ho, získáme dovednost esteticky tělo vést.
- 3) **Estetika hudby:** pohyb tanečníka by měl souviset s obsahem hudby, aby projev působil esteticky. Doprovod tance nemusí být vždy jen hudební. Taneční pohyb se může formovat také podle zvuků přírody, lidského hlasu a dokonce i ticha. Umění naslouchat rozvíjí schopnost vnímat zvukový svět kolem nás.
- 4) **Estetika prostoru:** tanec musí být propojen s prostorem, jelikož také prostor dotváří výraz tance. Tanečník získává schopnost prostor vnímat. Vnímá jeho vlastnosti, energie, nálady.
- 5) **Estetika kostýmu:** Aby byl estetický zážitek co největší, je důležité, aby kostým nejen dotvářel tanec, ale také aby seděl projevu tanečníka. Byl v souladu s jeho

---

<sup>7</sup> MACHKOVÁ, E., *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007, str. 55

věkem. Styk s kostýmem rozvíjí schopnost vnímání, obohacuje cit pro tvary, materiál, barvy.

- 6) **Estetika sociální:** Máli mít tanec estetickou hodnotu, musí mít tanečník vztah k druhým tanečníkům, respektovat je, vnímat je, reagovat na ně. Tento taneční dialog vytváří obsah tance. V rámci spolupráce s ostatními tanečnicemi dochází k přívětivému sociálnímu prostředí (Hojšašová, Dvořáková, 2008).

**Estetika ve výtvarné výchově:** každá tato výchova prohlubuje nejvíce vnímání dle své zaměřenosti. Výtvarná výchova zase pomáhá žákům vytvářet si estetické soudy o výtvarném umění. Schopnost ocenit dílo pro jeho preciznost, hravost a spontánnost. Kultivuje se výtvarné cítění a cítění pro barvy, tvary, objemy, struktury. Výtvarná výchova přidává nový rozměr ve vnímání a nazírání na okolní svět (ne každý si všimne, že i v obloze nalezneme mimo všech odstínů modré a bílé i růžové nebo zelené spektrum barev). Dítě se učí přemýšlet a mluvit ve výtvarném jazyce (Brüknerová, 2011).

Hlavním společným prvkem pro všechny tyto výchovy je schopnost vnímat. I když se nejvíce prohlubuje tato schopnost v té specifické činnosti, díky vlivu těchto výchov, dokážeme hodnotit i jiné složky estetické výchovy. Estetická výchova nám pomáhá si vytvářet správnou představu o mezilidských vztazích. Nacházíme jistý postoj k pracovnímu, životnímu a především uměleckému prostředí.

Měli bychom brát v potaz, že každý jedinec je individuum, a že každý z nás vnímá všechny tyto skutečnosti jinak. Máme různé cítění, prožívání a tudíž máme každý jiné pole působnosti estetické výchovy (Lébl a kol., 1988).

Na základě zpracovaných informací, se domnívám, že estetická výchova a sociální inteligence jsou vzájemně provázané. Společným prvkem je podle mne cit, který se uvádí jako jeden z plodů estetické výchovy. Není to jen cit pro hudbu, barvy, rytmus, atd., ale i pro všeobecné vnímání. V rámci této schopnosti se dokážeme přizpůsobit potřebám druhého člověka. Vcítit se neboli být empatictí. A právě empatie je jeden z projevů sociální inteligence. Vzhledem k tomu, že estetika se nepochybně nachází v oborech ZUŠ, doufám, že moje domněnky budou potvrzeny zvoleným výzkumem.

## 2 ZÁKLADNÍ UMĚLECKÁ ŠKOLA

Základní umělecká škola (dále jen ZUŠ) je vzdělávací institucí s právní subjektivitou a je součástí školního vzdělávacího systému, kde má své zvláštní místo. V uměleckých oborech ZUŠ se mohou vzdělávat nejen děti, ale i dospělé osoby. V rámci své výuky připravuje talentované žáky ke zkouškám na vyšší typy uměleckých škol (př. konzervatoř, DAMU), pomáhá k úspěšnému zvládnutí přijímacích talentových zkoušek na pedagogické školy, a také vychovává amatérské umělce. ZUŠ žáky vzdělává v oborech: hudební výchova, literárně-dramatická výchova, taneční výchova a výtvarná výchova. Většinou obory obsahují: přípravné studium, studium I. stupně, studium II. stupně, rozšířené studium a studium pro dospělé. Podle učebních osnov má každý stupeň svůj učební plán. Vzdělávání žáků je organizované a systematické.

Uchazeči o studium na ZUŠ musí své schopnosti a předpoklady pro vzdělání v této instituci prokázat před přijímací komisí na talentových zkouškách. Jako na ostatních školách dochází zde každé pololetí k závěrečnému hodnocení v podobě vysvědčení. Ohodnocení může být buď slovní, nebo klasifikací obsahující čtyři stupně: výborný, chvalitební, uspokojivý a neuspokojivý. Také však najdeme v tomto druhu školy talentové postupové zkoušky, které bývají na konci školního roku. Většinou probíhají v podobě závěrečného vystoupení nebo výtvarné výstavy. Česká školní inspekce výsledky a průběh vzdělávacího procesu pravidelně kontroluje.

Na ZUŠ se většinou vyučuje v odpoledních a v podvečerních hodinách. Jedna vyučovací hodina trvá 45 minut. Hodiny jsou individuální nebo hromadné. V každém oboru jsou obě tyto formy zastoupeny. Například v hudební výchově se žák více připravuje samostatně, zatím co v dramatické výchově se pracuje více ve skupině.

*„Český systém základních uměleckých škol je v celosvětovém měřítku naprosto unikátní a je proto častým předmětem obdivu zahraničních expertů.“<sup>8</sup>*

### 2.1 Vznik a historický vývoj ZUŠ na našem území

Název „Základní umělecká škola“ pro tuto instituci vznikl až s rokem 1990, avšak její historie sahá daleko hloub. První náznaky zařízení s takovýmto zaměřením můžeme nalézt již v 17. století. Bohatou tradici uměleckého školství v naší zemi započali kantoři, kteří vyučovali zejména k hudbě. Se svými žáky zakládali menší orchestry, které doprová-

---

<sup>8</sup> ZUŠ Náchod[online]. [cit. 2013-03-21]. Dostupné z: [http://www.zusnachod.cz/o\\_nas/co\\_je\\_zus.shtml](http://www.zusnachod.cz/o_nas/co_je_zus.shtml)

zely, při různých společenských akcích, k tanci, tvořily zábavu a také hrály k poslechu. Byly základem zámecké kapely. Učitelé položili muzikální tradici, která vyvrcholila v 19. století, kdy umělecké vzdělání bylo součástí císařské vyhlášky. Vznikala umělecká učiliště, kde obsah učiva a vyučování nepodléhaly žádné kontrole. Nejednotné také bylo finanční zabezpečení těchto škol (<http://www.zus-blatna.cz/historie/>).

Na přelomu 20. století vznikaly vzdělávací hudební spolky. Tato zařízení byla soukromá, proto se na výuku často docházelo k učitelům domů. Instituce byly všechny hudebně zaměřené a většinou nesly název: městská nebo česká hudební škola. Předmětem výuky byla nejčastěji hra na housle, na klavír a zpěv. Umělecky zaměřené školy začaly nejvíce vznikat na našem území kolem poloviny 20. století. Ale jako nejstarší dokumentovaná umělecká škola byla založena na území Čech už v roce 1831 v Berouně a na Moravě se tak stalo roku 1881, kdy Leoš Janáček založil 1. varhanickou školu v Brně.

V roce 1951 byly umělecké školy zestátněny. Následkem toho se platové a pracovní poměry učitelů sjednotily. V šedesátých letech minulého století byl vydán nový školský zákon a tyto školy začaly nést název „Lidová škola umění“ (slangově liduška, zkráceně LŠU) a vedle hudebně zaměřených oborů vznikaly postupně další: taneční, výtvarný a literárně-dramatický. Žáci byli vzděláváni už podle učebních osnov. Psal se rok 1990 a na svět přišel název Základní umělecká škola (slangově zuška, zkráceně ZUŠ), jak ho známe dnes.

## 2.2 Postavení učitelů na ZUŠ

Postavení učitelů na základních uměleckých školách je velice komplikovaná věc. Jinak je vnímají žáci, jinak rodiče, jinak učitelé ze základních škol. Podíváme-li se na vztah učitel-žák, jistě bude mezi nimi lepší spolupráce, pokud žáka umělecká aktivita baví a chce rozvíjet své umělecké vlohly. Avšak učitel může žákovi zkazit radost z kroužku svým příliš autoritativním přístupem. Proto by jejich vztah měl být spíše přátelský a navzájem by měli respektovat svoje sociální role.

Učitel ZUŠ by si měl uvědomovat, že má velký vliv na duševní rovnováhu dítěte. Aby na žáka působil pozitivně, měl by být vyrovnaný, trpělivý, tolerantní, ve stresujících situacích zachovat klid a rozvahu a mít sebekázeň a sebedůvěru (Dvořák, 2001). „*Je všeo-*

becně známo, že nervózní učitel silně neurotizuje své žáky.“<sup>9</sup> Bude-li takový učitel stále, domnívám se, že na uměleckou dráhu se mu povede přivést i ty žáky, kteří navštěvují uměleckou školu spíše nedobrovolně. Na základní uměleckou školu chodí hlavně žáci, kteří se chtějí věnovat umění profesionálně a žáci, kteří mají umění jako koníčka. Myslím si, že zde bude vnímání učitele žákem odlišné. Pro žáka, který chce mít umění jako živnost, bude učitel spíše vzorem a jeho připomínky si bude brát k srdci mnohem hlouběji než žák „budoucí amatér“. Vzhledem, že ZUŠ má čtyři podobory s různým zaměřením i zde bude vnímání učitele žákem rozdílné. Výuka v oborech je různá. Kolektivní a individuální, někde je potřeba disciplinovanosti více, někde méně. Také trénování a přípravy na vystoupení se dělají odlišnými způsoby. A celkový vztah učitel-žák je na jiné úrovni. Z vlastní zkušenosti mohu říci, že se mi lépe pracovalo v literárně-dramatickém oboru než ve výukách sólového zpěvu. S učiteli „drama“ jsme si tykali a vztahy mezi námi byly velice přátelské. Vzhledem k tomu, že jsme se i občas ocitali společně na jevišti, vnímali jsme se navzájem spíše jako kolegové. Vznikala zde maximální neformálnost našeho vztahu.

Na ZUŠ se můžeme setkat i s extrémem v docházce. Jsou rodiče, kteří své děti do studia nutí a najdou se i rodiče, kteří navštěvování ZUŠ zakazují. Z vyprávění svého bývalého učitele jsem se dozvěděla, že jedna žačka (na protest, že nemůže chodit do „dramaťáku“) držela hladovku. Většinou učitelé žákům rozumí, respektují jejich osobní problémy a mají pro ně pochopení (hlavně v období dospívání), vědí o nich kolikrát více než jejich vlastní rodiče.

Zaměříme-li se na vztah učitel-rodič ze světlé stránky, kdy mají oba dospělí stejný cíl ve vedení dítěte, bude spolupráce věcí přirozenou. Takový rodič si učitele váží a ještě dítěto popohání a podporuje v umělecké činnosti. Opačnou stránku tohoto vztahu, se budu zabývat v kapitole současné problémy ZUŠ.

Vztah učitel-učitel, kdy záměrně neuvádím zaměření školy, bude vztahem nejsložitějším. Ikdyž jsou učitelé ZUŠ na „jedné lodi“, objevuje se mezi nimi rivalita i závist. Jako v jakékoli profesi i zde jsou učitelé, kteří mají pro tuto činnost lepší předpoklady a stávají se žádanějšími pro výuku i oblíbenějšími v povědomí okolí. Při studiu může dojít i k přesunu žáka k jinému učiteli, což je negativní spouštěč mezi vztahy na ZUŠ. Tak se může stát v rámci jednoho oboru. Bohužel ale dochází k napjatým vztahům i mezi uměleckými

---

<sup>9</sup> DVOŘÁK, J., Psychologické aspekty výuky v hudebním oboru ZUŠ. In: *Psychologické aspekty hudební výchovy: ontogeneze, diagnostika, muzikoterapie: sborník příspěvků 5. ročníku Olomouckých jarních muzikologických konferencí*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, str. 36

výchovami navzájem. Jedním takovým „trnem v oku“, je již zmíněné tykání žáků učitelům. Někteří pedagogové tvrdí, že se tím snižuje autorita učitele. Jiní tvrdí, že záleží hlavně na osobnosti učitele a zda vykat nebo tykat nehraje zásadní roli. Po malém průzkumu jsem se dozvěděla, že tykání uplatňují spíše mladší pedagogové a více se s ním setkáme v tanečních a dramatických oborech.

K probrání zbývá vztah učitel ZUŠ-učitel ZŠ. Bohužel i vnímání učitelů ZUŠ ze strany učitelů základních škol, není zrovna pozitivní. Může za to skutečnost, že obě skupiny pedagogů jsou placeny ze stejného zdroje. Objevuje se názor, že by učitelé ZŠ měli víc peněz, kdyby ZUŠ nebyly tak rozšířené. Navíc učitelé ZUŠ mají stejné výhody jako kdokoliv jiný ve školství a minimum nevýhod. Pracují s těmi, kteří o to stojí. I když je výuka kolektivní, probíhá v menších skupinách a tlak rodičů je minimální.

### 2.3 Současné problémy ZUŠ

Podstatným problémem soudobé ZUŠ je právě nerozlišování od zájmové činnosti. Mnohé rodiče (spíše rodiče „budoucích amatérů“) vnímají navštěvování ZUŠ jako aktivitu navíc. A tak se stává, že rodiče dávají přednost kvalifikačnímu rozvoji dítěte. Raději zaplatí dítěti doučování, různé certifikáty, přípravné kurzy, než jejich „koníčka“. Nemívají pochopení, že se žák musí též důkladně připravovat na hodiny výuky ZUŠ jako do základní školy. A právě tímto je vztah učitel-rodič i také vztah učitel ZUŠ-učitel ZŠ narušen.

Dalším problémem je otázka financování. Výše platu učitelů vyplývá z obecného nedostatku peněz na školství. Naštěstí je práce v uměleckém školství pro pedagogy natolik atraktivní, že kvůli platu většinou školy neopouští. Problém ale nastává, že se neustále zvyšují tzv. normativy, nebo-li počty žáků nutné na přidělení platu pro jeden pracovní úvazek. Tím je nutno zvyšovat počet žáků ve skupinách či jinak korigovat výuku. Mzdy platí stát prostřednictvím krajských úřadů. Provoz ZUŠ hradí město a školné. Školné už je na takové výši, že pomalu u mnoha rodin začíná být problémem, množí se žádosti o rozvržení plateb, někteří rodiče udávají výši školného jako důvod odhlášení žáků. Samozřejmě to není školné samo o sobě, ale v kombinaci s nárůstem částek na jiné účely.

Takovou neuvědomělou záležitostí ZUŠ je upřednostňování hudebních oborů jak ze stran škol, tak v podvědomí veřejnosti. Hudební výchova má u nás nejdelší tradici a její výsostné místo také podporuje rčení: „co Čech, to muzikant“. Hudební obor má tedy stále jakési výsadní postavení jak u rodičů, tak v obecném chápání lidí. Sama škola tomu zadává



příčinu, když uvádí: „zástupce ředitele pro nehudební obory“. A tudíž hudební výchova je více vyhledávána na úkor ostatních oborů.

Dalším problémem je přibývání volnočasových aktivit. Děti mají k dispozici velký výběr z různých kroužků, které by mohly navštěvovat. Tyto aktivity konkurují oborům ZUŠ a ohrožují docházku dětí do ZUŠ.

## 2.4 Vliv ZUŠ na rozvoj osobnosti

Jedním z cílů Základní umělecké školy je: *působit na estetické cítění a žebříček hodnot všech svých žáků, jelikož kultura není „nadhodnota“, ale neoddělitelná součást plnohodnotného lidského života.*“<sup>10</sup>

Můžeme polemizovat, co to vůbec plnohodnotný život je, ale nás bude spíše zajímat, co nám může nabídnout ZUŠ, abychom takového života mohli eventuálně dosáhnout.

Mladý člověk se nejlépe formuje při individuální hodině, kdy učitel pozná jeho přednosti a hodnoty a snaží se je rozvinout. V rámci výuky si žák osvojuje takové zkušenosti, které mu pak napomáhají poznat co je v běžném životě dobré a co nikoliv. Jednou silnou stránkou absolventa ZUŠ je odpovědnost za sebe samotného i za druhé. Žák poznává vlastní příli, a následující zaslouženou odměnu. Zjišťuje, že může dosáhnout sebeuspokojení a životního štěstí, když se něčemu plně věnuje (Kudrlová, 2011).

*„Jsem přesvědčena, že žáci, kteří prošli studiem základní umělecké školy, jsou duchovně i duševně krásní mladí lidé, kterým umění nedovolilo, aby byli špatní.“*<sup>11</sup>

Jaké další vlastnosti osobnosti, kromě estetická, se u žáka rozvíjejí, si ukážeme v každém podoboru ZUŠ zvlášť:

**Dramatická výchova:** Jako první a nejdůležitější hodnotu autoři nejčastěji uvádějí právě **sociální rozvoj**. Kdy nejen ve spolupráci s ostatními žáky, ale i ve vyzkoušení různých rolí se rozvíjí schopnost druhé vnímat. Pochopit a uvědomovat si jejich jednání, pocity, motivace a stanoviska- tzv. sociální uvědomělost. Drama nám umožňuje vidět člověka i zevnitř. Aby byl herecký výkon co nejdůvěryhodnější, musí aktér se s duší postavy propojit a vžít se do ní. Vidět jak myslí, co cítí, proč tak jedná. Při takovéto zkušenosti, pak žáci hledí na ostatní objektivněji a získávají základ pro hodnotné mezilidské vztahy. Ně-

---

<sup>10</sup> ZUŠ Hronov [online]. [cit. 2013-03-24]. Dostupné z: <http://www.zushronov.cz/informace-o-studiu>

<sup>11</sup> KUDRLOVÁ J., Historie a současnost ZUŠ v ČR. In: *UMELECKEVZDELAVANI 2011, Diskusní fórum, Umělecké vzdělávání a role kulturních institucí, Sborník příspěvků, 22-23. září 2011, Praha* [online]. [cit. 2013-03-25]. Dostupné z [http://www.umeleckevzdelavani.cz/data/DF\\_sbornik\\_prispevku\\_web.pdf](http://www.umeleckevzdelavani.cz/data/DF_sbornik_prispevku_web.pdf), str. 71

kteří autoři tuto vlastnost nazývají tolerancí jiní empatií (podle mě je každá něco jiného, tudíž drama rozvíjí obě). Dále se rozvíjejí **komunikativní dovednosti** ve složce verbální, neverbální, v komplexním výrazu, v pohybu. Schopnost naslouchat, vnímat podtext, vyjádřit postoje, myšlenky, pocity-tak aby byly pochopeny, správně artikulovat, gestikulovat, formulovat. Rozvíjí se plynulost řeči a jistá slovní zásoba, koordinace pohybu, prostorová orientace, rytmus řeči i těla. Žák se tímto připravuje na sdílení společných prostorů s ostatními lidmi, jelikož komunikace je atributem, který z nás dělá člověka. Hodnoty, které se dále rozvíjejí, jsou **tvořivost a obrazotvornost**, kdy při vyučování mají žáci možnost svobodně vyjadřovat svoje nápady, používat fantazii. Při děláni her mohou být tvořiví a rozvíjet svůj úhel pohledu na obraz světa, právě při promítnutí se do situace nebo postavy samotné. V rámci těchto schopností nalezneme i tzv. „mentální pohyblivost“ - „tj. schopnost jedince přistoupit na jiné než vžitě, předchozí zkušenosti, fixované postoje a hodnocení či mechanismy chování.“<sup>12</sup> I schopnost **kritického myšlení** je produktem dramatické výchovy. Vždycky je ve hře nějaká zápleтка, která se musí řešit. Žák má od problému odstup. Pokládá si otázky, napadají ho různé varianty, kterými by mohl situaci zlehčit. Dítě může samostatně myslet, má svobodu projevu, při kterém nenásleduje sankce. Učí se vyjadřovat vlastní myšlenky beze strachu. **Emocionální rozvoj** je také důležitou hodnotou výchovné dramatiky. Žák skrze drama poznává různé city, které ho obohacují. Učí se je třídit, zvládat a zdravě své emoce uvolňovat s ohledem na druhé. Dochází k pochopení, že city jsou součástí našich životů, a že nejsou nic špatného. Dalšími vlastnostmi, kterými žák nabývá je **sebepoznání, sebekontrola a pozitivní sebepojetí**. „Dramaťák“ je soubor, kde spolu všichni spolupracují, kde každý jedinec má své místo, všichni jsou neoddělitelnou součástí. Méně průbojný žák cítí, že je potřebný pro druhé. Poznává svoji hodnotu i svá omezení, která přijímá a nemá pocit bezcennosti. Naopak silně dominantní žáci, příliš sebejistí až egocentričtí se naučí ostatní respektovat, brát na ně ohled a uvědomí si své místo mezi druhými. Pochopí, že nikdo není dokonalý (Machková, 2007).

**Hudební výchova:** Je zajímavé, že hudební výchova má u nás i ve světě nejdelší tradici a teprve v posledních letech je předmětem výzkumu, jaké nehudební dovednosti hudební výchova rozvíjí. Výzkumy, které se zabývaly, zdali hudební výchova má vliv na rozvoj obecné inteligence, došly k závěru, že hudební výchova rozvíjí hlavně jednu složku kognitivních funkcí a to časově- prostorové chápání. Další schopnosti, které si uve-

---

<sup>12</sup>MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007, str. 53

deme, jsou zatím velmi málo empiricky prokázány, ale hudební psychologové soudí, že se rozvíjejí. Patří k nim schopnost relaxace, disciplína, odpovědnost, spolehlivost, koncentrace a lepší chápání své vlastní osobnosti. Jiný výzkum prokázal, že u dětí se zlepšuje vlastní sebehodnocení. Výzkum, který byl prováděn na švýcarských základních školách, zveřejnil, že vliv hudby se nejvíce projevil v oblasti chování, v sociálních vztazích a v rozvoji osobnosti. Děti měly méně konfliktů s učiteli a s ostatními dětmi, do školy chodily raději (Franěk, 2005).

Německý pedagog Hans Günther Bastian, který se celý život hudbě věnoval, v letech 1992-1998 provedl výzkum, který se zabýval tím, jak hudba ovlivňuje děti. Porovnával dvě skupiny dětí a jedna z nich měla rozšířenou výuku hudební výchovy. Došel k závěru, že u hudebních dětí se více projevuje **sociabilita**. Žáci lépe navazovali a udržovali sociální kontakty, v sociální oblasti měli lepší úsudek a situace každodenního života posuzovali přiměřeně. Také svým výzkumem zjistil, že kognitivní stránka inteligence je u hudebních dětí výrazně vyšší než u dětí s normální výukou hudební výchovy. Hudební děti jsou emociálně stabilnější a umí se lépe vyrovnat s pocity úzkosti. Při hře na hudební nástroj (resp. zpěvu) musí žák zpracovat najednou plno vizuálních informací, aby jeho hudební projev byl v souladu s tím, co se od něj očekává. Rozvíjí se tak komplexní a abstraktní myšlení. Samozřejmou schopností žáků, kteří hrají na nějaký hudební nástroj, je rozvinutější jemná motorika. Také dobrá představivost je předností těchto žáků. Německý autor v závěru též uvádí, že při hře v souboru, se děti učí odpovědnosti. Vidíme, že výsledky posledních provedených výzkumů, k této problematice, se víceméně shodují (Poupě, 2007)

**Taneční výchova:** *Taneční a pohybová výchova využívá specifika tance k formování dětské osobnosti. Vytváří trvalé vztahy mezi myšlením, emocemi a fyzickou složkou dítěte, harmonizuje jeho fyzický vývoj. Rozvíjí tvořivost, citovost, citlivost a inteligenci těla. Učí vnímavosti vůči prostředí, rozvíjí sociální inteligenci. Učí na jedné straně spontaneitě, na druhé straně sebekázně. Rozvíjí pozitivní vztah k fyzické aktivitě a ke zdraví.*<sup>13</sup>

Z pohledu učitelů, rodičů a samotných starších absolventů, rozvíjí tanec mnoho dalších schopností. Taneční výchova probíhá spíše v kolektivní formě, tudíž jednou hlavní stránkou, která se rozvíjí, bude stránka sociální. Při práci v souboru dětí si žák osvojuje

---

<sup>13</sup> BLAŽÍČKOVÁ, E., Výchova tancem. In: UMELECKEVZDELAVANI 2011, Diskusní fórum, Umělecké vzdělávání a role kulturních institucí, Sborník příspěvků, 22-23. září 2011, Praha [online]. [cit. 2013-04-02]. Dostupné z [http://www.umeleckevzdelavani.cz/data/DF\\_sbornik\\_prispevku\\_web.pdf](http://www.umeleckevzdelavani.cz/data/DF_sbornik_prispevku_web.pdf), str. 155

spolupráci s ostatními. Rozvíjí schopnost vnímat další členy souboru, neubližovat druhým a do jejich pocitů se vcítit. Získává zdravou kritičnost jak ke svému výkonu, tak k výkonu ostatních. Učí se řešit vzniklé problémy, nebýt sobecký, ocenit jeden druhého a vystupovat na veřejnosti. Později se umí lépe sociálně integrovat, navazovat mezilidské vztahy a zvládat složitější životní situace. V práci s ostatními žák získává dobré verbální komunikační dovednosti. Vzhledem k tomu, že se žák při tanci učí pracovat se svým tělem i jeho neverbální komunikační stránka je rozvinutější a v porovnání s ostatními dětmi uhlazenější. Pro mnoho dětí je vyjadřování tělem (beze slov) osvobozující záležitostí. Sebejistota, sebevědomí, zdravé sebevědomí, cílevědomost, odpovědnost, přátelskost, disciplinovanost, samostatnost, soutěživost, fantazie, sebevyjádření, sebeovládání, to všecko jsou další vlastnosti a dovednosti, které si žák osvojuje při taneční výchově (Cveklová, 2008).

**Výtvarná výchova:** Vliv výtvarné výchovy na rozvoj osobnosti žáka se bude významně odvíjet od způsobu výuky na takovéto škole. V dřívějších dobách bylo primárním cílem výtvarné výchovy osvojení si výtvarných technik a zobrazení viděného. Od jednoduchých technik jako tužka, pastelky, modelína se postupuje k náročnějším médiím jako tempera, olej, dřevoryt. Souběžně s vývojem náročnosti technik se upravuje i složitost zobrazovaného motivu. Přes jednoduchá zátiší se žák propracovává k figuře případně figuře začleněné do krajiny. Tento tradiční přístup zostřuje vizuální vnímání. Osvojení si perspektivy umožňuje žáku lépe analyzovat prostor a následně ho přenést do plochy (na papír). Dlouhé pozorování námětu a jeho přenesení na papír je též podmíněno fotografickou pamětí. Při práci s modelínou je nutné na objekt nahlížet z více úhlů a poté si vytvořit trojrozměrný obraz skutečnosti v hlavě. Nutná systematičnost a rozvah při práci nutí žáka též ke koncentraci. Hlavními příznivými vlivy tradiční výtvarné výchovy tedy jsou: **rozvoj prostorového vnímání, zlepšování fotografické paměti, schopnost koncentrace.**

Snahou dnešních výtvarných škol je žáka více upoutat. Děje se tak větší pestrostí použitých technik a zároveň neomezenými možnostmi zobrazovaných námětů. Daleko častěji se tvoří v abstraktní formě. Volnost projevu dává žáku možnost svobodně se vyjádřit. Učitel by pak měl vést rozmluvu s žáky o svém výtvarném záměru. Žák by se též měl učit naslouchat názorům druhých. To mu nejen dává impuls pro vývoj své tvorby, ale zároveň se tak učí i vzájemné toleranci. Schopnost vysvětlit záměr svého díla může být zprvu velmi těžké. Rozvíjení této schopnosti umožňuje žáku lépe formulovat své myšlenky a výstižně se vyjadřovat. Promlouváním s druhými žáky zařazuje nejen své dílo, ale i sebe samého do společnosti. Osobitý výtvarný projev je totiž do jisté míry intimní zpověď

umělce. Skrze tvorbu si žák utvrzuje své postoje jemu vlastní a vytváří mimo jiné i sociální vazby k druhým. Mezi hlavní příznivé vlivy výtvarné výchovy patří také: **schopnosti komunikativní, kompetence sociální** (Pastorová, 2011).

### 3 SOCIÁLNÍ INTELIGENCE

#### 3.1 Sociální stránka osobnosti

Již od pradávna žili lidé v různých společenstvích. Není tedy divu, že postavením člověka ve společnosti se zabývali myslitelé dávných věků. Aristotelés používal pojmu „zóon politikon“, což znamená, že člověk je bytostí společenskou. Postavením osobnosti v sociálním systému se zabývá psychologie osobnosti a sociální psychologie, které se vzájemně prolínají. Jejich různé směry např.: Psychoanalýza, Humanistická psychologie aj., vždy chápali osobnost ve vztahu k sociálnímu prostředí. Vychází se z pozorování osobnosti „JÁ“ ve vztahu k jiným lidem.

Velkým přínosem ve studiu osobnosti byl S. Freud, zakladatel „Psychoanalýzy“, který psychoanalýzu charakterizuje jako vědu o nevědomých procesech a to na úrovni jednotlivce, skupin, davu. S. Freud poukazuje na vnitřní síly jednotlivce, na jeho pudy, motivy, které jsou nevědomými zdroji chování jednotlivce. Centrální místo v struktuře jednotlivce osobnosti jeho „Já“ vyjadřuje jeho zralost, vlastní identitu, jedinečnost osobnosti, ujasnění si smyslu života. Obsahuje též prvky sebepoznání, sebehodnocení, sebeprožívání ve vztahu k jiným lidem, ke skupinám ve společnosti.

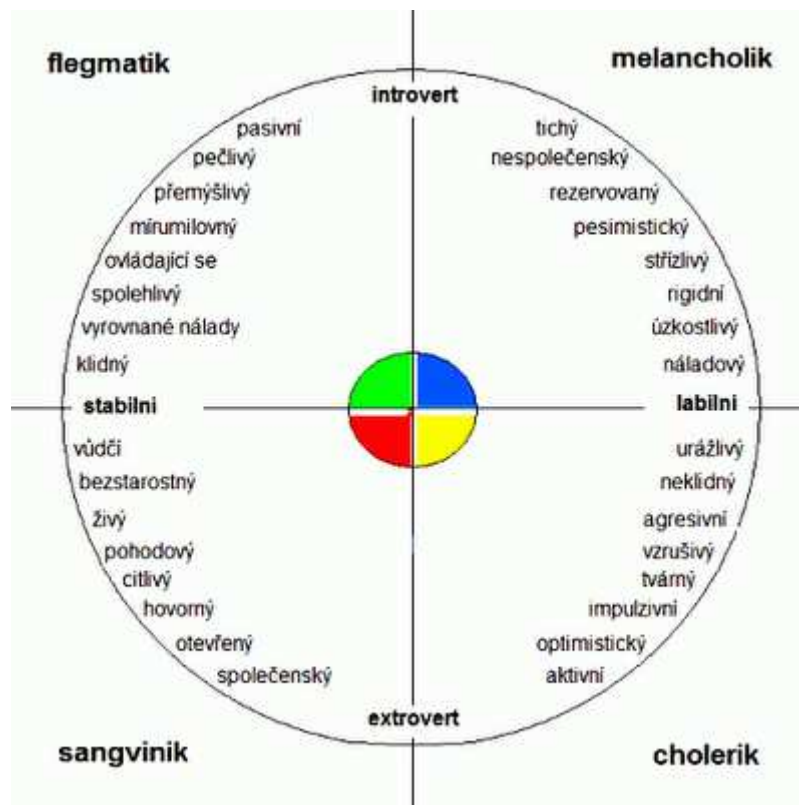
Současně s S. Freudem publikoval G. H. Mead, který uvádí, že v kvalitě „JÁ“ se promítá sociální vliv, kultura společnosti, která charakterizuje daného příslušníka k dané kultuře. Jako příklad lze použít temperamentního Španěla a chladného Švéda. Zde nejčastější výskyt určitého jevu, charakterizuje příslušníka dané kultury. Je zde samozřejmě zanesena kontinuita přenosu modálních znaků z generace na generaci. Problém nastává, vymyká-li se jedinec danému vzorci chování, protože, společnost je konzervativní, snaží se udržet tzv. „Status quo“ a každý odklon považuje za nebezpečný pro vlastní existenci. Společnost nemá ráda výzvy a dbá, aby se dodržoval zaběhnutý systém.

Blízký Freudův spolupracovník A. Adler přisuzuje dominantní pozici jedince a jeho následné chování k pocitu méněcennosti, který se vytváří na základě třech faktorů a to slabosti, bezmocnosti a závislosti na druhých lidech. Z těchto pocitů se pak odvíjí snaha člověka překonat pocit méněcennosti, dosáhnout moci, dosáhnout postavení ve společnosti.

C. G. Jung, povoláním psychiatr, označuje svoji psychologii jako analytickou-komplexní. Přínosem pro sociální psychologii je ve zvýrazňování. Jung svoji teorii staví

na tzv. „Postojových typech“, které se projevují v daném prostředí svým chováním a to jako extrovertního a introvertního založení.

H. J. Eysenck tyto pojmy použil ve svém modelu osobnosti, ve kterém také znázorňuje emocionální labilitu a emocionální stabilitu. Vzájemnou kombinací těchto vlastností je možné určit typ osobnosti, jako je: sangvinik, cholerik, melancholik a flegmatik.



Obr. 1. Model osobnosti (podle H. J. Eysencka)<sup>14</sup>

Vlastnosti typu osobnosti máme vymezené v obrázku, ještě tedy zbývá definovat zbylé pojmy tohoto modelu osobnosti:

- **Extrovert:** člověk družný, přátelský, společenský, bezstarostný, riskující, jednající na základě momentálních podnětů
- **Introvert:** člověk uzavřený, pokojný, zdrženlivý, je rád sám, kontroluje svoje city, nemá rád vzrušení, vztáhnutý do sebe

<sup>14</sup> Obr. 1 Model osobnosti. [cit. 2013-04-06]. Dostupné z: [http://nd01.jxs.cz/268/787/33d23a52b0\\_44307380\\_o2.png](http://nd01.jxs.cz/268/787/33d23a52b0_44307380_o2.png)

- **Emocionální labilita:** člověk je přecitlivělý, neklidný, úzkostlivý, události silně emočně prožívá
- **Emocionální stabilita:** člověk vyrovnaný, klidný, rozvážený, spolehlivý, citově zralý

Později Eysenck přiřazuje další vlastnost osobnosti a to: psychotizmus- latentní vlastnost v různém stupni vyskytující se u každého jedince. Takto se pak jedinec může projevat jako: nepřizpůsobivý, necitlivý, hrubý, nepřátelský k lidem, agresivní, samotářský.

Všechny výše uvedené osobností typy jedinců přímo souvisí se sociálním chováním, avšak ne jako jediné a neměnné! Variabilita v sociálním chování jednotlivců není možno jednoznačně připsat vlastnostem člověka, ale různým „faktorům“ na jedince působící (Kollárik, 1993).

Dalo by se poukázat na mnoho dalších autorů, kteří tuto problematiku řešili. Věnovala jsem se, podle mne, důležitým poznatkům „průkopníků“ zabývajících se sociální stránkou osobnosti. Na tyto myslitele navazuje mnoho autorů, kteří se zabývali další složkou sociální stránky osobnosti. Předmětem výzkumu je tzv. sociální inteligence.

### 3.2 Vymezení pojmu sociální inteligence

Sociální inteligence je pojmem, který ještě nemá stanovenou jednotnou definici. Navíc tuto sociální stránku osobnosti každý autor nazývá jinak. Kromě pojmu „sociální inteligence“ se setkáváme ještě s názvy: sociální kompetence, emoční inteligence. Nyní se podíváme na podobné definice těchto pojmů:

**Sociální inteligence** - „C. Kosmitzki a O. P. John (1993) na základě empirického výzkumu prototypu sociální inteligence vyčlenili tyto její složky: a) percepce psychických stavů a nálad lidí, b) obecná schopnost vycházet s jinými lidmi, c) poznání sociálních pravidel, d) vhled a vnímavost pro komplexní sociální situace, e) používání sociálních technik k manipulaci jinými, f) převzetí perspektivy jiných, g) sociální adaptace.“<sup>15</sup>

**Sociální kompetence** - „Sociální kompetence zahrnuje především dva aspekty: vaši schopnost rozpoznat vlastní pocity, řídit je a cíleně je uplatňovat a také vaši schopnost vnímat druhé s jejich pocity a potřebami a umět s nimi zacházet.... V běžném každodenním

---

<sup>15</sup> VÝROST, J. a I. SLAMĚNÍK, *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008, str. 199



životě jde především o rovnováhu mezi vlastními zájmy a zájmy ostatních. Sociálně kompetentní chování tedy znamená umět nacházet individuální kompromisy mezi neustálým potlačováním vlastních zájmů pro domnělé dobro ostatních a svéhlavým prosazováním jen toho svého.“<sup>16</sup>

**Emoční inteligence** podle J. Mayera a P. Saloveya:

- „schopnost citlivě vnímat a poznávat vlastní emoce a na základě tohoto poznání adekvátně reagovat nebo své jednání předvídat.
- schopnost regulovat, resp. zvládat své vlastní emoce tak, aby člověka zbytečně nevyčerpávaly.
- schopnost aktivizovat pozitivní emoce posilující sebemotivaci subjektu k žádoucí činnosti, resp. k dosažení vytýčeného cíle.
- schopnost empatie, tj. schopnost vžít se, resp. vcítit se do prožívání, pocitů, případně do způsobů uvažování jiných lidí a na základě toho jim lépe rozumět.
- schopnost navazovat a udržovat mezilidské vztahy na základě porozumění tomu, co se v mezilidských vztazích děje, resp. na základě citlivého vnímání, emočního vyladění druhých lidí, s nimiž jsme v kontaktu.“<sup>17</sup>

Pojem emoční inteligence poprvé vyřkli citovaní autoři v r. 1990 psychologové Peter Salovey a John Mayer jako složku sociální inteligence a do všeobecného podvědomí uvedl bestseller Davida Colemana: „*Emotional Intelligence*“ Pojem sociální inteligence použil poprvé již v roce 1920 americký psycholog E. L. Thorndike.

Emoční inteligence neboli emoční a sociální dovednost, je stejně důležitá, jako IQ. Výzkum ukazuje, že děti s dovednostmi emoční inteligence jsou úspěšnější v mnoha kolektivech: ve škole, v různých kroužcích a jsou sebevědomější. Pokud jsou děti od mala vedení k tomu, aby uměly zvládat emoce, vyrůstají z nich sebevědomější, odpovědnější a tvořiví jedinci.

Bohužel, emoční projevy lidí došly tak daleko, že hněv a stresy jsou na denním pořádku a to co zvládali naši předkové „s přehledem“, naše současná populace nezvládá. Tak se klidně může stát, že někdo někoho vyhodí z okna, zastřelí člověka, protože neustálé vystavení dennodennímu stresu a nezvládnutí svých emocí, může vést až k tomuto extrém-

---

<sup>16</sup> PLETZER, M., *Emoční inteligence: jak ji rozvíjet a využívat*. Praha: Grada, 2009, str. 118

<sup>17</sup> VÍZDAL, F., *Sociální psychologie*. Brno: IMS, 2010, str. 130

nímu chování. Narůstající stresy spustily lavinu depresí, úzkosti, nespavost. Skoro nikdo se těmto stavům nevyhne a každý jedinec tyto stavy léčí po svém. Někdo použije cigaretu, někdo alkohol, někdo léky. Emoční a sociální dovednost by měla těmto stavům předcházet a učit jedince tyto „negace“ zvládat.

Sociální inteligence zasahuje do všech mezilidských vztahů a projevů počínaje již v dětství, třeba na pískovišti. (Děti ve věku 4 – 7 let mají přirozenou vytrvalost, sebedůvěru, optimismus, věří, že každý i nesplnitelný úkol, splnit lze. Mají „nadšení pro věc“). Výzkum ukázal, že méně oblíbení jedinci jsou zařazeni do „společenské izolace“ pro svoji nízkou hladinu sociální inteligence.

Bohužel, EQ změřit nelze. Doposud se nikomu nepodařilo stanovit jakási pravidla nebo koeficienty pro změření EQ. Je možné, že v ideálním případě, člověk může vynikat jak v IQ tak EQ, ale většinou to tak není. A zdá se, že člověk, jenž vyniká v IQ, kde převyšuje ostatní svým intelektem, vědomostmi a znalostmi v různých vědních oborech, pak hladina EQ může být průměrná až podprůměrná. Jedná se o tzv. „podivíny“, které nelze začlenit do společnosti. Tito lidé mají představu, že jim nikdo nerozumí, sami se vyčleňují ze společnosti, jsou uzavření.

Sociální dovednosti nejsou vrozené, ale dají se rozvíjet. Každá sociální kompetence má své vlastní časové období, v němž se může začít vyvíjet, stejně jako fyzický a rozumový vývoj má své etapy (Shapiro, 1998).

### 3.3 Rozvíjení sociální inteligence u dětí

*„Žijeme v době, kdy se „dítěstředná“ filozofie stala ospravedlněním nejrůznějších praktik přehnané schopnosti ve výchově“.*

Dále W. Damon uvádí: *„...že naše kultura zašla příliš daleko ve své snaze chránit děti před věcmi, před kterými je chránit není třeba. Jednoduše řečeno, příliš mnoho pochopení a soucitu může být pro některé děti stejně škodlivé jako příliš málo“<sup>18</sup>*

Výše uvedené citace poukazují, že výchovné metody, které se začaly praktikovat po druhé světové válce, nejsou prostředkem k dobré výchově. Výchova jedince se stala velmi benevolentní. Nejsou stanoveny tzv. „mantinely“, podle kterých by dítě poznalo, co ještě je vhodné, či není vhodné v jeho chování vůči ostatním. Navíc, u současných ma-

---

<sup>18</sup> SHAPIRO, L. E., *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 1998, str. 63

tek převládá přehnaná ochranná péče, která brání dětem si osvojit situace v každodenním životě. To vede k tomu, že děti, za které všechno vyřeší rodiče, se v dospělosti neumějí postarat samy o sebe, neumějí řešit problémy, konflikty a celkový jejich pohyb ve společnosti je velmi složitý. Dnes je možno říci, že myšlenka volné výchovy není správná a zastánci této teorie by měli sledovat statistiky, které uvádějí vysoký počet dnešních projevů mládeže, jako je: těhotenství mladých matek, dětské gangy, drogová závislost.

Aby dítě dosáhlo zdravého vývoje osobnosti a předešlo se takovýmto extrémům, nevhodnějším způsobem výchovy, podle různých psychologů, je výchova autoritativní. Takový rodiče nacházejí rovnováhu mezi laskavým rodinným prostředím a jasně vymezenými hranicemi. Svě děti neovládají, ale vedou. Při důležitém rozhodování mají děti možnost se vyjádřit a zapojit se svým názorem.

Naopak výchova rodičů shovívavých a autoritářských není pro vývoj dětí to nejlepší. Jedni jsou velmi chápající, vstřícní, na své děti nemají velké požadavky a nestanoví hranice poslušnosti. Druzí jsou přísní, stanovují přesná pravidla, která se musejí striktně dodržovat, drží děti zkrátka. Děti nemají možnost projevit svoje názory. Jsou-li takto vedeni, mají problém důvěřovat druhým lidem, jsou uzavření, bývají nešťastní a mají nejnižší stupeň sebedůvěry. U takovýchto jedinců budou schopnosti sociální inteligence omezené. Nyní se podíváme, čím vším by si mělo dítě projít, aby se z něho stal „sociálně zdatný jedinec“, který se umí pohybovat v různých mezilidských interakcích.

Základem sociální inteligence je zvládnutí emocí. Seznámení s emocemi probíhá přes primární prožitky jako je strach, hněv, radost, smutek, vztek, atd. Dítě, které tyto stavy nepotlačuje a přirozeně je zažije, se je učí rozpoznávat jak u sebe, tak u druhých lidí a je schopnější je vnímat.

Dále úspěšný vývoj u jedince je tehdy, je-li podmíněn emocemi a chováním jako je: tolerance, pečování, pomáhání a zájem o druhé lidi, snaha zachovávat společenská pravidla.

Profesor WILLIAM DAMON z Brownovy univerzity tvrdí, „že děti by měly přede-  
vším získat následující emoční a sociální dovednosti:

- *Měly by si osvojit a pochopit rozdílů mezi „dobrým“ a „špatným“ chováním a naučit se jednat tak, aby nebyly v rozporu s tím, co vnímají jako „dobré“.*

- *Měly by si osvojit zájem o druhé, ohledy k nim a smysl pro odpovědnost za blaho a práva druhých. Měly by tento svůj zájem vyjadřovat péčí, ohleduplností, laskavostí a milosrdenstvím.*
- *V případě porušení morálních pravidel by měly prožívat negativní emoční reakce, včetně studu, viny, rozhořčení, strachu a pohrdání.“.<sup>19</sup>*

Sociálnímu chování děti motivuje řada dalších negativních emocí. Např.: obava, že budou společensky odmítnuti, rozpaky, když dělají něco, co druzí nepřijímají, pocit viny, že nesplní to, co si samy předsevzaly, strach z trestu. K emočnímu vnímání přispívá i stud. Je-li dítě přistiženo při lhaní, podvádění aj., stydí se za to, co učinil a těžce nese odhalení. Při takovýchto zkušenostech se dítě učí nést za své činy odpovědnost a osvojuje si mravní hodnoty.

Podstatnou dovedností, kterou by se měly děti naučit, je schopnost hovořit o svých pocitech, a umět naslouchat druhým lidem. Toto „umění“ má značný význam jak v osobním, tak profesním životě a jeho růstu. Základ emoční inteligence je v raném dětství, která se dále výchovou může rozvíjet nebo být potlačena. Zrovna tak jako empatie může, či nemusí být rozvíjena a pokud rozvíjena je, pak může být obrovským přínosem v pracovním prostředí. Toto je velmi důležitý dar, kterému se však mnohým lidem nedostává. A tak neustále hovoří o svých pocitech a druhého člověka ke slovu nepustí (Shapiro, 1998). I autor bestselleru „Jak získávat přátele a působit na lidi“ Carnegie ve své knize uvádí, jak je důležité umět naslouchat s projeveným zájmem a získat tím sympatie druhého člověka.

### 3.4 Vliv ZUŠ na rozvoj sociální inteligence jedince

Mluvíme-li o sociální inteligenci jako o schopnosti se zdravě pohybovat v mezilidských vztazích, hlavním prvkem rozvoje této schopnosti bude práce v kolektivní podobě. Při skupinové práci, se děti učí, jak už bylo řečeno, ke spolupráci, vzájemné toleranci. Učí se sebe i druhé vnímat a následně chápat. Ale i individuální hodiny mají svou postatu. Zde velice záleží na osobnosti učitele. Učitel je jedním ze „sociálních článků“ se kterým se žák střetává poměrně často. Tedy má možnost odhalit pozitivní sociální stránky jedince a v žákovi je rozvíjet. Nejpodstatnější slovíčko, které provází celou práci a které se vysky-

---

<sup>19</sup> SHAPIRO, L. E., *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 1998, str. 45

tuje ve všech podoborech ZUŠ, je slovíčko „vnímat“. Rozvine-li se u jedince ve všech svých podobách, bude rozvoj sociální inteligence u dětí na dobré cestě.

ZUŠ formuje v návštěvníkovi takové hodnoty, které upevňují lidské společenství. Osvojí si také samostatné rozhodování a pěstuje se v nich zdravé sebevědomí. Student se stává osobností a je schopen lépe se zařadit do lidského společenství (Kudrlová, 2011).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 VÝZKUM

### 4.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je potvrdit, že základní umělecké školy rozvíjejí u svých žáků sociální kompetence. Případně zjistit jaké sociální dovednosti si děti osvojují ve spolupráci se ZUŠ nejvíce a jaký podobor ZUŠ bude mít vliv největší. Abychom mohli hovořit o zdařilém sociálním vývoji, měly by děti ovládat takovéto sociální schopnosti: organizovat skupiny, nacházet řešení sporů, vytvářet osobní vztahy a navazovat přátelství, rozebírat a chápat struktury společenských vztahů. Při svém výzkumu jsem se zaměřila na schopnosti: organizovat skupiny, nacházet řešení sporů a na schopnost empatie, která je také nepochybně součástí sociální inteligence.

### 4.2 Metoda výzkumu

Sociální inteligence nelze změřit jako inteligenční kvocient. Za nejobektivnější metodu šetření je považováno pozorování. Z technik pozorování jsem si vybrala metodu párového srovnávání. Děti ze ZUŠ, které nevěděly, že jsou pozorovány, jsem porovnávala s náhodně vybranými dětmi z jejich třídy, které ZUŠ nenavštěvovaly. Pozorovala jsem je při vyučování a o přestávkách v jejich přirozeném prostředí základní školy. Vybrané schopnosti, které jsem porovnávala, jsem zaznamenávala do připravené tabulky. Vzhledem k tomu, že ne vždy šla schopnost jednoznačně určit, při pozorování jsem se také zaměřila na celkovou osobnost žáka. Výzkum probíhal od ledna 2013 do března 2013.

### 4.3 Výzkumné problémy

- 1. Podobory ZUŠ, které mají vyučování v kolektivní formě, mají na rozvoj sociální inteligence větší vliv.**
- 2. Sociální inteligence se rozvíjí více u žáků druhého stupně základní školy.**

### 4.4 Výzkumný vzorek

Jak už bylo řečeno, výzkumný vzorek se skládal z dětí docházejících do ZUŠ a z dětí, které ji nenavštěvují. Podmínkou výzkumu bylo, aby žáci ZUŠ navštěvovali svůj obor minimálně pět let. Takové žáky mi pomohli vybrat učitelé ze základních uměleckých škol v Hradci Králové. Vybrali jsme z každého podoboru žáky dva v zastoupení různého pohlaví. Bohužel jsem neměla přístup ke všem vybraným žákům, a proto jsem někdy pou-

žila děti, které jsem měla v záloze. Vzhledem k tomu, že jsem nežádala rodiče o svolení k pozorování jejich dětí, výzkumný vzorek zůstane v anonymitě. Pro lepší orientaci budeme nazývat žáka počátečním písmenem jeho jména.

V záznamových tabulkách se setkáme se znamínky: plus, rovná se a mínus. „Plus“ znamená, že pozorovaný žák ze ZUŠ vlastní danou schopnost více než jeho vrstevníci, se kterými je porovnáván. „Rovná se“ znamená, že jsou spolužáci na stejné úrovni. „Mínus“ znamená, že žák ze ZUŠ je na tom s danou vlastností hůře než žák, se kterým je porovnáván.

### Dramatický obor

#### Žák „D“

Žák „D“	Em.	Org.	Řeš. sporů
Žák 1	+	+	+
Žák 2	+	+	=
Žák 3	=	=	+
Žák 4	=	+	+

Tab. 1

K žákovi „D“ jsem přišla zcela náhodně. Když jsem pozorovala žáka „J“, tento žák „D“ ke mně přistoupil a zeptal se mne: „Máte se dobře?“. Odpověděla jsem: „Mám se dobře“, a on odvětil: „To je dobře, že se máte dobře“. Hned jsem věděla, že jsem mezi „svými“ a že hoch se věnuje dramatickému oboru. Do „dramatáku“ chodil jen tři roky, ale vzhledem k tomu, že mi nebylo dovoleno jednoho divadelního žáka pozorovat, použila jsem žáka „D“ jako krajní řešení.

Tento „komediant“ byl velice výřečný. Rád se bavil s učiteli, zkoušel na ně různé vtípky, ale nikdy nepřekročil hranici. Věděl, co si ještě dovolit smí a co již ne. „Legrácky“ byly na bázi inteligentního humoru. Předváděl se a rád bavil celou třídu, všichni jej měli rádi. Jako herec stydlivý nebyl, ale když si všiml, že se na něho dívám, zčervenal a dělal „jako-by nic“. Žák „D“, byl přátelský, usměvavý, nekonfliktní, extrovert. Zkrátka, osobnostním typem spíše sangvinik.



**Žákyně „M“**

Žákyně „M“	Em.	Org.	Řeš. sporů
Žákyně 1	+	+	+
Žákyně 2	+	=	+
Žákyně 3	=	+	+
Žákyně 4	=	=	=

Tab. 2

Žákyně „M“ byla žačkou páté třídy základní školy. Od pohledu byla smíšek. Zaujala mě svojí otevřeností, vlídností, laskavostí. Došlo-li o přestávce k vyhocení nějaké situace, dokázala ji s nadhledem vyřešit, často s užitím humoru. Bylo vidět, že má přirozenou autoritu. Nenechala si nic líbit a nespravedlnost ke slabším jedincům nepodporovala. Se žákyní „M“ se spolužáci do konfliktů nepouštěli, protože jak již bylo řečeno, odzbrojila je svojí otevřeností, vtípem a věcnými argumenty.

Nebála se komunikovat jak s ostatními dětmi, tak s učiteli. Vyjadřovací schopnosti byly její silnou stránkou. Za svůj omyl se dokázala omluvit, a pokud udělala nějakou chybu, dokázala ji přiznat.

Ve třídě měly invalidní holčičku na vozíku. O velké přestávce po druhé vyučovací hodině, kdy děti byli vyvedeni na vzduch, žákyně „M“ se svojí dobrou kamarádkou zůstávala ve třídě a této holčičce dělaly společnost.

**Hudební obor****Žák „E“**

Žák "E"	Em.	Org.	Řeš. sporů
Žák 1	=	+	=
Žák 2	+	+	+
Žák 3	=	+	+
Žák 4	+	+	+

Tab. 3

Synonymem pro tohoto žáka je „dokonalý gentleman“. Navštěvuje 6. třídu základní školy a dovolím si říct, že sociální inteligencí převyšuje mnohé dospělé. Myslela jsem si, že v porovnání s některými lidmi, kteří mě oklopují jsem sociální inteligencí vybavena více. Ale při pozorování tohoto žáka, jsem nabyla dojmu, že mám ještě co dohánět.

Vyjadřovací komunikační schopnosti byly u žáka „E“ na vysoké úrovni. Neměl problém s navazováním rozhovorů. Když něco nechápal nebo nepostřehl, nebál se zvednout ruku a zeptat se. Slušně a věcně komunikoval jak s učiteli, tak se spolužáky. Při mluvním cvičení na hodině slohu byl jeho slovní projev plynulý a jeho výstup působil uvolněně. Navíc jsem se dozvěděla, že musí doma pomáhat starat se o invalidního dědu, který je na vozíku. Což bude mít na jeho sociální kompetence jistě pozitivní vliv.

Většina jeho vrstevníků „škádlila“ spolužačky. Žák „E“ se tomuto nevěnoval a spíše dívkám pomáhal (třeba vrátit penál, který poletoval po třídě). Nikdy jeho spolužáky nebylo vyřčeno, že kazí zábavu. U spolužáků měl respekt a všichni ho měli rádi. Působil na mě jako vůdce třídy a ochranitel slabších jedinců. K ostatním se choval pozorně a byl nekonfliktní.

O přestávce se s kamarády věnoval tzv. „modernímu jojování“. Při této činnosti bylo vidět, že hraje na hudební nástroj, jelikož byl zručnější než ostatní chlapci. Měl rozvinutější jemnou motoriku.

Natolik se soustředil na veškerou práci, že bych si ho dovolila nazvat „pečlivou hračičkou“. Žák „E“ byl na svůj věk velice chytrý. Neustále se hlásil a k problematice dané vyučovací hodiny měl co říct. Vlastnil i sportovní vlohy. Jeho osobnost je všestranně rozvinuta, což se u dnešních dětí nevidí příliš často.

### Žákyně „I“

Žákyně "I"	Em.	Org.	Řeš. sporů
Žákyně 1	=	+	+
Žákyně 2	+	=	=
Žákyně 3	+	=	+
Žákyně 4	+	+	+

Tab. 4

Žákyně „I“, navštěvující již sedmou třídu základní školy, byla dívkou, která se od ostatních lišila dost výrazným způsobem. Z prvního dojmu jsem usoudila, že je tichá, uzavřená. Do kolektivu se moc nezapojovala, jakoby stála mimo. Po delším pozorování jsem pochopila, že je předmětem šikany. Stačila jen jedna dívka, která ji evidentně neměla ráda a která stáhla proti žákyni „I“ skoro celou třídu. Žákyně „I“ se snažila konfliktům s touto, podle mě, závistivou holkou, vyhýbat. Avšak když její pohár trpělivosti přetekl, nenechala si slovní urážky líbit a dost výřečným způsobem zareagovala. Jejich rozpor vět-

šinou ukončilo zvonění na další hodinu. Tato třída se chovala jak stádo, které si neumělo udělat vlastní názor. Žákyně „I“ je převyšovala svým vystupováním a nejspíš i inteligencí, proto do této třídy nezapadla.

Naštěstí měla hodně kamarádů ve třídě vedlejší. S nimi působila radostně a přátelsky. Komunikace byla nenucená, přirozená. Ve správném prostředí byla dívka sama sebou. Nebyla tak uzavřená, jak působila prvně. S těmito dětmi, které ji braly takovou jaká je, byla nekonfliktní. Byla zodpovědná, pečlivá, měla pochopení pro druhé.

Bylo na ní vidět, že je zvyklá veřejně vystupovat - věnovala se sólovému zpěvu, a že před tzv. „obecenstvem“ nemá trému. Proto její chování, při zkoušení před tabulí bylo přirozené a i když zcela určitě měla částečnou nervozitu, dokázala ji potlačit.

### Taneční obor

#### Žák „K“

Žák "K"	Em.	Org.	Řeš. sporů
Žák 1	+	+	+
Žák 2	=	=	-
Žák 3	+	+	=
Žák 4	+	+	+

Tab. 5

Pozorování žáka „K“, který se věnuje tanečnímu oboru a momentálně navštěvuje 4. třídu ZŠ, nebylo zrovna jednoduché. O přestávkách většinou seděl v lavici, a buď svačil, nebo si hrál s hlavolamem. Jako pozitivní shledávám, že se alespoň věnoval něčemu, co bystří jeho myšlení.

Naštěstí pro mne, vznikly ve třídě takové situace, u kterých jsem mohla pozorovat projevy jeho chování. Např. při vyučování se jednomu spolužákovi udělalo nevolno, pozvracel se. Spolužák, sedící vedle něho reagoval posměšnými výroky. Žák „K“ přišel o přestávce za posmívajícím se spolužákem a vysvětloval mu, že tímto způsobem by se dotyčný rozhodně chovat neměl, protože taková situace se může přihodit každému. Z toho vyplývá, že žák „K“ má pochopení pro druhé.

Jinak se žák „K“ s ostatními hochy moc nebavil. Když už trávil přestávku jinak než v lavici, hrával se spolužačkami karty. Vzhledem k tomu, že dívky jsou fyzicky i psychic-

ky v daném věku vyspělejší, soudím, že žák „K“ byl oproti ostatním chlapcům vyzrálejší a proto vyhledával dívčí společnost a nestyděl se za to.

Od třídní paní učitelky jsem se dozvěděla, že žák „K“ má maminku „psycholožkou“, což o něčem také vypovídá. Žák se více věnuje smysluplným věcem, než dětským kratochvílím. Třídní učitelka si myslí, že žák „K“ přichází o dětství a že se s ním zachází příliš jako s dospělým člověkem. Nicméně, shledávám žáka „K“ jako pečlivého a trpělivého introverta, který velice vnímá své okolí a umí se přizpůsobit vzniklým situacím.

### Žákyně „Š“

Žákyně "Š"	Em.	Org.	Řeš. sporů
Žákyně 1	+	=	+
Žákyně 2	+	-	=
Žákyně 3	-	-	=
Žákyně 4	+	+	+

Tab. 6

Žákyně „Š“ byla bohužel též náhradnicí v mém výzkumu. Tanečnímu oboru se věnovala 4. roky. Byla klidnější povahy, nezpůsobovala rozruch ve třídě, tak jako její vrstevnice, které se snažily zaujmout. Když paní učitelka zadala nějaký úkol, při kterém bylo potřeba vyzvednout si pracovní pomůcky, celá třída udělala „chumel“, jen žákyně „Š“ všechny děti obešla, aby nemusela čekat nebo se s nimi těsnat v davu.

Byla spíše submisivní a nechala se vést od své kamarádky, která byla na můj vkus příliš „organizace schopná“. Žákyně „Š“ k vzniklým problémům ve třídě spíše přihlížela, do hádek se nezapojovala, ale své smutné spolužačky po rozepřích utěšovala.

Při hodině přírodovědy měla před tabulí výstup, při kterém seznamovala žáky se slanou vodou a jejími léčebnými účinky. Evidentně měla trému, líce jí zčervenaly a nenalézala správná slova. Jinak problémy s vyjadřováním neměla. Se svými spolužáky komunikovala nekonfliktně a chovala se k nim pěkně.

V porovnání s třetí žákyní, byly její projevy sociální inteligence záporné. Avšak když mne „třetí“ spolužačka „G“ vyprovázela ze školy, dozvěděla jsem se, že tato dívka chodí tančit již šestým rokem. Sice jsem dostala milnou informaci o „nic nedělání“ této žačky, ale pro můj výzkum to shledávám jako pozitivní. Spolužačka „G“ chodila do ZUŠ o dva roky déle a s projevy sociální inteligence na tom byla lépe.

**Výtvarný obor****Žák „J“**

Žák "J"	Em.	Org.	Řeš. sporů
Žák 1	-	+	-
Žák 2	=	=	-
Žák 3	+	=	-
Žák 4	-	+	=

Tab. 7

Žák „J“ navštěvoval 7. třídu ZŠ. Z tohoto chlapce jsem byla poněkud zklamaná. Po tom, co jsem měla možnost pozorovat ostatní děti mého „výzkumu“, které své spolužáky v mnohém převyšovaly, tento žák se ztrácel v davu. S duší vyloženě dětskou dělal klučkoviny, které se mi nezdály být přijatelné. Jen co se paní učitelka, zabývající se jeho výkresem, otočila k němu zády, vyplazoval na ni jazyk. Výkres měl povedený, takže si nemyslím, že by ho paní učitelka kritizovala. A jestli ano, evidentně neumí přijmout názory druhých lidí. Při volnějších hodinách, jako je hudební a výtvarná výchova, byl natolik sám sebou, že jeho chování až nebylo vhodné. Avšak při ostatních vyučovacích hodinách, navíc, když jej předmět bavil, byl snaživý, na svou práci soustředěný a pečlivý.

O přestávce se věnoval, jako většina chlapců, hrám na mobilu. Nicméně, přes výkyvy v jeho chování se ke svým spolužákům choval kamarádsky a byl při svém projevu spontánní a soutěživý.

**Žákyně „A“**

Žákyně "A"	Em.	Org.	Řeš. sporů
Žákyně 1	=	+	+
Žákyně 2	+	+	+
Žákyně 3	=	+	+
Žákyně 4	+	=	+

Tab. 8

Žákyně „A“ chodila do 5. třídy základní školy a své spolužáky značně převyšovala. Vždy věděla jak se chovat. Při vyučování nerušila. Buď se věnovala práci, nebo se v tichosti rozhlížela po třídě. Když se jednou paní učitelka rozzlobila na ostatní spolužáky,

žákyně „A“ zvedla ruku a vznesla dotaz k přidělané práci. Soudě podle jejího výrazu, řekla bych, že tato žákyně chtěla uklidnit vzniklou situaci.

S učiteli hovořila na velmi vysoké úrovni. Neměla problém vyřknout jakoukoliv otázku. Její komunikační a vyjadřovací schopnosti byly nadprůměrné a neodpovídaly jejímu věku.

Přestávku většinou trávila se svojí dobrou kamarádkou. Do dívčího kroužku, kde se řešily jistě „důležité“ věci se nezapojovala. Od chlapců si nenechala nic líbit, takže jí nikdy dlouho neškádlili. Hraní na mobilu, což je dnes mezi dětmi základních škol velmi rozšířená zábava, jí nezajímalo.

Když jsme čekali s celou třídou na otevření učebny, její spolužačky hrály hru „kolo, kolo, mlýnský“. Žákyně „A“ je pozorovala se shovívavým úsměvem, jako by si říkala: „Holky, kdy vy z toho vyrostete“.

Žákyně „A“ byla ctižádostivá, důsledná, rázná, zodpovědná, zvědavá, kreativní a také soutěživá. Od třídního učitele jsem se dověděla, že tato žákyně je z umělecké rodiny a že kromě výtvarné výchovy, též hrála na hudební nástroj.

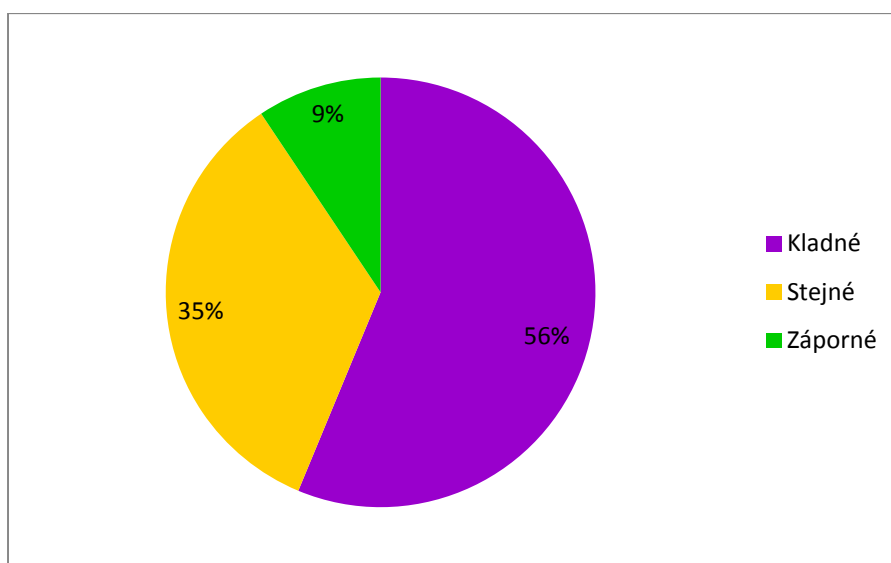
## 5 ZÁVĚRY VÝZKUMU

### 5.1 Výsledky grafů

Výsledky grafů třech pozorovaných schopností jsou pouze orientační. Aby byl výzkum validní, musel by se konat delší čas, výzkumný vzorek by se měl skládat z více dětí navštěvujících ZUŠ a moje pozorovací zkušenosti by neměly být na úrovni začátečníka. Je možné, že jsem se nechala ovlivnit smýšlením o žácích od učitelů a můj pohled na žáky, nebyl úplně objektivní. Avšak při porovnávání s druhými žáky byl rozdíl v projevech celkového chování viditelný.

V grafech jsou sečtena všechna znaménka, která se objevila v tabulkách pozorovaných dětí. Znaménko „plus“ jsme v grafu označili názvem „kladné“ v barvě fialové, znaménko „rovná se“ jako „stejně“ v barvě žluté a znaménko „mínus“ jako „záporné“ v barvě zelené.

#### 1. Graf schopnosti empatie

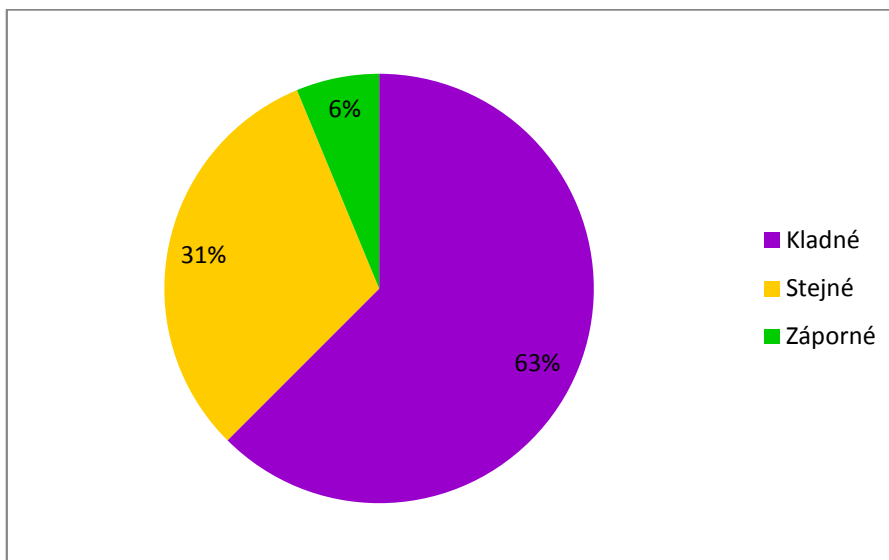


Graf 1

Schopnost empatie, byla na pozorování jedna z nejtěžších vlastností. Tato schopnost potřebuje k projevu specifické situace, při kterých by se dala určit. Rozhodování zda je u pozorovaného žáka větší či menší oproti ostatním nebylo jednoznačně možné. V grafu je zastoupena velká část hodnoty „stejně“. Většinou to neznámá, že by žáci byli v této schopnosti na stejné úrovni, spíše jsem se nemohla rozhodnout. Schopnost empatie se pozorovala lépe u mladších ročníků základních škol. Častěji ve třídě docházelo k vyhrčeným situacím, při kterých jsem měla možnost vidět projevenou lítost, útěchu

druhým, vnímavost spolužáků. Z prvního stupně jsem pozorovala čtyři žáky, což je polovina mého výzkumného vzorku. Proto hodnota „kladné“ má v grafu většinové zastoupení.

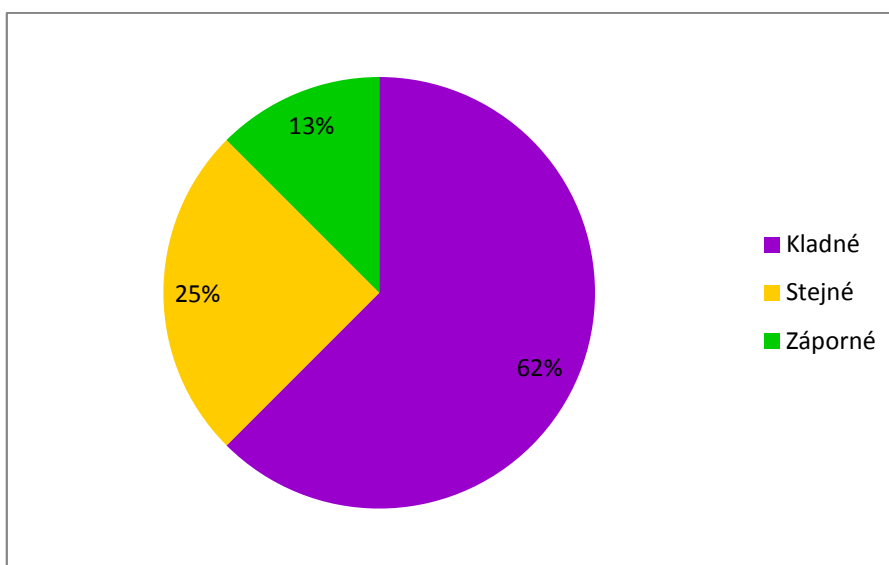
## 2. Graf schopnosti organizovat skupiny



Graf 2

Tato schopnost byla předmětem snadnějšího pozorování. Většina pozorovaných dětí o přestávce trávila čas ve skupině svých kamarádů, kde měla své „vedoucí“ místo a přirozený respekt. Jejich nápady byly přijímány automaticky. Většinou měly poslední slovo. Abych schopnost mohla pozorovat i u žáků spíše samotářského typu, požádala jsem třídní učitele o skupinové práce ve vyučovacích hodinách. U někoho se potvrdila jeho uzavřenost a submisivnost, u jiných se objevil „zápal“ pro zadaný úkol a následné řízení skupiny.

## 3. Graf schopnosti nacházet řešení sporů

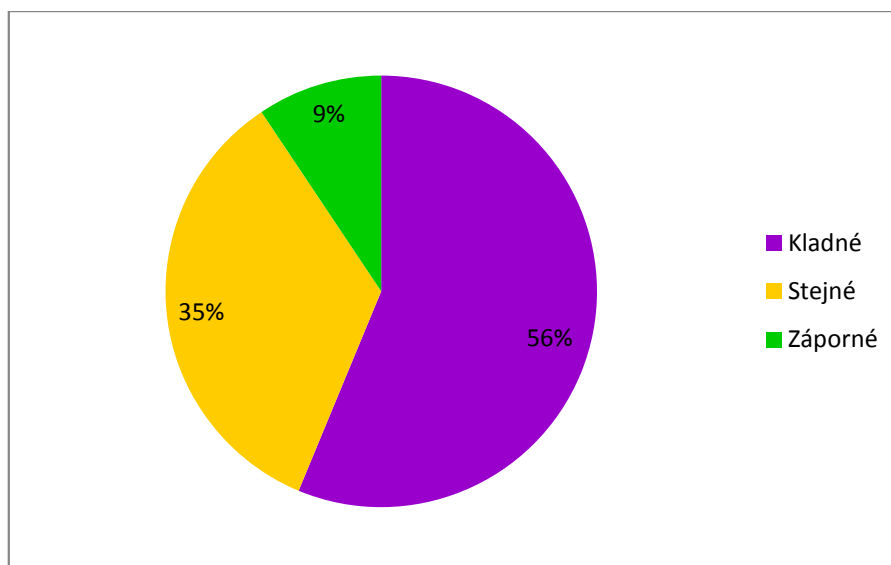


Graf 3



Tato schopnost se pozorovala nejlépe. Řešení různých sporů i malého rázu (př. předbírání ve frontě) potkává žáky neustále. Hodnota „stejně“ je v porovnání s ostatními grafy nejmenší. Děti ze ZUŠ většinou vyřešili spor rychle nebo mu dokázali předejít. Hodnota „záporné“, je u tohoto grafu zastoupena nejvíce, což je důsledkem nevyzrálého chování žáka „J“, který se stal výjimkou potvrzující pravidlo.

#### 4. Graf pozorovaných schopností sociální inteligence



Graf 4

Ze sjednocení všech třech grafů pozorovaných schopností sociální inteligence můžeme říci, že u dětí navštěvujících ZUŠ je tato schopnost rozvinutější. Tedy, že ZUŠ má vliv na rozvoj sociální inteligenci jedince. Vzhledem k tomu, jak už bylo řečeno výše, že výzkum postavený na těchto třech schopnostech sociální inteligence není úplně validní, k potvrzení kvantitativního výsledku nám pomůže kvalitativní rozbor.

#### 5.2 Kvalitativní rozbor

Až na žáka „J“ (naši výjimkou potvrzující pravidlo) byli žáci ze ZUŠ rozvinutější i v jiných stránkách sociální inteligence. Svými komunikačními a vyjadřovacími schopnostmi často převyšovali své spolužáky. Na vyšší úrovni a s přátelským zabarvením komunikovali jak s dětmi ze třídy, tak se svými učiteli. Bylo vidět, že se scházejí i s jinými dospělými (než jsou rodiče), kteří na ně mají pozitivní vliv. Žáci byli vnímavější k vzniklým situacím i k druhým lidem, které tolerovali v jejich odlišnostech. Znali hranici svého chování. Věděli, co si ještě dovolit smí a co už je nevhodné. Nejsou tolik impulsivní a věci řeší s nadhledem. Z čtené literatury jsem se dozvěděla, že děti se schopností sociální

inteligence jsou více přijímáni v kolektivu dětí. „Pozorované děti“ měla třída většinou ráda.

Položené výzkumné problémy k této problematice nemůžeme brát jako pravdivá tvrzení:

### **1. Podobory ZUŠ, které mají vyučování v kolektivní formě, mají na rozvoj sociální inteligence větší vliv.**

Porovná-li žáka „E“ z hudebního oboru, kde je výuka více individuální, s ostatními žáky ze ZUŠ, uvidíme, že kolektivní forma vyučování nemusí být vždy lepším nástrojem pro rozvoj sociální inteligence. Jeho sociální kompetence byly nadprůměrné i v porovnání se zbylými žáky ze ZUŠ.

Domnívala jsem se, že z mého výzkumu vyplyne, jaký podobor ZUŠ má největší vliv na rozvoj sociální inteligence jedince. Abych mohla dospět k jednoznačnému závěru, musel by být výzkumný vzorek větší. Podle mých výsledků se mohu pouze domnívat, že výtvarná výchova má vliv na rozvoj sociální inteligence nejmenší. Porovná-li navzájem pozorované děti z různých podoborů, děti navštěvující dramatickou výchovu byly více otevřené a upovídanější. U dětí zabývajících se hudbou bylo vystupování kultivovanější. Žáci z tanečních oborů byli spíše tiší, pozorující své okolí.

### **2. Sociální inteligence se rozvíjí více u žáků druhého stupně základní školy.**

Ani toto tvrzení není zavazující. Při pozorování jsem se setkala se dvěma žačkami z prvního stupně základní školy, které vlastnily více sociálních dovedností než žák navštěvující ZUŠ z druhého stupně.

Z rozboru i popisu dětí, můžeme vidět, že u dětí ze ZUŠ se sociální kompetence rozvíjí více. Dá se předpokládat, že Základní umělecké školy na rozvoj sociální inteligenci jedince vliv mají.

## ZÁVĚR

Moje závěrečná bakalářská práce poukázala na důležitost umění v každodenním životě člověka. Určitým způsobem jedince utváří a obohacuje jeho osobnost. Umění působí jak na samotného provozovatele, tak na pozorovatele. Složky umění a estetiky nás provází po celý život a jsou nedílnou součástí lidského žití zrovna tak, jako složky sociální inteligence. Umění působí na jedince, jedinec působí na okolí. Proto jedním z prostředků pro rozvoj sociální inteligence jedince může být základní umělecká škola.

Podle výsledků výzkumu mohu říci, že ZUŠ má vliv na rozvoj sociální inteligence jedince. I když byl výzkumný vzorek malý a pozorování na začátečnické úrovni, projevy chování dětí ze ZUŠ byly v porovnání s ostatními žáky vyspělejší a děti byly vnímavější ke svému okolí. ZUŠ je jedním z nástrojů rozvoje sociální inteligence. Nemůžeme opomenout prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá i styl výchovy, který se jedinci dostává. Dále jsou to osoby, které jsou s jedincem často ve vzájemné interakci.

Pozorování mělo dále sledovat rozdíly vlivu na rozvoj sociální inteligenci žáka mezi jednotlivými obory ZUŠ. Poměrně malý výzkumný vzorek bohužel neumožňuje jednoznačný závěr. Výsledky pozorování pouze naznačují, že výtvarná výchova bude mít vliv nejmenší. Děti z dramatických podoborů byly více upovídané a ve středu dění. Žáci, věnující se hudbě, pak měly kultivovanější vystupování. Žáci z tanečních oborů byli spíše tiší, pozorující své okolí.

Setkala jsem se s názorem, že prostředí ZUŠ navštěvují daleko častěji děti, které jsou k tomu od malička vedeni. Jejich rodiny samy provozují nějakou uměleckou činnost nebo žijí kulturním životem. S tímto tvrzením nemohu úplně souhlasit. Zнала jsem jedince, kteří si prostředí ZUŠ vyhledali sami. Pravdou a problémem zůstává, že rodiče takových dětí častěji vidí ZUŠ jako zájmovou činnost a nepřikládají studiu patřičnou důležitost.

Prostředí ZUŠ žáka obohatí nejen umělecky ale i společensky. Právě ve styku s ostatními dětmi a s různými dospělými osobami, si žák osvojuje takové sociální kompetence, které mu pak napomáhají na cestě životem.

Pro sociální pedagogiku, která se mimo jiné zabývá chodem společnosti a snaží se předcházet patologickým jevům, by mohla být ZUŠ jistým pomocníkem. Vzhledem k tomu, že základní umělecká škola má vliv na rozvoj sociální inteligence jedince, bylo by navštěvování této instituce pro děti prospěšné a pro společnost vhodné. Děti a mladiství

efektivněji stráví svůj volný čas, a tudíž netíhnou k nežádoucím a pro ně neprospěšným činnostem. Navíc rozvoj sociální inteligence u jedinců je pro společnost jakýmsi lékem. Lidé by nebyli tolik egocentričtí, vnímali by okolí kolem sebe, byli by empatičtí a chápali by potřeby toho druhého, uměli by mezi sebou slušněji komunikovat. Byli-li by lidé sociálně inteligentnější, dalo by se problémům, kterými se sociální pedagogika zabývá, předcházet. Zkrátka by se žilo na tomto světě lépe.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BARTOŠ, M., *Zájmová umělecká činnost*. Praha: Panorama, 1981.

BARTOŠ, M., *Studijní texty k estetické výchově dospělých*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982.

BRÜCKNEROVÁ, K., *Skici ze současné estetické výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5616-9.

CVELKOVÁ, B., Význam vybraných uměleckých aktivit pro rozvoj osobnosti dítěte. In: *Taneční výchova a kulturní kapitál: celostátní symposium o taneční výchově na přelomu tisíciletí: sborník příspěvků*. Praha: NIPOS-ARTAMA, Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2008. ISBN 978-80-7068-226-5.

DVOŘÁK, J., Psychologické aspekty výuky v hudebním oboru ZUŠ. In: *Psychologické aspekty hudební výchovy: ontogeneze, diagnostika, muzikoterapie: sborník příspěvků 5. ročníku Olomouckých jarních muzikologických konferencí*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0405-2.

FRANĚK, M., *Hudební psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0965-7.

FULKOVÁ, M., *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H&H, 2007. ISBN 978-80-7319-076-7.

HOJTAŠOVÁ, J. a M. DVOŘÁKOVÁ, Tanec jako prostředek formování estetického vkusu. In: *Taneční výchova a kulturní kapitál: celostátní symposium o taneční výchově na přelomu tisíciletí: sborník příspěvků*. Praha: NIPOS-ARTAMA, Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2008. ISBN 978-80-7068-226-5.

JŮVA, V., *Estetická výchova: vývoj - pojetí - perspektivy*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-12-5.

JŮVA, V. a Z. VESELÁ, *Dějiny výchovy, školy a pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

JŮZL, M., *Základy estetiky: učební text pro střední školy*. Praha: S&M, 1992. ISBN 80-900096-9-7.

KOLLÁRIK, T., *Sociálna psychológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1993. ISBN 80-08-01828-3.

LÉBL, V., *Hudební věda: historie a teorie oboru, jeho světový a český vývoj*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

MACHKOVÁ, E., *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007. ISBN 978-80-7068-207-4.

PLATÓN. *Politická výchova*. Praha: B. Hendrich, 1939.

PLATÓN. *Ústava*. Přeložil Július Špaňár. Bratislava: Pravda, 1980.

PLETZER, M., *Emoční inteligence: jak ji rozvíjet a využívat*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3057-8.

PLHÁKOVÁ, A., *Přístupy ke studiu inteligence*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999. ISBN 80-244-0020-0.

ROESELOVÁ, V., *Didaktika výtvarné výchovy V.: nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-058-7.

SHAPIRO, L. E., *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-238-6.

ŠÍP, R., *Kalokagathia: ideál, nebo flatus vocis?*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4566-8.

URBAN, B. S., *Kapitoly z dějin estetické výchovy*. Praha: SPN, 1968.

VALENTA, J., *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik: (srovnání systémů)*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-40-4.

VÍZDAL, F., *Sociální psychologie*. Brno: IMS, 2010.

VODIČKOVÁ, M., *Dramatické aktivity jako prevence sociálně patologických jevů: Drama activities as a means of preventing social - pathological behaviour*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011. ISBN 978-80-244-2956-4.

VÝROST, J. a I. SLAMĚNÍK., *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.

## SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

BLAŽÍČKOVÁ, E., Výchova tancem. In: *UMELECKEVZDELAVANI 2011, Diskusní fórum, Umělecké vzdělávání a role kulturních institucí, Sborník příspěvků, 22-23. září 2011, Praha* [online]. [cit. 2013-04-02]. Dostupné z [http://www.umeleckevzdelavani.cz/data/DF\\_sbornik\\_prispevku\\_web.pdf](http://www.umeleckevzdelavani.cz/data/DF_sbornik_prispevku_web.pdf)

KUDRLOVÁ, J., Historie a současnost ZUŠ v ČR. In: *UMELECKEVZDELAVANI 2011, Diskusní fórum, Umělecké vzdělávání a role kulturních institucí, Sborník příspěvků, 22-23. září 2011, Praha* [online]. [cit. 2013-03-25]. Dostupné z [http://www.umeleckevzdelavani.cz/data/DF\\_sbornik\\_prispevku\\_web.pdf](http://www.umeleckevzdelavani.cz/data/DF_sbornik_prispevku_web.pdf)

PASTOROVÁ, M., Výtvarná výchova/ Výtvarný obor. In: *Klíčové kompetence ve výuce na základní škole a na gymnáziu*. 1. vydání.[online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, divize VÚP, 2011.[cit. 2013-04-02] ISBN 978-80-87000-85-4. Dostupné z [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/Klicove\\_kompetence.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/Klicove_kompetence.pdf)

POUPĚ, J., Vliv hudby na člověka. *Životní energie* [online]. 2007, [cit. 2013-04-02]. Dostupné z <http://zivotni-energie.cz/vliv-hudby-na-cloveka.html>

[http://www.zusnachod.cz/o\\_nas/co\\_je\\_zus.shtml](http://www.zusnachod.cz/o_nas/co_je_zus.shtml)

<http://www.zus-blatna.cz/historie/>

<http://www.zushronov.cz/informace-o-studiu>

[http://nd01.jxs.cz/268/787/33d23a52b0\\_44307380\\_o2.png](http://nd01.jxs.cz/268/787/33d23a52b0_44307380_o2.png)

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

ZUČ	Zájmová umělecká činnost.
ZUŠ	Základní umělecká škola.
ZŠ	Základní škola.
Em.	Schopnost empatie.
Org.	Schopnost organizovat skupiny.
Řeš. sporů	Schopnost nacházet řešení sporů.



## **SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ**

Obr. 1. Model osobnosti (podle H. J. Eysencka).....	31
Graf 1. Graf schopnosti empatie.....	47
Graf 2. Graf schopnosti organizovat skupiny.....	48
Graf 3. Graf schopnosti nacházet řešení sporů.....	48
Graf 4. Graf pozorovaných schopností sociální inteligence.....	49

**SEZNAM TABULEK**

Tab. 1. Záznamová tabulka žáka „D“.....	40
Tab. 2. Záznamová tabulka žákyně „M“.....	41
Tab. 3. Záznamová tabulka žáka „E“.....	41
Tab. 4. Záznamová tabulka žákyně „I“.....	42
Tab. 5. Záznamová tabulka žáka „K“.....	43
Tab. 6. Záznamová tabulka žákyně „Š“.....	44
Tab. 7. Záznamová tabulka žáka „J“.....	45
Tab. 8. Záznamová tabulka žákyně „A“.....	45

## **SEZNAM PŘÍLOH**

P I Záznamové tabulky pozorovaných schopností sociální inteligence

## PŘÍLOHA P I: ZÁZNAMOVÉ TABULKY POZOROVANÝCH SCHOPNOSTÍ SOCIÁLNÍ INTELIGENCE

Schopnost	Náhodně vybraní žáci z dané třídy			
	žák 1	žák 2	žák 3	žák 4
Empatie				
ZUŠ DV Žák "D"	+	+	=	=
ZUŠ DV Žákyně "M"	+	+	=	=
ZUŠ HV Žák "E"	=	+	=	+
ZUŠ HV Žákyně "I"	=	+	+	+
ZUŠ TV Žák "K"	+	=	+	+
ZUŠ TV Žákyně "Š"	+	+	-	+
ZUŠ VV Žák "J"	-	=	+	-
ZUŠ VV Žákyně "A"	=	+	=	+

Schopnost	Náhodně vybraní žáci z dané třídy			
	žák 1	žák 2	žák 3	žák 4
organizovat skupiny				
ZUŠ DV Žák "D"	+	+	=	+
ZUŠ DV Žákyně "M"	+	=	+	=
ZUŠ HV Žák "E"	+	+	+	+
ZUŠ HV Žákyně "I"	+	=	=	+
ZUŠ TV Žák "K"	+	=	+	+
ZUŠ TV Žákyně "Š"	=	-	-	+
ZUŠ VV Žák "J"	+	=	=	+
ZUŠ VV Žákyně "A"	+	+	+	=

Schopnost	Náhodně vybraní žáci z dané třídy			
	žák 1	žák 2	žák 3	žák 4
nacházet řešení sporů				
ZUŠ DV Žák "D"	+	=	+	+
ZUŠ DV Žákyně "M"	+	+	+	=
ZUŠ HV Žák "E"	=	+	+	+
ZUŠ HV Žákyně "I"	+	=	+	+
ZUŠ TV Žák "K"	+	-	=	+
ZUŠ TV Žákyně "Š"	+	=	=	+
ZUŠ VV Žák "J"	-	-	-	=
ZUŠ VV Žákyně "A"	+	+	+	+