Společné vzdělávání na ZUŠ

Manuál pro ředitele

Jiří Stárek a Lucie Valentová

Společné vzdělávání na ZUŠ

Manuál pro ředitele

Manuál je vydán Gymnáziem a Hudební školou hl. m. Prahy, ZUŠ ve spolupráci s Portedo o.p.s. Praha, 2020

Publikace je vydána v rámci projektu
Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti
reg. č. projektu: CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0004850.
Tento projekt je spolufinancován Evropskou unií.

EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Tato publikace je licencována pod licencí
Creative Commons BY-SA.

Obsah

1 Úvod 6
1.1 Připomeňme si 10
1.2 K zamyšlení 11

2 Než se pustíte do změny 13
2.1 Připomeňme si 16
2.2 K zamyšlení 17

3 Proces změny 19
3.1 Připomeňme si 21
3.2 K zamyšlení 22

4 Fáze procesu změny 24
4.1 Připomeňme si 27
4.2 K zamyšlení 28

5 Podmínky a překážky 30
5.1 Připomeňme si 34
5.2 K zamyšlení 35

6 Trochu terminologie 38
6.1 Připomeňme si 44
6.2 K zamyšlení 45

7 Na začátku je „přijetí“ 47
7.1 Připomeňme si 50
7.2 K zamyšlení 51

8 Rodiče 53
8.1 Připomeňme si 58
8.2 K zamyšlení 59

9 Může být v ZUŠ „koordinátor“? 61
9.1 Připomeňme si 65
9.2 K zamyšlení 66

10 Legislativní ukotvení 68
10.1 Připomeňme si 75
10.2 K zamyšlení 76

11 Místo závěru… 78

12 Zdroje informací 82
12.1 Použitá literatura 82
12.2 Další zdroje 82

Vážení čtenáři,
přeji si, aby tato malá knížka pomohla nejen ředitelům ZUŠ, kterým je určena, ale i dětem a jejich rodičům. Inkluzívní myšlení a cítění není výsada jen školského prostředí, je tématem celospolečenským. S neinkluzívními modely fungování společnosti neblahé zkušenosti již máme a je dost možné, že „ideálního stavu“, tedy plně inkluzívního prostředí, nikdy nedosáhneme. Určitě je ale správné se o vytvoření takového prostředí neustále pokoušet. Děkuji všem, se kterými jsem v posledních několika letech mohla zažívat na vlastní kůži, jaké to je, vytvářet ve škole inkluzívně laděné prostředí, a doufám, že dobrou zprávou je, že mám zkušenost, že to opravdu jde.

Mgr. Lucie Valentová

Vážené ředitelky a ředitelé,
existují lidé, kteří nevědí, neumějí a nechtějí. Těm tato publikace určena není. Pak jsou ti, kteří zatím nevědí, neumějí, ale chtějí. A takových nemusí být vůbec málo. Přesně pro ty je tato knížečka napsána. Pro ty, kteří si uvědomují, že podmínka rovného přístupu ke vzdělávání se týká i žáků základních uměleckých škol, a to nejen těch mimořádně nadaných. Ve vyspělých západních zemích je samozřejmostí, že téma společného vzdělávání nezahrnuje pouze žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také cizince, seniory, uprchlíky, zkrátka všechny, kteří jsou součástí lidského společenství. Lidé, kteří „chtějí“, tak možná budou po přečtení této knížečky moci říci, že už i trochu „vědí“. A takoví lidé druhým vždy lépe rozumějí.

Bc. Jiří Stárek

Vážení čtenáři,
inkluze není novinka, ale dlouhodobý proces, který se týká nás všech. Jejím cílem je zajistit optimální podmínky pro rozvoj, uplatnění a spokojený život na rovnoprávném základě všem lidem ve společnosti. A ve školním prostředí pak podpořit vzdělávací potenciál a úspěšnost každého žáka. Vždyť každý z nás má nějaký talent, silné i slabší stránky. Každý z nás má potenciál se rozvíjet. Jen k tomu potřebujeme různou míru podpory. A právě v prostředí ZUŠ je práce s různými potenciály přirozenou každodenní součástí. Inkluze není privilegium, ale přirozené právo každého z nás, a kdo s ní má osobní zkušenost, ví, že je obohacující pro všechny zúčastněné.

Mgr. Klára Šimáčková Laurenčíková

Když jsem před bezmála patnácti lety vedla první seminář pro ředitele na téma žáci se specifickými poruchami učení v ZUŠ, někteří vůbec nechápali, proč by se o něčem takovém měli bavit. „ZUŠ přece vzdělávají talenty, vybírají si podle nadání, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami tam nemají co dělat.“ Patnáct let se zdá jako poměrně krátká doba, ve skutečnosti v českém školství včetně ZUŠ v těchto letech došlo k velmi dynamickému rozvoji. Ani největší škarohlídi by si dnes nedovolili nahlas říct výše uvedený citát. Jeden z důkazů takových změn je i kniha, kterou právě držíte v ruce. Inkluzi nelze nařídit, nejde o jednorázovou změnu, které docílíme ze dne na den, vlastně ji ani nelze „udělat“ nějakým rozhodným úkonem či gestem. Je to nikdy nekončící proces, jehož hlavní pilíře, na kterých staví, nalezneme v uvažování těch, kteří na daném procesu participují. Inkluze je pohled na svět kolem sebe, životní postoj, který nezmizí, když zavřeme dveře školy. Někdy je to náročné, někdy je to výzva, někdy je to boj, jindy radost. Taková je ovšem práce s lidmi vždy, bez ohledu na jejich potřeby, barvu kůže, věk nebo náboženství. A při práci učitelů jsou lidé a budování vztahu s nimi na prvním místě. Jinak se společně učit nelze. Kde jinde než v umění všechny tyto pocity, myšlenky, historické zvraty či jiné životní momenty zachytit a znázornit? A když dáme příležitost všem, naučíme se toho nejvíc. Protože všichni máme potenciál k dalšímu rozvoji – kde končí, to nemůžeme říct. Ať je pro vás tato kniha průvodcem, inspirací, impulzem i tématem k diskuzi.

doc. PhDr. Lenka Krejčová, Ph.D.

Podpora společenské soudržnosti je v turbulentním věku technologického směřování, kam nikdo příliš nedohlédne, klíčová. Společnosti, které to pochopily, jdou přirozeně cestou společného vzdělávání. Dobré bydlo ve Skandinávii je založeno především na tom, že jde o společnosti, které jsou vnitřně funkční. V naší zemi se už nějaký pátek pokoušíme o totéž a umělecké vzdělávání by nemělo stát stranou. Naopak. Kde jinde než na poli umění lze stírat hranice socioekonomických statusů, jež často křiví tolik potřebnou rovnost příležitostí a ochuzují ty, kteří se narodili jinak. Věřím, že tato publikace pomůže k tomu, aby se společné vzdělávání stalo přirozeným modem operandi i na základních uměleckých školách.

Mgr. Bohumil Kartous, Ph.D.

1 Úvod

Než se pustíte do čtení první kapitoly, položte si prosím následující otázku a otevřeně si na ni odpovězte: „Mám, jako ředitel školy, skutečně vnitřní potřebu se tématem inkluze v uměleckém vzdělávání zabývat, nebo mi teď bude stačit dozvědět se, jaké povinnosti pro mne vyplývají ze zákonných norem?“

Pokud jste si odpověděli, že jsou před vámi jiné úkoly, než je nějaké hlubší proniknutí do problematiky společného vzdělávání na ZUŠ (a potřebujete především vědět, kterou legislativou se řídit, abyste se aktuálně nedopustili nějakého nesprávného postupu), další kapitoly zatím číst nemusíte a rovnou si nalistujte kapitolu č. 10. Do pokračování v četbě navazujících kapitol se můžete pustit kdykoliv později, až ucítíte opravdový zájem začít o tématu inkluze v ZUŠ přemýšlet. Inkluze v ZUŠ totiž není o nějakých hlubokých změnách v našich školách, je o hlubokých změnách v našich hlavách.

Podle toho, že pokračujete v četbě, lze usuzovat, že vás změny, které inkluze přináší, zajímají. To je skvělé (a vůbec nevadí, že jste v této fázi třeba jen zvědaví). Na začátku je třeba si uvědomit - překotné a bezhlavé zavádění něčeho (byť s dobrými úmysly), co sami nemáte vnitřně promyšlené a následně dostatečně prodiskutované s ostatními kolegy ve škole, může nakonec nadělat více škody než užitku.

Je to podobné, jako když se rozhodnete např. změnit používání známek na vysvědčení a zavedete slovní hodnocení. Bez vnitřního přesvědčení, že tím dětem něco výrazně dobrého přinesete, bez společné diskuze o přínosech i rizicích takového kroku,

bez trpělivého nácviku správného formulování vět učiteli, bez seznámení se zkušenostmi z jiných škol, kde již slovní hodnocení řadu let aplikují apod., se může (s dobrým úmyslem) stát, že na konci roku si děti odnesou z vaší školy vysvědčení, ze kterého budou možná ještě více rozpačité než z nic neříkajících známek.

A stejné je to i se zaváděním inkluze do škol. Je sice pravda, že ze strany státu se „nečekalo“, až si to hlouběji promyslíme, společně v pedagogických sborech pečlivě prodiskutujeme, až zvážíme argumenty těch, co jsou pro, i vyslechneme ty, kteří nejsou o pozitivech jednoznačně přesvědčeni. Nikdo nečekal, až si uděláme dostatek času a pojedeme se inspirovat do zahraničí, kde se již společným vzděláváním (nejen v uměleckých školách) zabývají delší dobu. My ředitelé jsme to prostě dostali rovnou v zákonné úpravě (a basta).

Ale ruku na srdce, kdy by přišel ten správný čas, abychom mohli říci: „Tak a teď jsme již připraveni, vpusťte ty děti do našich škol!“ Asi budete souhlasit, že tak by k zahájení inkluze vlastně nikdy nedošlo. A hlavně, ty děti žijí své životy tady a teď! Kde by měly „počkat“, než se to my, pedagogové, s nimi naučíme? Jak by mohly přibrzdit svůj růst, abychom mezitím stihli připravit dostatek odborně vyškolených asistentů? Ty děti prostě žijí mezi námi teď a chtějí, podobně jako my, prožít spokojený a plnohodnotný život.

„Zatímco ztrácíme svůj čas váháním a odkládáním, život utíká.“

Seneca, římský filozof

Se zavedením inkluze se to má tak - buď zůstaneme za plotem, v bezpečí zahrádky dosavadních myšlenkových stereotypů, kterých se (pokud vůbec chceme) často zbavujeme celý život, nebo ten plot prostě přeskočíme a objevíme novou pedagogickou dimenzi, která pro nás ve vzdělávání byla dlouho neviditelná (v totalitních dobách dokonce úmyslně zamlčovaná). Gordon Porter, ředitel Inclusive Education Canada, který je v Kanadě významnou kapacitou v zavádění inkluzivních přístupů do vzdělávání, popisoval na konferenci Eduspace 2016 v Brně jejich zámořské zkušenosti takto: „Vytvářet ve školách inkluzivní prostředí je komplexní a mnohovrstevnatá výzva, která je pro mnohé lídry ve vzdělávání a politiky zjevně příliš náročná. Důležité je ukazovat dobré příklady a pěstovat důvěru rodičů, že když je dítě ve třídě s těmi ¸jinými´, je to pro budoucnost jejich dítěte prospěšné. Prostě se rozhodnout a nezůstat sedět na plotě, to je vždy nejméně pohodlné.“

To „sezení na plotě“ je pro naši českou, středoevropskou povahu až příliš svádivé. Takové to „dělání jen na oko“, nebrat věci příliš vážně, dodržovat pravidla, jen když se to hodí, apod., s tím se jistě setkáváte okolo sebe až příliš často. Rozhodnutí zavést inkluzi do českého vzdělávání „přeskočením přes plot“ tak z manažerského pohledu svůj smysl dává, a to i přesto, že to s sebou nese nejrůznější problémy. Při pečlivějším pohledu navíc zjistíte, že mnohé z nich (často mediálně dramaticky podávané) se týkají spíše jiných typů škol, než je vzdělávání v základních uměleckých školách, kde v hudebním oboru převažuje forma individuální výuky a v kolektivních oborech „individualizovaný“ přístup k dětem.

Není to samozřejmě jen pedagogická veřejnost, která vnímá zavedení inkluze jako něco, na co ještě není tak docela připravena (více v kapitole č. 8 Rodiče). Zároveň si však nemalá část společnosti uvědomuje, že se již nelze tvářit tak, jako by některé skutečnosti neexistovaly a nás se netýkaly. Minimálně připouští, že je třeba začít přemýšlet, jak se chovat k lidem, kteří jsou v něčem „jiní“ nebo odlišní. Takový přístup ale vyžaduje změnu v dosavadních způsobech přemýšlení, a to už není tak jednoduché, jako přeskočit plot zavedením nějaké zákonné normy.

„V roce 2016 stojí hudební školy před jinými výzvami než například v roce 1970. Jestliže v minulosti byla tím hlavním podpora talentovaných jedinců, umělecký rozvoj jednotlivých žáků a odborná profesní příprava na povolání hudebníka nebo také vzdělávání odborně zdatných laiků, dnes se škála úkolů hudebních škol podstatně rozšiřuje.“

Otto Kondzialka, Robert Wagner
Inkluzivní řídicí struktury na inkluzivních hudebních školách
Spektrum Inklusion – Wir sind dabei!

VdM
Verband deutscher Musikschulen

Většina lidí, kteří se v Čechách narodili před rokem 1989, bude mít patrně jiné životní zkušenosti než lidé, kteří se narodili po sametové revoluci. Je to přirozené a dáno celospolečenskou situací i nastavením jiných hodnot a priorit. Ty rozdíly a změny jsou ale značné a na mnoha frontách. Například používání fyzických trestů ve školách bylo ještě za 1. republiky samozřejmostí a nikdo se nad nimi nepodivoval, sezení s rukama za zády na základní škole v 80. letech minulého století také nikoho neuvádělo v úžas. Dnes by ale obojí již bylo jen obtížně akceptovatelné. Obdobně tomu bylo i v jiných sférách života. Dnes se již nestaví domovy pro osoby s postižením někde na okraji měst a vesnic. Nikoho nepřekvapuje, že ženy studují na vysokých školách a společnost věnuje nemalou pozornost ve sdělovacích prostředcích charitě.

Určitá, stále se vracející paradigmata do uvažování nemají u nás na svědomí pouze nepříliš vzdálená období několika desítek let totality. Vystopovat bychom je v dějinách mohli ještě hlouběji. Historik Petr Čornej, specializující se na pozdní středověk, popisuje tehdejší společnost jako výrazně vertikálně uspořádanou: „Vyšší (tudíž Bohu bližší) umístění na pomyslné příčce bylo automaticky pociťováno jako hodnotnější, autoritativnější a vznešenější. Na nejvyšších místech proto stáli papež a císař, nejníže (a tedy nejblíže peklu) žebráci, prostitutky, lidé různě znetvoření a také tělesně postižení.“

Jak výrazně se ale evropská, křesťanská civilizace za staletí posunula, dokazují i slova současného nejvyššího představitele katolické církve papeže Františka, která pronesl při audienci jedné komunity, jež se stará o děti s postižením: „Jen tehdy, budou-li uznána práva těch nejslabších, může společnost o sobě prohlásit, že je postavena na právu a spravedlnosti. Společnost, ve které by měli místo pouze lidé zdraví, autonomní a soběstační, by nebyla společností důstojnou člověka. Diskriminace na základě výkonnosti není méně zhoubná než diskriminace rasová, majetková nebo náboženská. Jednota, sdílení, inkluze a všechna gesta něhy dávají pocítit všem, kdo jsou poraženi

životem, že jsou skutečným pramenem pro společnost. Když přijímáte všechny tyto maličké, kteří se potýkají s omezením mentálním, tělesným nebo se zraněním duše, můžete se od nich mnohé učit."

Chcete-li začít měnit navyklé a někdy hluboko zakořeněné stereotypy vlastního přemýšlení, nesmíte na sebe spěchat. Změny v myšlení totiž zasahují až do jakýchsi vrozených „praobrazů", po generace děděných znaků kolektivního nevědomí (C. G. Jung). Mají-li být ředitelé škol lídry v prosazování změn, musí nejprve sami prožít, jaké to je „přeskočit plot" a přijít o jistoty dosavadních, nezpochybňovaných postojů a názorů. A jaké to je, když díky tomu v sobě objeví další rozměry, prostor pro solidaritu, respekt a pochopení, kdy se naučí k druhým přistupovat bez předpojatosti z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu nebo zdravotního stavu (viz školský zákon § 2).

V této publikaci se vás pokusíme provést krok za krokem v procesu, na jehož konci byste si měli umět poradit „jak na inkluzi" ve svých školách. Rádi bychom vám ale nabídli i trochu více než jen pouhý „manuál" s výčtem postupných kroků. Proto jsme pro vás v každé kapitole připravili několik vět, ke kterým se můžete příležitostně vrátit, a obsah si tak připomenout („Připomeňme si"). Kapitoly jsme doplnili o citáty a vybrané texty z německého překladu knihy „Spektrum Inklusion - Wir sind dabei", kterou v roce 2017 vydala VdM (Verband deutscher Musikschulen) - Asociace německých hudebních škol. Zároveň si budete moci u každého tématu položit několik otázek („K zamyšlení") inspirujících k přemýšlení, a to nejen o inkluzi, ale i o změnách, které mohou potkat vaši školu i vás samotné.

1.1 Připomeňme si

- **Inkluze v ZUŠ není o změnách v našich školách, je o změnách v našich hlavách.**
- **Neexistuje nějaká pozdější „pravá chvíle“, kdy by bylo správné zavést do vzdělávání principy inkluze, ty děti žijí mezi námi již dnes.**
- **Nespěchejte na sebe, dejte si čas, každá změna zažitých postojů způsobuje nejistotu a ta vás může od dalších kroků odradit.**
- **Kontrolujte způsob svého uvažování a hledejte, jak věci dělat, aby šly, a nezdržujte se přemýšlením, proč něco nejde.**
- **Nebojte se i s učiteli hovořit o tom, že o tématu přemýšlíte a hledáte nejlepší řešení. Uvidí, že mít pochybnosti je v pořádku, že je to normální, a nebudou mít výčitky, že inkluzivní principy necítí hned.**
- **Hodně problémů spojených s inkluzí, o kterých ve veřejném prostoru slyšíte, je nejen o faktech, ale také často o emocích a týkají se spíše jiných typů škol, než je vzdělávání na základních uměleckých školách.**

1.2 K zamyšlení

Je jasné, že i ve zvířecí říši platí přírodní zákonitosti a silnější a zdravější dostávají větší příležitost k životu. Když vynecháte nám blízkou schopnost vytvářet umění, jaké další rozdíly byste uvedli, kterými se my, lidé, od zvířecí říše lišíme?

Pokuste se na chvilku vžít se do role rodiče, jehož dítě navštěvuje třídu, ve které musí sedět s postiženou spolužačkou. Přirozeně máte obavu, že vaše dítě může být touto žákyní zdržováno ve výuce: *„Náš Honzík by se mohl v učení posouvat o mnoho rychleji, kdyby s ním v lavici neseděla ta holčička s asistentem.“* Jak by podle vašeho názoru měl učitel děti ve třídě rozesadit, abyste byl jako rodič spokojen? Prosím odpovězte si bez toho, že budete v četbě další věty pokračovat.

A nyní si představte, že jste stále rodič, ale vaše dítě je ta holčička s asistentem. Jak nyní odpovíte na otázku, jak by měl učitel děti ve třídě rozesadit?

Co si chci poznamenat:

2 Než se pustíte do změny

Chcete-li v myšlení provést určitou změnu, nestačí být pouze změnám dostatečně otevřený. Je potřeba, abyste tomuto procesu dobře rozuměli, věděli, jaké jsou jeho zákonitosti, s jakými překážkami se na této cestě můžete potkat. Následující texty tak pro vás mohou být užitečné nejen v etapě, kdy otevíráte sebe i školu pro společné vzdělávání.

Ve všem kolem nás se odráží potřeba a nutnost změny, ale změnu jako takovou moc rádi nemáme, což je zcela přirozené. Kolikrát jste si jako ředitelé řekli: „Nyní je ta pravá chvíle, kdy mohu říci, že moje škola je po personální stránce konečně dobře zabezpečena“, aby vám hned následující den nějaká kolegyně oznámila, že je těhotná, nebo vám váš zástupce sdělil, že se s rodinou stěhuje do jiného kraje. Změna je prostě všudypřítomný jev, jako je přirozená snaha každého člověka usilovat o jistotu, stálost a neměnnost.

Zažívat změnu může být pro někoho inspirativní, pro někoho naopak značně stresující až paralyzující. Ti první vnímají změnu jako příležitost posunout se někam dál, ti druzí změnu vnímají jako určité ohrožení. Ti první nejprve uvažují, jaké možnosti či výhody změnou získají, ti druzí hlavně vypočítávají, co změnou ztrácejí. Jedni jsou proaktivní a okolnost, která je potkala (nebo kterou si sami zvolili), využijí k osobnímu růstu a prosperitě své školy, druzí jsou spíše reaktivní a snaží se udržet především status quo, a to jak ve vlastních postojích, tak v prostředí kolem sebe.

Žádní lidé ale nejsou jenom jedno nebo druhé. Proaktivní lidé také přirozeně touží po jistotách, stejně jako reaktivní lidé se změnám zcela nevyhýbají. V každém z nás jsou přítomné obě polohy a jediné, co můžeme ovlivnit, je úhel pohledu, jak se na danou událost - změnu - podíváme, jaký úhel pohledu si zvolíme. Zda změnu přijmeme jako příležitost, nebo jako ohrožení. To proto, že jediné, čím si můžeme být skutečně jistí, je, že si ničím v životě nemůžeme být jistí. Změna totiž přijde vždy, bez ohledu na to, za jaký typ člověka se pokládáte.

V teoriích managementu je změna popisována jako nepřetržitý proces, při kterém se vše vyvíjí, proměňuje a neexistuje žádná oblast života, která by tímto procesem neprocházela nebo se jí vyhnula. J. A. Schumpeter (1883–1950, teoretik managementu českého původu) v tom vidí něco mimořádně nadějného, když uvádí, že každá inovace předurčuje cyklický vývoj, což sice narušuje rovnováhu, ale následně staví skutečnost na vyšší úroveň. A přesně o to při zavádění společného vzdělávání jde. Po určité změně (narušení dosavadní rovnováhy, zvyklostí, současné praxe, což nemusí být vůbec příjemné) dojde k nastartování cyklického (na sebe navazujícího) vývoje, který postaví skutečnost (vzdělávací prostředí ve školách) na vyšší úroveň. Na úroveň civilizačního standardu, který je v západních zemích už zcela běžný (a zdaleka není hotový, bezproblémový nebo dokonalý). Ale to, že děti s nejrůznějšími postiženími, hendikepy a z nejrůznějších sociálních skupin chodí do jedné školy společně, že se vzájemně potkávají a učí spolupracovat, je už samozřejmostí.

„Nadání i hendikepy jsou na hudebních školách vnímány jako projev lidské rozmanitosti a jako takové nahlíženy bez hodnocení. Činnost hudebních škol určuje myšlenka zajistit prostřednictvím pomoci, podpory a doprovázení zplnomocnění každého jednotlivého žáka, žákyni, s cílem dosáhnout při aktivním zabývání se hudbou nalezení individuálního smyslu.“

Postupimská deklarace
Hudební škola v procesu proměny - Inkluze jako příležitost
Spektrum Inklusion - Wir sind dabei!

Změny tedy dolehnou i na školy, které se rozhodnou směřovat k inkluzivnímu vzdělávání. Zároveň je to ale i příležitost, kdy se mohou posunout způsoby uvažování a diskuze v pedagogických sborech na „vyšší úroveň“. Jaké používáme metody a formy výuky? Co nebo kdo je kvalitní výsledek vzdělávání v ZUŠ? Jaký je žák, který je úspěšný a podle čeho se to pozná? Jak vůbec hodnotit žáka, který má nějaké speciální vzdělávací potřeby? A vede hodnocení dětí v kreativní a tvořivé činnosti k jejich větší samostatnosti, nebo spíše k větší závislosti na názoru nás dospělých?

Otevřeně si klást otázky je určitě žádoucí, ale nesmíte zapomenout na doporučení z první kapitoly – nespěchat! Není potřeba, abyste měli hned na každou otázku připravenou odpověď. Role ředitele školy při budování inkluzivního prostředí spočívá i v tom, že ve škole vytváří atmosféru společného a trpělivého hledání. Prostředí, kde je možné se mýlit a kde se správné odpovědi nalézají společně po otevřené diskuzi.

„Inkluzivní přístup a jednání nelze nařídit nebo vynutit. K základním hudebně pedagogickým kompetencím náleží kromě rozmanitých uměleckých, pedagogických a vědeckých schopností a dovedností zcela zásadně také vnitřní postoj pedagoga vůči rozmanitosti lidí.“

Prof. Andrea Welte
Vzdělávání pro rozmanitou hudební školu
Spektrum Inklusion – Wir sind dabei!

V současné (globalizační) době nevídaným tempem vzrůstají nároky na naši schopnost být tolerantní, být schopen přijímat druhé lidi takové, jací jsou, a to i ty, o kterých si v duchu (a to i třeba nevědomě) můžeme myslet cokoliv. Je třeba zdůraznit, že pochybovat o tom, zda vzdělávání pro děti s různými speciálními vzdělávacími potřebami a různou mírou potřeby podpůrných opatření může mít vůbec nějaký smysl, je normální a není na tom nic, co by se mělo odsuzovat jako „nedostatečně morální“. Je naprosto v pořádku si klást otázku, jaký smysl takové vzdělávání má, když jeho výsledky často ani nejsme schopni postřehnout. Stejně tak ti, kteří inkluzi „na první dobrou“ odmítají, hned nemusejí být rasisty nebo nenapravitelnými xenofoby.

Ještě před nedávnou dobou byli někteří lidé považováni za nevzdělavatelné a také se s nimi podle toho zacházelo. Leželi celý život v jedné posteli, nic se s nimi nedělalo, maximálně se posadili k jídlu apod. A teď „najednou“ se máme vypořádat s tím, že vzdělávat všechny děti se speciálními vzdělávacími potřebami má smysl, a to navzdory našim představám, co výsledkem vzdělávání vlastně je. Trochu jako kdyby někdo rozhodoval o nás, ale bez nás. A tak se přirozeně takové změně alespoň určitá část společnosti brání.

Je třeba chápat, že žijeme v zemi po generace sužované nejrůznějšími obavami. Strach je hluboce vrostlý do české povahy a má při ohlédnutí do historie své logické odůvodnění. Od Bílé Hory, Habsburků přes nacistickou okupaci až po komunistickou totalitu mohl člověk svobodně (a tudíž sebevědomě) vyjadřovat své postoje a názory jen velmi obtížně. Vždy hrozilo nějaké to pověšení, zastřelení, vyhození z práce, ztráta perspektivy nebo ostrakizace většinou „těch normalizovaných“.

Nelze najednou z ničeho nic požadovat, aby učitelé i ředitelé škol přistupovali k řešení tohoto úkolu se svobodnou a otevřenou myslí. Aby neměli obavy ze selhání, z nemožnosti prokázat hned viditelné (a měřitelné) pedagogické výsledky. Aby se jim nevkrádaly do hlav výčitky z vlastních myšlenkových stereotypů, když uvažují nad „efektivitou“ vynaložených prostředků do dětí, jejichž „výkonnost“ nebude nikdy taková, aby to mohly společnosti vrátit. Dostavují-li se takovéto úvahy a pochybnosti při zavádění inkluze, je třeba si připomínat, že je to zcela normální a přirozené a není to k odsuzování sebe, ale ani druhých!

„Pokora srdce nežádá, aby ses pokořoval, ale aby ses otevřel.
Právě ona je klíčem ke změně. Teprve potom můžeš dávat a přijímat.“

Antoine de Saint-Exupéry, francouzský spisovatel a letec

Je tedy v pořádku, když se názory na způsob, rychlost i připravenost zavádění inkluze do škol různí a k tématu se vedou diskuze. Jiné zkušenosti mají například základní školy s přeplněnými třídami, jiné základní umělecké školy, kde se učitelé mohou dětem věnovat individuálně a kde je „jinakost“ v přemýšlení, chování i tvorbě často požadovanou a oceňovanou předností. Potíž nastává tehdy, když začnou být diskuze o odborných věcech emočně zabarvené, populisticky zjednodušené a debatující se začnou sdružovat do spolků „pro“ a „proti“.

To, že je přirozené mít pochybnosti o „efektivitě“ inkluzivního přístupu ve školách, ještě neznamená setrvávat na těchto názorech (a lenošit v přemýšlení). Koneckonců inteligence člověka i jeho „civilizovanost“ se odvíjí od toho, do jaké míry je schopen samostatně korigovat své přirozené pudy a pocity, včetně onoho všudypřítomného strachu, který proces implementace společného vzdělávání určitě velmi úzce doprovází. Český filozof a básník Ivan Klíma to zmínil, když popisoval, co identifikuje „ušlechtilost, civilizovanost a pravou cenu všech národů, států a kultur“. Podle něj ho určuje stupeň úcty ke slabým a starým. Neodpověděli jste náhodou něco podobného na otázku z první kapitoly, v čem se my, lidé, lišíme od zvířecí říše?

2.1 Připomeňme si

- **Změna je nepřetržitý proces, kterému se nemůžete vyhnout. Co lze ovlivnit, je váš úhel pohledu, kterým se na změnu podíváte. Může to být příležitost posunout sebe i školu na „vyšší úroveň“.**
- **Není potřeba mít na každou otázku ohledně inkluze hned připravenou správnou odpověď; nebojte se přiznat, že odpověď ještě neznáte.**
- **Dostavují-li se pochyby o smyslu zavádění inkluze, je to zcela přirozené a není to k odsuzování sebe ani druhých.**

2.2 K zamyšlení

Uvádí se, že k tomu, aby člověk začal dělat něco nového pravidelně a na danou věc si zvykl (přijal ji za svou), např. každodenní cvičení, pravidelná chůze místo jízdy autem, rozhodnutí nejíst po určité hodině, přestat kouřit, potřebuje pro vytvoření návyku minimálně 21 nepřerušených dní za sebou.

- **Kolik času, podle vás, bude potřeba na to, aby vaši učitelé byli ochotni takovouto celospolečenskou změnu přijmout?**
- **Co byste pokládali při zavádění společného vzdělávání ve své škole za úspěch?**
- **Myslíte si, že budete s tímto úkolem někdy zcela hotovi, nebo půjde o neustálý proces?**

Co si chci poznamenat:

3 Proces změny

V následujících kapitolách nebudeme mluvit přímo o inkluzi, ale dozvíte se to podstatné o procesu změny, což je pro úspěšné zavedení inkluze do ZUŠ nezbytné. Proces změny by vás totiž neměl překvapit nebo zaskočit. Je dobré vědět, co v obecné rovině „změna“ vlastně znamená, poznat, ve které její fázi se nacházíte apod. Teprve pak můžete úspěšně plánovat další kroky.

Je-li člověk „vržen“ do procesu změny, přicházejí stavy či pocity, které se dostavují postupně za sebou a v manažerské literatuře jsou popisovány jako sedm Blanchardových zásad. Je docela zábavné sledovat, např. na pedagogických radách, když přijdete jako ředitel/ka školy s nějakou změnou, jak při otevřené rozpravě přicházejí od učitelů reakce přesně v tom pořadí, jak je Kenneth Blanchard popsal:

1. Nejprve se bojí, že budou muset dělat něco, na co nejsou zvyklí.
2. Myslí vždy nejprve na to, čeho se musejí vzdát, a nikoliv na to, co změnou získají.
3. Cítí se osamělí a mají strach z osobního selhání, i když ostatní procházejí stejnou změnou.
4. Mají sílu se vyrovnat jen s určitým množstvím změn.
5. Každý z nich má jinou míru úrovně připravenosti na přicházející změnu.
6. Obávají se, že nebude dostatek zdrojů, aby změna mohla proběhnout.
7. Jakmile opadne váš tlak k prosazení změn, okamžitě se vracejí k dřívějšímu jednání.

Ten poslední, sedmý bod je nejdůležitější (a netýká se pouze učitelů, týká se i vás). Důvody, proč máme tendenci se bránit změnám, jsou různé. S některými důvody se dá pracovat snáze, s jinými hůře. Psychodynamická literatura hovoří o změně v naší mysli a uvádí, že i když ve své vědomé mysli chceme provést změnu, máme k ní nevědomý odpor. Existuje pro to mnoho důvodů, zejména skutečnost, že změna se nám jeví jako nebezpečná, protože představuje krok do neznáma. Jinými slovy, i pokud chceme na vědomé úrovni provést změnu, můžeme se jí na nevědomé úrovni obávat (tedy bránit), protože nové (neznámé) by mohlo být pro nás nebezpečné. Jakkoli pak bolestná může být naše současná nesnáz a jakkoli moc to budeme chtít změnit, stejně nám bude současný stav připadat lepší.

A aby toho nebylo málo, existuje něco, co je v psychologické branži známá a seriózními výzkumy potvrzená věc. Říká se jí „konfirmační zkreslení“. Zjednodušeně řečeno, my lidé máme přirozenou tendenci si jakýmkoliv způsobem potvrzovat to, čemu sami věříme. Každé, byť jen malinké zprávičky či skutečnosti, které potvrzují, co jsme si (původně) mysleli, na nás září v záplavě informací ze všech novin, televize, facebooků a twitterů daleko jasněji než zprávy, které naše dosavadní názory zpochybňují. Přirozené hledání nestranné a objektivní pravdy nám tedy evidentně není přirozené.

„Ani nejpodrobnější mapa světa vás nikam nedovede, když nevíte, kde se právě nacházíte.“

Zig Ziglar, americký spisovatel

S tím vším jsme při psaní našeho manuálu počítali a dbali na to, abychom text před těmito zákonitostmi pokud možno co nejvíce uchránili. Proto vám nepředkládáme „hotové pravdy“, které musíte přijmout, ale vybízíme k samostatnému přemýšlení a případné diskuzi ve vašem společenství (pedagogickém sboru). Nebezpečí potvrzovat si to, čemu sami věříme, se totiž netýká pouze vás, čtenářů, kteří projevili zájem se tématu inkluze v základní umělecké škole zabývat, ale i nás autorů. Chtěli jsme vám před další četbou pouze sdělit, že jsme si toho vědomi.

3.1 Připomeňme si

- **Při změně lidé většinou myslí nejprve na to, čeho se musejí vzdát, a nikoliv na to, co změnou získají.**
- **Jakmile opadne při provádění změn tlak k jejich prosazení, lidé se okamžitě vracejí k dřívějšímu jednání.**
- **Je třeba počítat s tím, že je lidem příjemnější být v situaci, která možná není ideální, ale kterou znají, než procházet změnou, i kdyby jim mohla přinést zlepšení stavu.**
- **Lidé mají přirozenou tendenci si jakýmkoliv způsobem potvrzovat to, čemu sami věří.**

3.2 K zamyšlení

Zkuste si vybavit jednu výraznou změnu (osobní, pracovní, celospolečenskou), kterou jste ve svém životě museli projít, a nebyla to „vaše“ změna, ale změna vynucená vnějšími okolnostmi.

- **Co vás nejvíce zdržovalo, abyste danou změnu přijali a přestali se jí bát?**
- **Co vám v této situaci naopak nejvíce pomohlo?**

A nyní si zkuste vybavit jinou výraznou změnu, kterou jste naopak ve svém životě chtěli udělat a přistoupili jste k ní z vlastního rozhodnutí.

- **Bránilo vám něco, abyste danou změnu přijali?**
- **Co vám v této situaci nejvíce pomohlo?**

Ve kterých případech (při vynucené změně nebo při změně z vlastního rozhodnutí) jste překážkou úspěšného zvládnutí změny vy sám?

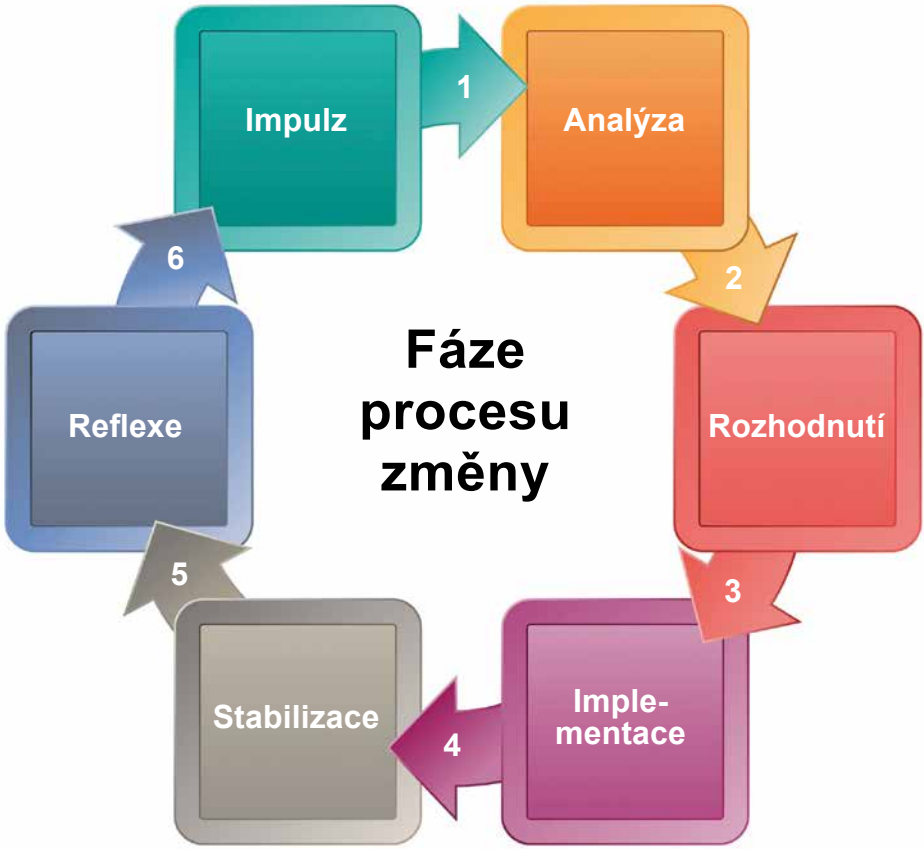
Co podle vás může napomoci k tomu, aby člověk (učitel) přijal změnu za svou a chtěl ji provést? Jakou podporu mu můžete vy jako ředitel poskytnout?

Co si chci poznamenat:

4 Fáze procesu změny

Každá změna má své zákonitosti a fáze, kterým se nejspíš nevyhnete. Abyste mohli, jako ředitelé školy, proces změny řídit, musíte vědět, v které fázi se nacházíte a která vás bezprostředně čeká.

Zauvažujte, jak vaše kolegyně a kolegové ve škole o inkluzi (zatím) přemýšlejí, a podívejte se na následující graf. Kde se podle vašeho názoru nacházejí? A kde, na rozdíl od nich, se nacházíte vy? Co myslíte, která z fází bude podle vás při realizaci změny (zavádění společného vzdělávání – inkluze) ve vaší škole nejnáročnější?



Aby se vám na předcházející otázky lépe odpovídalo, jednotlivé fáze procesu změny si podrobněji vysvětlíme:

1. **IMPULZ** (podnět), který přichází do škol, se dělí do dvou hlavních skupin, a to podle toho, ze které oblasti pochází. Vnější impulzy jsou např. od zřizovatele, kontrolních orgánů, politické reprezentace, od rodičovské veřejnosti nebo od sdělovacích prostředků. Jde o podněty, které na školu vyvíjejí určitý tlak. Doprovází je strach, a reakce jsou proto rychlé, ale často unáhlené a především povrchní („aby byla inspekce spokojena"). Jako zahajovací článek procesu změny má vnější impulz z dlouhodobého pohledu daleko menší účinek než motivace, která přichází zevnitř školy. Vnitřní impulzy naopak vycházejí z potřeby, kterou pociťují samotní učitelé (často inspirováni vedením školy), a hnacím motorem je jejich osobní přesvědčení, že nedělají pouze věci správně, ale že dělají správné věci.

2. **ANALÝZA** má rovněž vnější a vnitřní stránku a oběma je třeba věnovat stejnou pozornost. Rozbor vnějšího prostředí obnáší zjištění připravenosti na změnu u sociálních, ekonomických i politických faktorů (rodinné zázemí žáků, rozpočet školy, místní nezaměstnanost, vzdělání rodičů, existence sociálně vyloučených lokalit, prosperita města, míra politického ovlivňování apod.). Pro zjištění připravenosti na změnu v pedagogickém sboru, tedy analýzu vnitřního prostředí, lze použít např. SWOT analýzu (slabé a silné stránky, příležitosti a hrozby), vlastní (anonymní) dotazníkové šetření a další způsoby, při kterých lze zkoumanou oblast nejen poznat, ale i rozdělit na to, co je klíčové, důležité nebo nepodstatné.

3. **ROZHODNUTÍ** je zásadní a nejpodstatnější etapou procesu změny. Ředitel školy musí cílům, které má změna přinést, věřit a být natolik argumentačně vybaven, aby potřebu změny byl schopen jasně, srozumitelně (a pokud možno stručně) vysvětlit a své rozhodnutí obhájit. A to vše bez použití autority, která vychází z jeho pozice nadřízeného pracovníka, ale z pozice silných argumentů a vlastního přesvědčení.

4. **IMPLEMENTACE** (naplnění) - tato etapa je často označovaná za kritickou a nejnáročnější. Přichází poté, co byla provedena analýza a na základě toho naplánovány další (už zcela konkrétní) kroky. Vše, o čem se doposud pouze diskutovalo, co se zjišťovalo a plánovalo, se nyní začne doopravdy dělat. Jde o fázi, při které se ukáže, jak hluboko je ředitel o potřebě změny přesvědčen, jak dobře jsou jednotlivé kroky naplánovány a zda má zajištěny nezbytné (lidské, materiální a finanční) zdroje.

5. **STABILIZACE** je fáze, kdy se musí především nepospíchat (každý má jinou míru připravenosti na změny) a nezapomínat na zákonitost, která si může, při určité nepozornosti, stabilizační období podmanit: „Jakmile opadne váš tlak k prosazení změn, lidé se okamžitě vracejí k dřívějšímu jednání."

6. **REFLEXE** se z latiny překládá jako „odrážet" nebo „obracet nazpět". Reflexe vyžaduje určitý odstup, při kterém se po nějaké činnosti ohlédnete, abyste vědomě zpracovali právě nabyté zkušenosti. Reflexe je vlastně součástí přirozeného procesu učení, a proto je nutné, aby tato část nebyla, jako jedna z fází změny, opomenuta (ředitelem u sebe i ředitelem směrem k učitelům). Nestačí pouze předložit nové

informace a procvičit dovednosti. Je nutné učitelům umožnit nově nabyté vědomosti a postoje pochopit a pojmenovat. Prostě dát si čas, udělat si v hlavě pořádek.

Změna je proces, není to událost a každý proces vyžaduje čas. Správné rozvržení času pro jednotlivé fáze změny je tedy klíčové. Učitelé potřebují dostatečné množství času k tomu, abyste je seznámili s novými myšlenkami (impulz), a pak se společně naučili novým dovednostem (implementace). Při zavádění změn určitě nepomáhá, je-li takových změn více najednou. To celý proces spíše zhoršuje a znesnadňuje. Říká se: „Mnoho kuchařů zkazí polévku“ a stejné je to i s množstvím různých reforem a transformací, se kterými se musejí školy vyrovnávat. Jedna věc je změnu nastolit (např. novela školského zákona týkající se žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v roce 2004 a potom v září 2016) a další věcí je změnu postupně uvést do života.

Čistě manažerský přístup u procesu změny očekává naplánování jednotlivých fází a následné, co nejvčasnější provedení (pokud možno přes noc). Výzkumy sociálních psychologů ale ukazují, že u tak složitých organizací, jako jsou školy, může přijetí nového způsobu práce trvat tři až pět let. Zásadní věci a myšlení se prostě nezmění během chvíle. Pro vás, ředitele škol, není takováto informace nijak objevná, na druhou stranu je třeba připomenout, že vás to ovšem neomlouvá v nečinnosti nebo váhání v nastavování nových cílů školy, státem definovaných. Novela školského zákona z roku 2016 takový cíl vymezuje a týká se i základního uměleckého vzdělávání.

4.1 Připomeňme si

- **Ze všech ředitelských činností, jako jsou plánování, organizování, kontrolování apod., je podobně, jako u fází procesu změny, nejdůležitější rozhodování.**
- **Vnitřní motivace, kdy učitelé nedělají pouze věci správně, ale dělají správné věci (kterým věří), má vždy lepší výsledek než motivace vnější.**
- **Změna je proces, není to událost! Přijetí nových způsobů přemýšlení i práce na školách může trvat i několik let, a je to tak v pořádku.**

4.2 K zamyšlení

Zapřemýšlejte a napište si na kousek papíru dvanáct silných stránek, o kterých víte, že jsou vašimi přednostmi (v čem jste, podle vás, opravdu dobří). Bude-li vám to dělat potíže, neváhejte požádat o názor své blízké z rodiny nebo kolegy ze školy.

Máte zapsáno? Nebylo to zrovna jednoduché, co říkáte? Nyní se pokuste tyto vlastnosti přiřadit k jednotlivým fázím procesu změny, kde by mohly být nejlépe uplatnitelné:

- **Impulz: ……**
- **Analýza: ……**
- **Rozhodnutí: ……**
- **Implementace: ……**
- **Stabilizace: ……**
- **Reflexe: ……**

Pro kterou část procesu změny jste nejlépe vybaveni? Je nějaká fáze, ve které budete naopak potřebovat např. podporu dalších spolupracovníků? Co jste si o sobě uvědomili, když jste své přednosti sepisovali?

Posilovat své silné stránky je základním principem pro osobní růst, pro úspěšný leadership i proces učení se. Zjištěním svých silných stránek se tak v procesu změny připravujete i na etapu plánování.

Co si chci poznamenat:

5 Podmínky a překážky

Jaké podmínky musíte nastavit, abyste byli v procesu změny úspěšní? A jaké překážky na vás při tom čekají? V praxi se objevuje řada faktorů, které překážky vytvářejí, a protože jsou statisticky významné, můžete se s nimi seznámit ještě dříve, než dorazí – tedy teď.

Změna se týká „učení se“. Znamená naučit se nově o věcech přemýšlet a následně se podle toho chovat a jednat. Na cestě k porozumění, jak se se změnou vypořádat, může pomoci připomenutí, co o učení vlastně víme. Není to vůbec složité, protože zásady, které fungují při procesu učení se u dětí, platí i u nás dospělých (alespoň z velké části). Škola je místo (nebo by takovým místem měla být), kde se učitelé ze své zkušenosti učí stejným způsobem, jako to očekávají od svých žáků.

Je velice pravděpodobné, že učitelé na ZUŠ, kteří mají pocit, že se musí (po konzervatoři nebo pedagogické fakultě) neustále učit, výrazně usnadňují učení i svým žákům. To proto, že motivace a zaujetí učitelů k dětem promlouvá přirozeně, automaticky. V procesu učení jsou autentičtí a přemlouvání „musíte se více učit“, nepotřebují používat. Učitelé totiž děti neučí! Děti se učí samy a úkolem učitele je děti motivovat, aby samy chtěly vědět! Je velký rozdíl, jaké pedagogické nástroje se pak používají při „učení“ a jaké při „motivování“ dětí. S pozicí ředitele školy, který se chystá s učiteli projít procesem změny (učení se), to není jiné.

„Po léta při práci na hudebních školách fungoval a postačoval určitý vyučovací model – osnovy vytvářely rámec pro výuku motivovaných žáků, oněch ‚několika málo šťastných‘, kteří se rozhodli, že se budou připravovat na celoživotní hudební aktivitu, amatérskou, případně profesionální. V posledních letech se ale záběr hudebních škol výrazně rozšířil. Teď učíme i žáky, kteří si dosud praktické hudební přípravy užívat nemohli a jejichž rodinné prostředí se vyznačuje malým povědomím o uměleckém vzdělávání. Ve společnosti jsou čím dál více očekávány a podporovány také dovednosti, jako je schopnost práce v týmu, kritické myšlení nebo iniciativnost. Požadavky kladené společností na hudební školy se tak zcela fundamentálně změnily. Zejména role učitelů se posouvá od vztahu ‚mistr a žák‘ k tomu, nejednat ve vývoji dítěte za něj, být mu průvodcem. Tady už si člověk nevystačí s konceptem, kdy žáka nechá namísto neoblíbené skladby od Bacha přinést na hodinu popovou písničku od Adele a tu pak dvě hodiny bez cíle a chuti (ze strany učitele) přehrávají.“

Ruddi Sodermann
Zavádění inkluzivních struktur
Spektrum Inkluzion – Wir sind dabei!

VdM Verband deutscher Musikschulen

Jaké byste tedy měli zajistit podmínky, aby vámi plánovaná změna v přemýšlení o společném vzdělávání mohla být ve vaší škole úspěšná?

Dejte lidem prostor a čas, aby sami mohli dobře porozumět účelu!

Pro úspěšné provedení změny je nezbytné porozumět jejímu záměru. Když hledáte způsoby, jak kolegům pomoci porozumět účelu, povaze daného záměru, musíte počítat s tím, že na základě např. nejrůznějších diskuzí ve větších skupinách může docházet k zpochybňování směru, který jste původně naplánovali. Jednotlivci prostě potřebují čas, aby si k tomu, k čemu mají dojít (k čemu chcete, aby došli), našli svůj vlastní osobní význam. Jedině tak budou návrhu nakloněni a nebudou z něj mít obavy. Nalezení vlastního osobního významu je ale věc mimořádně intimní a jako taková potřebuje, abyste ve škole vytvořili přátelské až důvěrné ovzduší dialogu o tomto tématu.

Nehoňte mnoho zajíců najednou!

Dodržujte realističnost nastavených cílů. Nelze zvládnout a udělat vše najednou, a proto je zapotřebí stanovit si takové cíle, které ostatní ve škole hned na začátku neodradí (spíše naopak). Nikoho např. nemůže vystrašit, když řeknete: „Kolegyně a kolegové, v tomto pololetí absolvujeme seminář o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a pak bychom o tom otevřeli krátkou diskuzi. Navrhuji, abychom se tomuto tématu od teď věnovali na každé pedagogické radě, jste pro?“ Uskutečnit seminář, provést diskuzní setkání, kde můžete zmapovat (analyzovat) připravenost pedagogického sboru na změnu, a téma inkluze opětovně otevřít na dalších pedagogických radách (jako pravidelnou součást programu schůzí) – to pro začátek, na jedno pololetí stačí a není to vůbec málo.

Posilujte vnitřní motivaci lidí!

Chceme-li uskutečnit změnu, je třeba ji opravdu chtít udělat, protože následně ji uvést v život dá mnoho práce. Bez silné vnitřní motivace reagující na své vlastní důvody a touhy se pak dá změna prosadit pouze motivací vnější. Lidé musí cítit, že změna, která přichází, je dobrá pro školu, pro společnost, ale je i prospěšná pro ně samotné (a to třeba i tím, že jim umožní něco dobrého udělat pro společnost). Zkrátka změna by jim měla z osobního pohledu dávat smysl. Jinak lze změnu také prosadit vnější motivací - tlakem na plnění zadaných úkolů, strachem z případných sankcí apod. Tento způsob má často velmi rychlé výsledky, ale jsou vždy pouze krátkodobé („jakmile opadne tlak, vracejí se k původnímu jednání…“). Navíc musíte počítat s pravidlem, že tlak vyvolává minimálně stejně silný protitlak.

Demonstrujte podporu a zajišťujte zdroje!

Většina lidí je ochotna více riskovat, pokud kolem sebe má lidi, kteří procházejí stejnou změnou jako oni, a vidí, že ze strany vedení je jim poskytována opora a pomoc. Ta nespočívá pouze v posilování víry ve smysl a naplnění cíle, ale i v zajištění dostatečných zdrojů. V praxi školy to znamená, že transparentně stanovíte priority (lidské, materiální, informační, finanční apod.) a průběžně všechny informujete o tom, jak se vám daří tyto zdroje zabezpečovat. Lidé pochopí, když věci nejdou hned zajistit tak, jak jste naplánovali, neodpustí ale, když je o svých krocích neinformujete.

Poskytujte zpětnou vazbu!
Dělá-li se něco nového, je důležité věnovat pozornost tomu, jak se to vlastně daří. Co se již povedlo? Co se dá zlepšit, a pokud ano, jak? Jaké pocity v této etapě mají lidé, kteří jsou do věci zapojeni? Jinými slovy jde o to, najít si čas, abychom mohli s lidmi zpětně přemýšlet o tom, co se událo. Na tuto nutnost – zpětně se ohlížet dozadu – se často zapomíná. Zpětnou vazbu je třeba chápat jako zdroj informací, ne jako hodnocení, kdo co udělal dobře nebo špatně. Na pochvalu a uznání většina lidí reaguje kladně, ale co ve chvíli, kdy informace říká, že je něco špatně? Soustřeďte se na věci, s nimiž daný člověk může něco udělat (posilujte jeho silné stránky). Dávat úkoly lidem, kteří na ně nestačí, a pak jim to vyčítat, je z manažerského pohledu ztráta času („cennější než schopnosti je schopnost rozpoznat schopnosti"). Při zpětné vazbě raději popisujte, než posuzujte. Soustřeďte se na informace a nezatěžujte zpětnou vazbu emocemi. Je užitečné vytvořit prostředí, ve kterém s vámi o zpětné vazbě lidé mohou nejen diskutovat, ale i přemýšlet (ve vaší přítomnosti). Není pravděpodobné, že by později (bez vás) jednali podle zpětné vazby, kterou vnitřně nepřijali nebo s ní nesouhlasí.

„Jestliže se chováme k lidem podle toho, kdo jsou, škodíme jim. Jestliže se k nim chováme podle toho, jací by mohli být, pomáháme jim dosáhnout na jejich limity."

Johann Wolfgang von Goethe, německý básník a prozaik

Při každém procesu změny se objevují nejrůznější překážky. Existuje ale několik faktorů, které se stále opakují a proces změny znesnadňují. Když víte, o které jde, ušetříte si mnoho času a trápení:

- **Nedostatečné porozumění** – pro to, aby byli lidé ochotni udělat jakoukoliv změnu ve způsobu přemýšlení i práce, potřebují nejen „vědět", ale také „rozumět". V současném učitelském prostředí není zrovna snadné dát najevo, že něčemu nerozumím. Je častou chybou, když vy jako ředitel/ka školy se s něčím seznámíte, něco nastudujete (věnuje tomu hodiny času) a pak se dobře připravíte, abyste své kolegy s novou věcí seznámili, a přitom jim nedáte dostatek prostoru a času pro to, aby dané věci dostatečně porozuměli. Chcete-li, aby danou věc přijali za svou, nestačí, že ji budou znát, musejí jí porozumět. Proto nešetřete vysvětlováním, se svými lidmi o věci mluvte a buďte trpěliví.

- **Nepřehledné plánování a organizace** – změna není čistě racionální záležitost, nejedná se o sérii okének v logickém vývojovém diagramu. Je možné si udělat jakýsi „návod", „kuchařku", jak něco začít dělat jinak, ale proces učení je časově náročný proces a po určité době lidé ztrácejí přehled, kde se právě nacházejí a co mají před sebou. Nastavte jasné, přehledné kontury procesu změny a neustále připomínejte cíl a účel, pro který jste se společně rozhodli změnu zavést.

- **Stereotypní představy (tzv. škatulkování)** – to, co si o nějaké věci myslíme, má velký vliv na to, jak se věci následně konstruují, zda se bude dařit je měnit, či nikoliv. Způsob, jak o nějaké skutečnosti přemýšlíme, do jisté míry předurčuje, jak se bude nadále vyvíjet (viz princip sebenaplňujícího se proroctví). Pokud si např.

o některém kolegovi budete myslet, že danou věc nechce přijmout (což nevylučuje, že to tak doopravdy není), přestože to na sobě nedáte znát, je dost pravděpodobné, že s ním (nevědomky) budete mluvit (a chovat se) tak, že ho v podstatě utvrdíte v pozici, v jaké si ho představujete. Případné „potížisty“ je proto dobré vnímat jako ty, kteří umožní, aby daná věc byla opravdu dobře prozkoumána, a přemýšlet o nich jako o někom, kdo své postoje může změnit (nezřídka bývají „obrácení odpůrci“ nejlepšími podporovateli).

- **Limitovanost zdrojů** – může mít rozličnou podobu od nedostatku vhodných pomůcek, nedostatku lektorů, nefungující kopírku až po fakt, že učitel s necelým úvazkem pracuje ještě na jiných pozicích ve škole nebo jinde a nemá dostatek času se změně věnovat naplno. Finanční odměna pro ty, kteří se naopak aktivně zapojí, je jistě prospěšná, ale podle psychologických výzkumů z prostředí škol to nikdy není hlavní motor, který pedagogy motivuje k spolupodílení se na nějaké prospěšné změně uvnitř školy. Na začátku procesu pomůže pečlivé naplánování, od náplní do tiskárny, až po výběr nejbližších spolupracovníků pro tento proces (pozor – nemusejí to být ti stejní, na které se obracíte pokaždé, když něco potřebujete). Proces změny se týká zavedení společného vzdělávání (inkluze) do vaší školy a pro tento účel může být efektivnější využít někoho „zapálenějšího“ než třeba organizačně schopného.

„Jediný člověk, který se chová rozumně, je můj krejčí - bere mi znovu míru pokaždé, když k němu přijdu.“

George Bernard Shaw, irský dramatik, nositel Nobelovy ceny za literaturu

5.1 Připomeňme si

- **Učitelé děti neučí, děti se učí samy a úkolem učitele je děti motivovat, aby samy chtěly vědět. U role ředitele a učitele je to stejné.**
- **Udělejte si čas na zpětnou vazbu a při ní raději popisujte, než posuzujte.**
- **Způsob, jak o věci přemýšlíte, do značné míry předurčuje, jak se bude nadále vyvíjet.**

5.2 K zamyšlení

Aby se „změna“ v přemýšlení o společném vzdělávání mohla ve vaší škole dobře nastartovat, lze zapojit leadership a využít vaše silné stránky. V čem jste podle vás opravdu dobří?

(u každého výroku si v tabulce zakroužkujte sloupec, který vás nejvíce charakterizuje)

- **Jsem trpělivý, na učitele nespěchám a dávám jim dostatek času, aby věci mohli porozumět.**

5	4	3	2	1
jasně ano	spíše ano	nelze říci	spíše ne	určitě ne
(téměř) vždy	většinou	občas	někdy	(téměř) nikdy

- **Dovedu realisticky nastavovat cíle a umím odhadnout, co jsou učitelé schopni zvládnout.**

5	4	3	2	1
jasně ano	spíše ano	nelze říci	spíše ne	určitě ne
(téměř) vždy	většinou	občas	někdy	(téměř) nikdy

- **Vím, jak učitele nadchnout pro věc, a dovedu je motivovat vlastním příkladem.**

5	4	3	2	1
jasně ano	spíše ano	nelze říci	spíše ne	určitě ne
(téměř) vždy	většinou	občas	někdy	(téměř) nikdy

- **Umím skvěle plánovat, zajišťovat zdroje a učitelé vždy přesně vědí, kde se právě na cestě nacházíme.**

5	4	3	2	1
jasně ano	spíše ano	nelze říci	spíše ne	určitě ne
(téměř) vždy	většinou	občas	někdy	(téměř) nikdy

- **Učitele nehodnotím (co udělali dobře nebo špatně), ale pravidelně je informuji a poskytuji jim popisnou zpětnou vazbu.**

5	4	3	2	1
jasně ano	spíše ano	nelze říci	spíše ne	určitě ne
(téměř) vždy	většinou	občas	někdy	(téměř) nikdy

- **U které z disciplín jste dosáhli nejvíce bodů? Která z nich je tedy vaše nejsilnější stránka?**
- **Mohou vaše slabší oblasti nějak ovlivnit úspěšné prosazování změn ve škole? A jak?**
- **Který z vašich kolegů je naopak v těchto disciplínách schopný (a mohl by tak doplnit váš tým)?**

Co si chci poznamenat:

6 Trochu terminologie

Kdo je žák se speciálními vzdělávacími potřebami? Co je to exkluze a segregace a jaký je rozdíl mezi integrací a inkluzí? A má smysl se terminologií a volbou správných slov vůbec zabývat?

To, jakým způsobem o druhých lidech mluvíme, nevědomky ovlivňuje, jak o nich následně přemýšlíme (a naopak). Není jedno, jaká slova použijeme, když chceme určité dítě nebo i dospělého člověka identifikovat. Některá slova a slovní spojení se již staly stereotypy, jsme na ně zvyklí, a většinová společnost je dokonce akceptuje („mentál“, „postiženej“ apod.). To ale neznamená, že my učitelé bychom na smysl a význam používaných slov měli rezignovat. Tak, jak o dětech hovoříme, má velký vliv na to, jak o nich poté uvažujeme, jak se k nim ve výsledku chováme a co od nich očekáváme. Jde o vzájemně se podmiňující podvědomé mechanizmy, kde na začátku je slovo.

Dříve se používalo spojení „postižené dítě“. Později došlo k drobné, ale ne nevýznamné změně. Na prvním místě se upřednostnilo slovo „dítě“, tedy „dítě s postižením“. Jde o pouhé prohození dvou slov, ale když se nad tím zamyslíte, dojde vám, o jak velký rozdíl se jedná a k jakému, tentokrát vědomému, posunu v uvažování o člověku dochází.

Je potřeba určité sebekultivace i kultivace druhých (učitelů), abychom si stále připomínali význam a sílu používaných slov. Budeme-li např. na pedagogické radě mluvit o žákovi, u kterého pozorujeme nějaké výrazné chování, nebo je školským poradenským zařízením přímo diagnostikován, měli bychom o něm mluvit jako o lidské bytosti, která má jméno a není jen nějakým dyslektikem, epileptikem nebo diabetikem. Jde o poměrně časté „nálepkování“, kdy se soustředíme na jednu vlastnost dítěte a stavíme ji do popředí před všechny ostatní. A upřímně, ani ve světě dospělých přece nejsme nikdo z nás jen prostatik nebo astmatik.

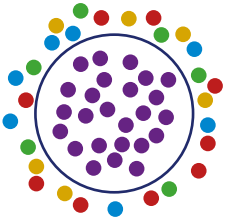
„Mluvit a nemyslet je jako střílet a nemířit.“
Miguel de Cervantes y Saavedra, španělský voják, básník a spisovatel

Na otázku, kdo je dnes „žák se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)“, odpovídá školský zákon v § 16, odst. 1: *„žákem se SVP se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“*

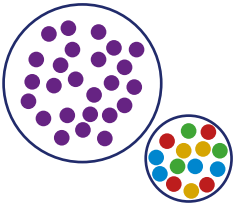
Co je na této definici nového oproti té staré? Podstatná již pro nás není diagnóza, kterou daný žák po posouzení svých speciálních vzdělávacích potřeb získal. Opouští se model členění, kdy žáci byli zařazeni do kategorií „zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění a sociálního znevýhodnění“. Nová terminologie se snaží vypořádat i s okolností, že existují další kategorie, které mají významný dopad na dítě, ale do

uvedených kategorií se prostě nevměstnaly. Zavádí se tak termín „žák s odlišnými životními podmínkami“ a „žák z odlišného kulturního prostředí“.

Terminologicky občas bývá zaměňován obsah toho, co nazýváme integrace a co inkluze. Existuje mnoho definic obou termínů, ale zjednodušeně lze říci, že „integrace“ je pouze předstupeň inkluze. Je to název pro komplexní, nikdy nekončící proces vytváření podmínek, postojů, hodnot a ideálů, kterého se škola snaží dosáhnout, aby naplnila podmínku rovného přístupu ke vzdělávání všem žákům.



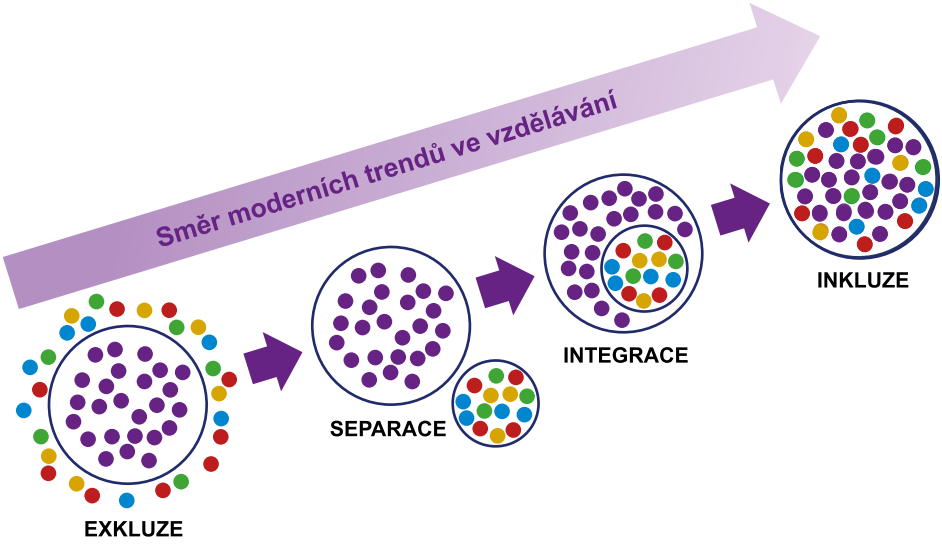
Exkluze – proces vyčleňování jedinců na základě kritérií, která si vymezí nějaká „vyšší instance“ (např. zkušební komise). Dochází tak k tomu, že z edukačního procesu se na základě „přijímací zkoušky“ vylučují děti, které se rázem ocitají mimo možnost účastnit se (např. uměleckého vzdělávání na ZUŠ). Jak ukazují výzkumy z tohoto prostředí, rodiče dětí, které mají diagnostikované speciální vzdělávací potřeby, do ZUŠ ani nepřihlašují, protože již dopředu předpokládají, že jejich dítě by bylo odmítnuto.



Segregace (separace) – v latinském překladu to původně znamenalo „vyloučení ze stáda“. Děti, které se mají vzdělávat, jsou předem institucionálně rozděleny do dvou oddělených podskupin (do tzv. běžných škol a škol speciálních). Při takovém selektivním přístupu se vychází z názoru, že optimální podmínky pro edukaci jsou pouze v co nejhomogenizovanějších skupinách.

Integrace – nadále existují vedle sebe rozdílné podskupiny, ale děti se SVP mohou, s určitou podporou, navštěvovat běžné školy. Principiálně jde vlastně o duální systém, ve kterém paralelně funguje integrativní i segregovaná složka. V případě, že není u některých diagnostikovaných dětí integrace do běžných škol úspěšná, mohou se vrátit do speciálního zařízení.

Inkluze – jde o vyšší kvalitu vzdělávání, protože heterogenita se už principiálně chápe jako normalita. Akceptace heterogenity v inkluzivní edukaci obsahuje kromě humánního aspektu i faktor ulehčující práci učitele běžné školy – odpadá potřeba dosahovat se všemi žáky stejného cíle a různorodost je pojímána jako samozřejmá. Jinakost přispívá k posílení tolerance, respektu a soudržnosti ve třídě a následně ve společnosti. Je dobré si uvědomit (zvlášť při debatách o tom, jak je některým dětem v inkluzivním prostředí pomáháno více, což prý vede k tomu, že ostatním se učitelé věnují méně), že při pomoci těmto dětem neděláme nikomu nějakou úlitbu a milost, ale naplňujeme právo dítěte na vzdělávání podle zákona.



Termíny integrace a inkluze se v praxi poměrně často pletou a vznikají tak mnohá nedorozumění. V několika bodech si ukážeme, v čem jsou rozdíly ve významu těchto slov:

- Pro integraci jsou charakteristická 80. léta 20. století. Diskuze o inkluzi začínají až v 90. letech a zejména začátkem 21. století (Deklarace ze Salamanky, 1994). Toto časové zasazení do dějin nás vede k uvědomění si skutečnosti, že vzdělávání úzce souvisí s celkovou hodnotovou orientací společnosti, kdy v České republice výrazné celospolečenské změny nastaly až po roce 1989.

- Do konceptu inkluzivního vzdělávání patří mnohem širší populace, než na kterou cílí integrace, která se zajímá o děti s různými postiženími. Inkluzi „jde“ o všechny děti – děti nadané, děti z různých kulturních, jazykových menšin, děti ze sociálně slabých rodin. Inkluze se tedy věnuje mnohem širší populaci, než je tomu tak u integrace. Naše pozornost by se tak měla na základních uměleckých školách zaměřit i na podporu dětem ze sociálně znevýhodněných rodin a to vše při vědomí, že do ZUŠ posílají své děti především tzv. výběroví rodiče.

- Při integraci se zaměřujeme na děti s postižením nebo speciálními vzdělávacími potřebami, kdežto v inkluzivní škole jde o „školu pro všechny“. V takové škole se děti nedělí na ty, co mají speciální vzdělávací potřeby, a na jiné, ale jde o jedinou heterogenní skupinu žáků, kteří mají (každý z nich zvlášť) své individuální potřeby.

- V doporučení Rady Evropy (2013) lze nalézt ještě jeden výrazný rozdíl v pojímání obsahu slov integrace/inkluze. Při integraci se očekává, že žák se edukačnímu systému přizpůsobí. Inkluze s sebou nese radikální reformu školství, neboť při ní se předpokládá, že edukační systém se naopak přizpůsobí všem žákům.

Ve zkratce by se dalo říci, že na inkluzi se můžeme dívat jako na cíl, ke kterému směřujeme, a na integraci jako na cestu (způsob), jak tohoto cíle postupně dosáhnout.

Když mluvíme o správné terminologii, můžeme zmínit i anglického psychologa P. Farrela, který popisuje, jak vypadá cesta od integrace k inkluzi a jaké podmínky (fáze) je třeba postupně ve škole vytvořit. Převeďme si tyto fáze do reality v základní umělecké škole.

Tento typ školy nepochybně navštěvovali a navštěvují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. První z podmínek – **integrace**, kterou můžeme chápat (v pojetí P. Farrela) jako fyzickou přítomnost žáků ve škole - je tedy splněna, minimálně u těch žáků, jejichž speciální vzdělávací potřeby jsou spíše mírnějšího rázu. Je značně pravděpodobné, že ne všechny školy žáky se speciálními vzdělávacími potřebami tzv. vykazují, neboť v hudebním oboru převažuje individuální výuka, která umožňuje vyučování maximálně žákovi přizpůsobit.

Integrace je tedy prvním stupněm na cestě k inkluzi. Ale již zde možná narazíme na určité obavy. Umíme si skutečně všichni představit žáka s tělesným postižením např. na představení dramatického nebo tanečního oboru? Dovedeme si představit děti s mentálním postižením v kolektivní výuce a pak na vystoupeních? Zde se už možná začnou objevovat naše vlastní limity. Budeme umět s takovými dětmi pracovat? Budeme vědět, jak to udělat, aby ostatní s takovými dětmi spolupracovali? Budeme umět vysvětlit, proč jsme se rozhodli takové děti integrovat? Pokud se dostaneme tak daleko, že speciální vzdělávací potřeby nebo jakákoliv „jinakost“ pro nás (alespoň v rovině racionální) nebude překážkou, budeme moci postoupit do další fáze.

Ve druhé fázi jde o vytvoření takových podmínek, kdy děti s různými speciálními vzdělávacími potřebami budou učitelé **přijímat** – **akceptovat** – a to takové, jaké jsou. Pokud se tato změna přístupu učitelům, kteří jsou s dětmi v nejbližším kontaktu, podaří, je velká šance, že se postupně naučí takto přijímat různorodé děti i jejich spolužáci. Nejprve to ale učitelé musí pozorovat u nás, ředitelů. Ono „přijetí“ je skoro intimní a hluboce vnitřní věcí každého učitele (nebo ředitele). Je třeba dbát na to, aby takové „vnitřní přijetí“ nebylo jen pouhou proklamací a frází. Tedy něčím, čím škola navenek především demonstruje, že je školou inkluzivní.

S „vnitřním přijetím“ jako psychologickou podmínkou a nutností se ve vzdělávání, které připravuje budoucí učitele na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, příliš nepočítá. Co si s tím potom počít v realitě školy? Jedním z řešení může být zkušenost, že ředitelé škol přiřazují žáky se speciálními vzdělávacími potřebami k takovým učitelům, u kterých očekávají, že si s takovými dětmi prostě „poradí“. To ale samozřejmě není nic, co by situaci řešilo systémově.

Ono případné „nepřijetí“ se může u učitelů, ale i ředitelů, rodičů a spolužáků projevovat velmi jemně a „probublávat“ v podobě ironizujících, zesměšňujících poznámek s lehkostí vyřčených na adresu jakéhokoliv (trochu „slabšího“) žáka a nemusí jít ani o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Může se jednat o žáka, který bude třeba jen citlivější a vnímavější. Přijmeme-li fakt, že každý člověk je jiný a lidé jsou různorodí, ztrácejí na důležitosti i ony nesmyslné rady a doporučení, aby někdo nebyl „taková citlivka“ nebo „si to tak nebral, vždyť se mu zase tolik neděje“. V prostředí základního uměleckého vzdělávání bychom na to měli být obzvlášť citliví.

Kultivace prostředí tříd a vzájemných vztahů je tak výrazným prvkem dostávajícím se ve vzdělávání do popředí a nabývajícím na důležitosti. A nemusí se jednat pouze o kolektivní předměty v ZUŠ, ale i o vztahy, které jsou v rámci jedné třídy s jedním učitelem, jak tomu je především v individuální výuce hudebního oboru. V tomto směru se nebývale zvyšují nároky na kvalitu učitelů a jejich psychickou vybavenost „vnitřně“ přijímat žáky v jejich různorodosti a originalitě, která i třeba ne zcela odpovídá jejich naturelu nebo jim nevyhovuje („to dítě sem nepatří, já jsem zvyklý na jinou úroveň…“).

Cesty k přijímání druhých, odlišných lidí existují, ale ne všechny jsou pro každého. Mnohé z toho, co nám na druhých vadí, není problém těch druhých, ale často nás samotných. Jednou z cest je tak vlastní sebepřijetí. Akceptace druhých lidí totiž začíná u přijetí sama sebe, takového, jaký jsem, se všemi slabostmi, jinakostmi a hluboko uloženými strachy. Následně si pak člověk uvědomí, jaký by ve skutečnosti chtěl být, a to, že takový momentálně není, ještě neznamená, že je méněcenný. V tomto pohledu nám inkluzivní vzdělávání možná umožní podívat se i realističtěji a především láskyplněji na nás samotné.

„Největším objevem v mém životě je zjištění, že lidé mohou změnit své vnější životy změnou vnitřního myšlení.“

William James, americký psycholog a filozof

U akceptace je dobré myslet na to, že vyžaduje určitý čas. Nevytvoří se samovolně opakováním toho, jací by učitelé, ředitelé a ostatní účastníci vzdělávacího procesu měli být. Ostatně kolik času nám bylo dáno na konzervatořích, akademiích a fakultách, abychom věnovali péči rozvíjení sociálních dovedností, a kultivovali tak svoji osobnost? „Porážení“ spolužáků v soutěžení a poměřování, kdo jak dopadl u postupové zkoušky, k tomu asi nevedlo.

V této oblasti bude s učiteli třeba pracovat i na jiné úrovni než jen pouhým opakováním a zvyšováním požadavků na ně. Půjde o to, vést je k větší profesionální i lidské reflexi, sebereflexi a uvědomování si důležitosti vztahu žák – učitel a učitel – rodič. Již dnes si nejeden učitel uvědomuje, že potřebuje ve vlastní výuce především podporu, nikoliv hodnocení toho, jak učí. Začátek je ale už ve vztazích učitel – učitel a ten se zase odvíjí od vztahu učitel – ředitel. Když chceme, aby se nějak chovali učitelé k dětem, musejí nejprve zažít tuto zkušenost od nás, ředitelů. Být spravedlivý a vlídný, ale přesto „nadřízený“, tedy chválící i kárající, je zcela něco jiného, než být ředitel „podporující“.

„Vynikajícího lídra nejlépe poznáte, podíváte-li se pozorně na ty, které vede.“

Max de Pree, americký obchodník a spisovatel

Při diskuzích s učiteli základních uměleckých škol se často objevuje obava, která souvisí s vytvářením třetí podmínky a tou je **participace**, tedy umožnění všem žákům, aby se plně účastnili všech aktivit, které škola pořádá a kterých se sama škola účastní. Zde do popředí vystupuje onen známý a archetypální strach z toho, jak budu hodnocen (téměř od kohokoliv ve svém okolí: ředitele, rodičů druhých žáků, ostatních

žáků, porotců na soutěžích, ČŠI) podle toho, jak daný výsledek – vystoupení, koncert, zkouška dopadne. Nekonečné obavy, které jsme si vytvořili (a nutno také říci, že i spoluvytvořili), nás neustále paralyzují. Z dlouhodobého hlediska nepomáhá téměř žádná „uklidňující“ pilulka a touha stát se „úspěšným“ učitelem prostřednictvím svých žáků pak může být u někoho tak silná, že bez hlubší sebereflexe se stane až nebezpečnou.

„Umožnit participaci – ano, nebo ne? To je otázka, kterou si musí hudební škola jakožto součást demokratického vzdělávacího systému položit. To ale také vyplývá z diskuze kolem inkluze. Kdo chce inkluzi a zapojení, ten musí připustit také participaci.“

Ruddi Sodermann
Zavádění inkluzivních struktur
Spektrum Inklusion – Wir sind dabei!

VdM
Verband deutscher Musikschulen

Možná by jakousi „náplastí“ či spíše odpovědí na obavy z předchozího odstavce mohla být čtvrtá fáze, kterou je fakt, že i děti se speciálními vzdělávacími potřebami dosahují výsledků – **achievement**. Je však třeba hned dodat, že ony „výsledky“ budou u každého žáka individuální (ony ani jiné být nemohou), tedy rozdílné. Učitelé se tedy nemusí obávat, že všichni žáci ve třetím ročníku mají za povinnost dosáhnout na stejné výsledky – budou recitovat stejně stejné básně, hrát stejně stejné skladby apod. Časem se snad dopracujeme i do fáze a takové vyspělosti (nikoliv morální), kdy snazší úpravy partů pro jednotlivé děti – hráče, zpěváky - nebudeme vnímat jako něco dehonestujícího (jak pro nás jako učitele, tak i samotné děti) a něco, co člověka degraduje, ale jako něco, co je velmi cenné – pro konkrétního člověka i pro jeho okolí. On bude moci žít s pocitem, že hraje na úrovni svého maxima, a ostatní ho tak budou přijímat (a neposmívat se mu), a proč také, když budou vědět, že on hraje na své maximum. A ti, kteří mají na víc, nebudou s druhými soupeřit a povyšovat se, protože budou-li v souladu sami se sebou, nebudou takovou potřebu prostě mít – budou chtít být nejlepším originálem sami sebe. Budou vždy soutěžit pouze se svými nejlepšími výsledky.

6.1 Připomeňme si

- **Není jedno, jaká slova používáte, když mluvíte o druhých lidech. Následně to totiž ovlivňuje, jak o nich přemýšlíte a jak se k nim pak ve výsledku chováte.**
- **U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je (nově) podstatné, jakou podporu potřebují (podpůrná opatření), nikoliv, jaká je jejich „diagnóza“.**
- **Inkluzivní škola není nikdy „hotová“ a měla by být pro všechny děti bez rozdílu!**

6.2 K zamyšlení

Často je při diskuzi o kvalitě ZUŠ mezi řediteli slyšet argument, že jsou to školy výjimečné, protože jsou „výběrové“ (u přijímacích zkoušek je zjišťována úroveň dispozic budoucích žáků). Čím to podle vás je, že ředitelé jiných typů škol, kam jsou studenti také přijímáni na základě přijímací zkoušky, argumentaci o své „výběrovosti“ nepoužívají?

Podívejte se na následující obrázky s popisem a vyberte, které dítě je podle vás nejvhodnější pro bezproblémové vzdělávání na ZUŠ.

Postižené dítě

Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami

Dítě s potenciálem vlastního růstu

Mentálně postižené dítě

Dítě s postižením

Co si chci poznamenat:

7 Na začátku je „přijetí“

Inkluze, podobně jako v lidském životě vzdělávání, je nikdy nekončící proces. Na začátku toho všeho je přijetí žáka do ZUŠ. Když se ale zapne první knoflíček u košile špatně, je pak celé zapínání špatné.

Mluví-li se o inkluzivním vzdělávání, má se tím na mysli skutečnost, že děti, které chodí do základních škol, mají právo (nárok) na to, aby se vzdělávaly ve své spádové základní škole (v místě svého trvalého bydliště). To se samozřejmě týká i dětí, které mají nějaké speciální vzdělávací potřeby. Jiné je to u základních uměleckých škol, ve kterých děti nejprve prokazují potřebné předpoklady ke studiu a až poté jsou přijímány ke studiu. Dochází tak k tomu, že ne všechny děti, které by mohly být potenciálními žáky ZUŠ, se jimi, na rozdíl od základní školy, skutečně stanou.

Nechme nyní stranou, zda přijímací řízení a forma zjišťování studijních předpokladů je na ZUŠ natolik relevantní, že lze vždy s jistotou konstatovat, že určité dítě je pro uměleckou tvorbu perspektivní, a jiné nikoliv. Zkoušení z rytmu, intonace, pohotovosti reakcí, motorických dovedností a dalších parametrů nemusí být pro děti dvakrát příjemný zážitek. Nacházejí se většinou v doposud neznámé budově, v místnosti před komisí sestavenou z jim neznámých lidí a v předem vymezeném čase bez ohledu na vliv trémy a přirozený ostych mají plnit zadané úkoly. Poté se dozvědí, společně se svými rodiči, zda jsou školou pokládány za „vhodné“ ke vzdělávání. A přitom to podstatné, co má základní umělecké vzdělávání pěstovat, je tvořivost a rozvíjení kreativity. To se ale u zkoušky, kde většinou zaznívá „zopakuj po mně“, nezjišťuje.

I přesto, že předcházející odstavec popisuje realitu záměrně poněkud expresivně, skutečnost se od většiny přijímacích řízení do základních uměleckých škol příliš neliší. A přitom podoba přijímacího řízení předurčuje, jak o dětech a jejich potřebách přemýšlíme a jakou váhu přikládáme principu rovného přístupu ke vzdělávání. Ten zmiňuje jak školský zákon, tak i Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, který o přípravném studiu, do kterého jsou děti převážně na ZUŠ přijímány, hovoří následovně: „Vzdělávání v přípravném studiu zahrnuje poznávání, ověřování a rozvíjení předpokladů…“ (RVP ZUV, s. 11) Jaképak tedy zkoušení, když teprve při studiu na škole přijde na řadu „poznávání, ověřování a rozvíjení“?

„Malá chyba na začátku se stane velkou na konci.“

Giordano Bruno, italský filozof, matematik a astronom

Při přijímání žáka do ZUŠ je třeba si uvědomit, že pokud jakékoliv dítě prokáže předpoklady k uměleckému vzdělávání, mělo by být přijato. Důvodem k jeho nepřijetí může být třeba naplněná kapacita školy, avšak nikoliv např. jeho speciální vzdělávací potřeby. Jinými slovy, pokud by se sešly dvě děti, které by splnily podmínky přijetí, ale kapacita

školy by umožňovala přijmout pouze jedno dítě, nemůže být důvod nepřijetí jednoho z nich to, že má ADHD.

Přijímání žáků na základě prokázaných předpokladů (podle Vyhlášky o ZUV) však nezabrání pochybné praxi, kdy se speciální vzdělávací potřeby jako důvod nepřijetí dítěte sice oficiálně neuvedou (a konstatuje se, že parametry potřebných „uměleckých předpokladů“ nebyly naplněny), ale ve skutečnosti byly rozhodující. A je jedno, zda záměrně („než abychom přijali toho problémového chlapce se speciálními vzdělávacími potřebami a komplikovali si život s asistenty a podpůrnými opatřeními, raději vyhodnotíme jeho umělecké dispozice jako nedostačující“), nebo neúmyslně (strach, že bychom práci s takovýmto žákem nezvládali).

Takovýto přístup je samozřejmě diskriminační a protizákonný (ve školském zákoně v § 2, odst. 1, se píše: „Vzdělávání je založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana.“), ale obavy jsou pochopitelné. Ostatně strach je jedna z nejsilnějších lidských emocí. Jde o něco, co je pro člověka nejen přirozené, ale i potřebné. Nesmí být ovšem natolik paralyzující, že se z rozhodování vytratí přirozený altruismus a zdravý rozum, což jsou jedny ze základních pedagogických konstant.

Pochybnosti, zda se u přijímacího řízení, kdy je třeba rozhodnout s ohledem na kapacitu školy, nedopouštíme nějakého diskriminujícího postupu (vědomého, nebo nevědomého), může rozptýlit doporučení veřejné ochránkyně práv. Ta k problematice zápisů do ZŠ konstatuje, že nejspravedlivější způsob řešení v případech, kdy má ředitel školy rozhodnout s ohledem na rovný přístup ke vzdělávání mezi dvěma a více uchazeči o studium a kapacita školy omezuje přijmout všechny, je obyčejný los. V zásadě je doporučeno, aby se mezi přihlášenými dětmi losovalo a tak se určilo, které z dětí bude přijato. Podrobnější informace lze nalézt též v odkaze „Doporučení veřejné ochránkyně práv k zápisům do ZŠ“ na stránkách MŠMT (http://www.msmt.cz/vzdelavani/3-informace-pro-zakladni-skoly).

Přesný a konkrétní návod, jak si ověřit, zda postupuji jako ředitel školy v oblasti společného vzdělávání a rovného přístupu „nediskriminačně“, lze poskytnout jen těžko. To proto, že inkluze není jednou provždy hotový stav věcí, je to proces, při kterém se situace neustále vyvíjí a mění. To, co si ale ověřit můžeme, je způsob, jakým o vzdělávání z hlediska inkluze ve škole přemýšlíme. Zda principy inkluzivního vzdělávání jsou pro nás samozřejmostí, zda nám jsou blízké (ale ještě je občas nedodržujeme), nebo jsou nám zcela cizí a jejich význam pro nás nepochopitelný.

Pokuste se nyní posoudit (procentuálně), do jaké míry jsou pro vás následující věty (principy inkluzivního vzdělávání) srozumitelné a do jaké míry spíše provokující:

- **Všichni žáci, ale i pracovníci školy jsou stejně důležití.**

V prostředí, ve kterém převažuje předem daná hierarchizace jednotlivých rolí (nadřízení, podřízení), se obtížněji prosazuje spolupráce, komunikuje se s respektem a přebírá se odpovědnost.

- **Škola se mění a přizpůsobuje podle toho, jak různorodé jsou potřeby a složení žáků.**

Častěji se setkáváme s praxí, že žáci mají povinnost se přizpůsobovat podmínkám, které si škola sama nastavila (školní řád, učební osnovy apod.). Nastavování pravidel společného soužití a mantinelů je pro výchovu dětí stejně potřebné, jako připravenost školy měnit podmínky a upravovat prostředí podle potřeb žáků.

- **Rozdíly mezi žáky jsou vnímány jako inspirace pro změny ve výukových metodách, nikoliv jako problém k řešení.**

Každý žák má jinou hladinu predispozic a sociálních podmínek. Úkolem učitele není sjednotit znalosti a dovednosti žáků (např. ve třídě Hudební nauky) na jednu úroveň, ale umožnit každému žákovi, aby i při kolektivní výuce mohl dosáhnout svého osobního maxima. To platí i u dalších kolektivních oborů a předmětů. Výsledkem pedagogické práce v orchestrální hře nebo ve sborovém zpívání není kvalitní „výkon tělesa“, ale osobní posun každého jednotlivého žáka prostřednictvím zúčastnění se kolektivní činnosti (viz kapitola Klíčové kompetence v RVP ZUV: „Žák se účelně zapojuje do společných uměleckých aktivit a uvědomuje si svoji odpovědnost za společné dílo“).

Jak jste při vyhodnocení dopadli? Převažovala spíše souhlasná stanoviska, nebo se procenta přikláněla spíše k odmítání? To, že pokračujete ve čtení již sedmé kapitoly této brožurky, svědčí o vaší otevřenosti a připravenosti přemýšlet o vlastních myšlenkových stereotypech. Nepospíchejte na sebe! Inkluze ve vzdělávání je nepřetržitý proces, je jedním z aspektů celkové proměny ve společnosti a vy nebudete hodnoceni, zda jste dosáhli cíle, ale zda jste se vydali na cestu.

7.1 Připomeňme si

- **Při přijímání žáků do ZUŠ by se diagnostika měla zabývat i tvořivostí a kreativitou.**
- **Zohledňovat při přijímání žáků jejich zdravotní stav, sociální původ nebo národnost je z hlediska zákona diskriminační, a tedy nezákonné.**
- **Než nějak deformovat kritéria přijímání žáků, je lepší rozhodnout losem.**

7.2 K zamyšlení

V názvu této kapitoly je slovo „přijetí“ v uvozovkách. Co myslíte, proč? Má to podle vás nějaký další význam, než že jde jen o přijímací řízení do ZUŠ?

Co si chci poznamenat:

8 Rodiče

Liší se nějak běžná komunikace s rodiči žáků a s rodiči, kteří mají děti se speciálními vzdělávacími potřebami? Jak přistupovat k takovému rozhovoru, co mít stále na paměti a proč při tom všem nezapomínat ani na sebe?

Dalo by se předpokládat, že osobní kontakt s rodiči žáků je na ZUŠ mnohem častější a osobnější než u jiných druhů škol. Prostředí, způsob výuky i prezentace výsledků žáků nabízí mnoho příležitostí, aby byl s rodiči navázán osobnější vztah a užší spolupráce. V obecné rovině ale nelze říci, že určitý typ školy je pro aktivní komunikaci s rodiči nějak předurčen. Koncepce otevřené spolupráce s rodičovskou veřejností totiž není věcí nějakého specifického typu školy, ale konkrétního vedení (ředitele školy).

Nenechme se zmást, že davy rodičů přicházejících na hudební koncerty, divadelní představení a výstavy základní umělecké školy cosi o „úzké spolupráci s rodiči“ vypovídají. Kritéria pro posouzení odpovídající komunikace s rodiči se skládají z daleko více témat, od nastavení informačního systému, partnerského způsobu spolupráce až po participaci na samotném obsahu vzdělávání.

Obvyklé vnější nástroje hodnocení, včetně toho, jak zjišťovat, zda rodiče pokládají školu za dostatečně aktivní a otevřenou v komunikaci, jsou postupně nahrazovány vnitřním hodnocením – autoevaluací. Přesto, že povinnost školy dělat vlastní hodnocení se zrušením příslušné vyhlášky nevytratila (viz § 12 školského zákona), stále přetrvává mezi mnohými řediteli názor, že sebehodnocení je věc nadbytečná a formální. Podobně, jako je tomu i u jiných manažerských nástrojů řízení školy, tu „formální“ podobu dostává autoevaluace až tehdy, když je ředitelem formálně prováděna.

Proč tak široký úvod kapitoly, která se má zabývat konkrétními případy rodičů přicházejících do školy s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami? Téma přístupu k rodičům i jejich vnímání jako někoho, kdo je „jen“ zákonný zástupce žáka (a do vzdělávání nám pak už nemá zasahovat), přesahuje specifikum základních uměleckých škol. Přitom je pro ředitele značně výhodné radit se o nejrůznějších oblastech života školy nejen se svými nejbližšími spolupracovníky (zástupci ředitele), uměleckou radou a pak učiteli (pedagogickou radou), ale zapojit i celý rodičovský „mozkový trust“. Výhody takového spojení nejsou jen finanční (různá poradenství a získávání informací dnes nejsou levné), ale především sociální. A nemusí to být přímo formou nějaké nezávislé rodičovské organizace (spolku přátel školy). Na některých školách se rodiče scházejí s ředitelem pravidelně a neformálně probírají náměty od změn v obsazích vzdělávání až po výměnu střešní krytiny nad tanečním sálem.

„Vnímáme odlišnosti ve způsobu učení jednotlivých žáků natolik, abychom mohli spolu s každým z nich rozhodovat o tom, co a jak se bude učit, jak bude cvičit – a to nikoliv ve stylu ‚napřed 10 minut stupnice, pak 15 minut etudy a potom skladbu‘? Jak lze do plánování výuky i vyučovací praxe smysluplně zapojit rodiče coby ‚odborníky‘ na jejich dítě a jeho vývoj? Mohou se rodiče případně zapojit do práce na přípravě koncepce hudební školy, nebo o ní dokonce spolurozhodovat?“

Ruddi Sodermann
Umožnění participace
Spektrum Inklusion – Wir sind dabei!

VdM
Verband deutscher Musikschulen

V oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami získává role rodiče žáka daleko hlubší a podstatnější úlohu, než je jen běžná úzká kooperace. Situace, které je třeba u těchto dětí řešit, často nejsou běžné (každodenní), a některé jsou natolik náročné (někdy až krizové), že pomoc a součinnost rodičů je nezbytná. Takové situace ale vyžadují jisté komunikační dovednosti a ještě něco navíc.

Když si nejste jisti, zda postupujete v řešení nějaké složité situace správně, lze použít model, který do středu veškerého dění postaví tzv. nejlepší zájem dítěte. Své potřeby má totiž vedle rodičů i škola, své zájmy mají učitelé, lékaři, kamarádi, spolužáci a další lidé z prostředí kolem dítěte. A každý přirozeně prosazuje své, ať vědomě, nebo často i nevědomě. Respektovat ale zájmy dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje vědomé zaměření na to, co je doopravdy podstatné a co vychází ze základních lidských

práv i práv dítěte. Když ve složitých situacích budeme mít na mysli „nejlepší zájem dítěte“, máme zároveň dobrý „maják“, ke kterému můžeme vždy směřovat svoje kroky.

Málokdo z nás žije zcela izolovaně a každé dítě (bez ohledu na to, zda jde o dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ne) je vždy součástí nějakého širšího sociálního systému. Když se chceme účastnit pomoci a poskytovat podporu druhým lidem, potřebujeme vědět mnohem více než jen to, jak se např. žák projevil v nějaké konkrétní školní situaci, kterou jsme navíc zvyklí řešit určitou standardní cestou. Jak se ale „dozvědět více“, abychom byli schopni „pochopení“, a následně tak mohli poskytnout opravdu užitečnou podporu? Od koho se dozvíme nejvíce? Od rodičů, nebo přímo od dětí samotných?

Pro komunikaci je jistě podstatné, jaké klademe otázky a jakým způsobem, abychom se něco důležitého dozvěděli. To jsou ale pouhé komunikační „techniky“. Bez vytvoření „bezpečného prostředí“, ve kterém druhá strana cítí pochopení a upřímnou snahu o směřování k „majáku“, se může stát, což nebývá vůbec ojedinělé, že nám nebude sděleno nic. Jednak nikoho nelze donutit k tomu, aby nám řekl to, co sám nechce, a navíc je třeba si uvědomit, že rodič je v situaci, kdy má hovořit o věcech pro něho psychicky velmi náročných, mnohdy zasahujících přímo jeho identitu.

Je tedy potřeba, aby nám alespoň v základní rovině rodiče důvěřovali. A to, aby nám někdo důvěřoval a věřil v naše směřování k „nejlepšímu zájmu dítěte“, na nás klade vyšší nároky na komunikaci, kterou jinak jako učitelé nebo ředitelé běžně vedeme. Není chybou rodičů, že mají dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a v komunikaci s námi jsou např. nedůvěřiví. Motivy a důvody k takovému chování ze strany rodičů mohou být různé a je dobré je především nehodnotit. Spíše s nimi počítat, být na ně připraven a připomínat si, že naše role není hodnotit rodiče, ale „směřovat k majáku“.

Na základních uměleckých školách se můžeme poměrně často setkat s případy, kdy rodič nesdělí (např. při přijímacích zkouškách) skutečnost, že jeho dítě má nějaké speciální vzdělávací potřeby. Proč tomu tak je? Zkusme takový krok rodiče neposuzovat, zda udělal dobře nebo špatně, a raději si představme, co ho k takovému jednání mohlo vést:

- Rodiče nemusí vědět, že se ZUŠ vůbec zajímá, zda jejich dítě má nějaké speciální vzdělávací potřeby, a že je připravena na ně vhodně reagovat a s dítětem pracovat tak, jak bude potřeba.

- Rodiče nemusí vědět, že jejich dítě má nějaké speciální vzdělávací potřeby (např. dyslexii je možné diagnostikovat až na konci 2. třídy ZŠ, a i tak se většinou mluví o příznacích, které je v budoucnosti ještě třeba potvrdit).

- Rodiče se mohou obávat, že speciální vzdělávací potřeby jejich dítěte mohou být překážkou k tomu, aby bylo dítě do školy přijato (nic výjimečného!). Raději se snaží vše zamlčet, aby to neovlivnilo případné přijetí.

- Rodiče záměrně nesdělují povahu speciálních vzdělávacích potřeb svého dítěte, neboť mají špatné zkušenosti z jiných škol nebo s lékaři, psychology apod., kteří,

pokud vedou komunikaci netaktně, necitlivě, a chovají se nevhodným způsobem, jejich nelehkou situaci jen zhoršují.

- Rodiče jsou již vyčerpáni neustálým zohledňováním toho, že mají dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud jde o dlouhodobější a závažnější speciální vzdělávací potřeby, má to totiž dopad na život celé rodiny (rodičů, ostatních sourozenců i dětí samotných).

- Rodiče se zkrátka jen stydí za to, že jejich dítě má speciální vzdělávací potřeby, a obtížně na veřejnosti přiznávají, že jejich dítě je „jiné“.

- Rodiče si přejí, aby alespoň v základní umělecké škole bylo jejich dítě považováno za tzv. normální, když všude jinde je neustále zdůrazňováno jeho „postižení“.

- Rodiče mají vlastní představu o správném přístupu k dětem a nechtějí jim „zlehčovat“ situaci tím, že si děti zvyknou, že všude mají určitý speciální přístup. Raději volí cestu, kdy speciální vzdělávací potřeby svých dětí škole nesdělují.

Je třeba zohlednit, že rodič se musí vyrovnat s tím, že jeho dítě má (a to buď od narození, nebo je získá během života) speciální vzdělávací potřeby. Na to potřebuje určitý čas, aby se s danou situací vyrovnal. Pro rodiče bývá náročnější přijetí postižení dítěte a vyrovnání se s ním, pokud je vrozené; snadněji se vyrovnávají s postiženími nebo diagnózami, vzniknou-li v pozdějším věku.

„Vím, že Bůh by mě nepostavil před něco, co nemůžu zvládnout. Jen si někdy přeju, aby mi až tolik nedůvěřoval.“

Citace rodiče dítěte se SVP
(Zdroj: https://rodiny-postizenich-deti.webnode.cz/news/citat1/.)

Rodiče někdy potřebují hodně podpořit, dokonce někdy i více než jejich děti! V mnoha případech se o své děti budou muset starat celý život a také budou muset hledat způsoby, jak a kdo se o jejich dítě postará, až bude dospělé a oni tady již nebudou. Při uvědomění si jejich situace („dozvěděli jsme se o nich více“) jim jistě odpustíme při komunikaci i některé nešikovnosti, protože jejich situaci více rozumíme („pochopení“).

Narození dítěte s postižením není jednoduchá záležitost a rodiče mohou procházet určitými fázemi, kdy se vyrovnávají s nějakou diagnózou svého dítěte a které jsou podobné těm, jež popsala Elisabeth Kübler-Rossová u těžce a nevyléčitelně nemocných osob:

1. fáze šoku
2. fáze popření
3. fáze smlouvání
4. fáze agrese a zloby
5. fáze deprese a úzkosti
6. fáze smíření – přijetí

Pokud se potkáte s rodičem v některé z výše uvedených fází, může se stát, že se s ním ve skutečnosti „nepotkáte“. V rozhovoru nebude rozumět tomu, co po něm chcete, co požadujete, a jeho vnímání bude výrazně ovlivněno emocemi. V takové situaci ale vy jako

pedagogičtí profesionálové nevzdávejte svou snahu o nastavení „bezpečného prostředí“ pro komunikaci. Bude to pro vás asi značně vyčerpávající dorozumívání, na které nejste zvyklí (a proškolení), ale jiná cesta než vhodná komunikace „s pochopením“ neexistuje.

Pokud vy sami zjistíte, že vás takové setkání s rodiči nad náročnými a mnohdy i neřešitelnými tématy vyčerpalo, snažte se najít si po takovém setkání chvilku sami pro sebe. I vy si potřebujete po takové emocionálně náročné schůzce emočně odpočinout, uklidnit se, vzpamatovat se, a, jak říkají filozofové, „usebrat se“. Není to nic zvláštního, spíš se s tím v běžné učitelské praxi příliš často nesetkáváte, ale ono „usebrání“ patří k duševní hygieně, která je pro pedagogickou profesi důležitá. Unavený a vyčerpaný učitel působí před žáky nezaujatě a není nic horšího než nezaujatý pedagog.

Pro to, aby se dalo o škole hovořit jako o škole inkluzivně vstřícné, lze udělat mnohé. Řediteli školy přísluší role toho, kdo může ovlivnit celkovou atmosféru – jak se o dětech se speciálními vzdělávacími potřebami mluví, uvažuje, jak jsou ve škole vnímány. Zda se na ně pohlíží jako na někoho, kdo nám přináší problémy a při vystoupeních je často přítěží (ano, i s takovým postojem se lze v ZUŠ setkat), nebo jsou vnímány jako výzva k hlubšímu promýšlení úlohy učitele a ředitele školy jako poskytovatele vzdělávání lidským bytostem (bez ohledu na to, že dodržovat rovný přístup ke vzdělávání je podle školského zákona povinnost).

„Genialita v komunikaci je schopnost být zcela upřímný a zároveň ohleduplný.“

John Powell, anglický skladatel filmové hudby

Na závěr této kapitoly přinášíme několik doporučení, která by vám při rozhovoru s rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mohla pomoci. Nejedná se o úplný výčet všeho, co byste při rozhovoru „měli“. Vždy se snažte být především pravdiví, autentičtí a vedle „majáku“ nezapomínejte i na sebe:

- Udělejte si na rodiče vždy dostatek času.
- Mluvte s nimi v klidném prostředí, kde vás nikdo nebude rušit (ani váš mobilní telefon).
- Snažte se, pokud to lze, aby vás (zástupců školy) nebylo více než zástupců ze strany dítěte.
- Sdělujete-li rodiči jakékoliv obtíže, které se vyskytují při výuce, zmiňte nejprve silné stránky jeho dítěte, v čem je dobré, a jak lze tyto silné stránky ještě rozvíjet (pokud o nich nevíte, zamyslete se, proč o nich nic nevíte, a pokuste se je objevit).
- Snažte se dozvědět se ze života dítěte co nejvíce, jen tak se budete moci stát „chápajícími“.
- Při rozhovoru přemýšlejte o žákovi tak, jako by to bylo vaše dítě a jak byste si přáli, aby se k němu ve škole učitelé a ředitelé chovali.

8.1 Připomeňme si

- **Když se z pouhých „zákonných zástupců“ žáků stanou ve škole spolupracující rodiče (partneři) zapojení do života školy, ředitel jenom získá.**
- **V situacích, kdy si nejste jisti, zda přemýšlíte a postupujete správně, je „maják“ nejlepší zájem dítěte.**
- **Někteří rodiče s dětmi se SVP potřebují podpořit více než jejich děti.**
- **Po náročné komunikaci s rodičem nebo dětmi nezapomínejte, že si potřebujete také odpočinout a „usebrat se“.**
- **Jak o práci s dětmi se SVP mluví ředitel, tak budou učitelé hovořit s rodiči a dětmi, a taková bude pak atmosféra na škole.**

8.2 K zamyšlení

Seřaďte podle velikosti následující skupiny rodičů (číslice 1 – největší skupina, číslice 2 – menší skupina atd.):

- **rodiče, se kterými jsem nikdy osobně nemluvil,**
- **rodiče, které dobře znám a vídám se s nimi pravidelně,**
- **rodiče, jejichž děti mají speciální vzdělávací potřeby,**
- **rodiče, které znám jen od vidění,**
- **rodiče, jejichž děti mají ve škole nějaké problémy.**

Teď, když vidíte výsledek, jaký závěr si z toho vyvozujete?

Co je podle vás příčinou, že se málo využívá potenciál, který by vyplynul z užší spolupráce školy s rodiči?

Co si chci poznamenat:

9 Může být v ZUŠ „koordinátor“?

Na rozdíl od ZŠ se na základních uměleckých školách nesetkáte s výchovným poradcem ani se školním psychologem, za kterým by učitelé mohli jít, když si s něčím nevědí rady. Jak to udělat, aby i v ZUŠ fungovala pro učitele nějaká podpora?

Jedním ze specifik, které se pojí se základními uměleckými školami, je fakt, že na rozdíl od ZŠ, SŠ a VOŠ nemají ZUŠ ve většině případů vytvořena tzv. školská poradenská pracoviště. Není překvapením, že se v této věci na ZUŠ poněkud zapomíná. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních č. 72/2005 Sb., § 7, odst. 1, hovoří o tom, že lze ve škole zřídit pracoviště, kde působí vedle výchovného poradce také školní metodik prevence. Ti pak spolupracují se všemi pedagogickými pracovníky školy. Pomoc a poradenství pak může být svěřeno též školnímu psychologovi nebo speciálnímu pedagogovi. Na takovou strukturu personálního zajištění (a to nejen pro žáky se SVP) však na ZUŠ nejsme zvyklí.

Z toho plyne, že ZUŠ jsou v určité nevýhodě oproti jiným druhům škol. Ukazuje se zde jistá nesystémovost nebo možná stále přetrvávající nedostatečné vnímání ZUŠ jako škol, které poskytují základy vzdělávání v jednotlivých uměleckých oborech podle Rámcového vzdělávacího programu. Nejsou to tudíž volnočasové instituce spadající pod zájmové vzdělávání a mají povinnost se řídit všemi zákony, vyhláškami a dalšími právními normami, které se vztahují ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Na druhou stranu nemají profesně, finančně ani materiálně zajištěnou podporu, s jakou se můžeme setkat např. na ZŠ.

Co se s tím dá dělat (pokud ve škole náhodou nepracuje učitel, který má specializaci ve speciální pedagogice nebo má vzdělání na pozici školního psychologa)? V každém případě na nic nečekat. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami totiž chodí do školy již dnes. Podporu potřebují nyní, vedle nich i učitelé, rodiče těchto žáků a pro správné rozhodování nakonec i ředitel. Jako jedna z možností se nabízí zřízení funkce „koordinátora pro práci se žáky se SVP“, který se bude věnovat práci a komunikaci se všemi lidmi, kterých se tato problematika dotýká. Mohlo by se zdát, že bude obtížné najít ve škole vhodného člověka pro pozici „koordinátora“. Na základních uměleckých školách to ale není vůbec beznadějné.

Ideální asi je, když se takový vhodný člověk „najde sám“. Při práci na ŠVP by se mohla ve škole utvořit skupinka učitelů pracujících na kapitole Zabezpečení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Možná je tato oblast zajímala, s tématem měli už dříve určité zkušenosti nebo sami jsou lidé, kteří mají speciální vzdělávací potřeby nebo jsou rodiči takových dětí. Je na řediteli, aby podle určitých signálů (učitel se o téma zajímá, dobrovolně chodí na školení, studuje odpovídající literaturu, hovoří s vámi o svých žácích s přihlédnutím ke speciálním vzdělávacím potřebám apod.) vytipoval vhodného kolegu, pro kterého by byla takováto funkce nejen výzvou, ale také ho lidsky i profesně uspokojovala. Náplň činnosti takového „koordinátora“ si můžete vytvořit

sami podle potřeb své školy a možností, jaké vám taková osoba umožňuje. V každém případě platí, že působení koordinátora pro práci se žáky se SVP se nedá nařídit nebo někomu přidělit „navzdory“.

Pro inspiraci, jaké jsou služby, které by mohl takový koordinátor vykonávat, se lze podívat do výčtu činností ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., § 7, odst. 2, písmena a) až m):

a) poskytování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,
b) sledování a vyhodnocování účinnosti zvolených podpůrných opatření,
c) prevenci školní neúspěšnosti,
d) kariérové poradenství spojující vzdělávací, informační a poradenskou podporu k vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění,
e) podporu vzdělávání a sociálního začleňování žáků z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami,
f) podporu vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných,
g) průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s výchovnými či vzdělávacími obtížemi a vytváření příznivého sociálního klimatu pro přijímání kulturních a jiných odlišností ve škole a školském zařízení,
h) včasnou intervenci při aktuálních problémech u jednotlivých žáků a třídních kolektivů,
i) předcházení formám rizikového chování včetně různých forem šikany a diskriminace,
j) průběžné vyhodnocování účinnosti preventivních programů uskutečňovaných školou,
k) metodickou podporu učitelům při použití psychologických a speciálně pedagogických postupů ve vzdělávací činnosti školy,
l) spolupráci a komunikaci mezi školou a zákonnými zástupci,
m) spolupráci školy při poskytování poradenských služeb se školskými poradenskými zařízeními.

Náplň jeho činnosti lze rozdělit do několika následujících oblastí:

- organizační (co všechno dělá) – např. na začátku školního roku zjišťuje, zda má někdo z žáků speciální vzdělávací potřeby, spolupodílí se na tvorbě IVP;

- vzdělávací (poradní) – kolegové se s ním radí o tom, jak konkrétně postupovat v různých situacích, poskytuje jim vhodné zdroje pro informování se a literaturu ke vzdělávání;

- komunikační (dovnitř i ven) – předává informace o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami učitelům a vedení školy, komunikuje s rodiči těchto žáků, odpovídá na jejich dotazy, komunikuje se školskými poradenskými zařízeními;

- sebevzdělávací (samostudium) – sám se v dané problematice vzdělává a zjišťuje si aktuální informace z legislativy a praxe.

Při výběru vhodné osoby pro činnost koordinátora lze uvažovat i tak, že činnost nemusí vykonávat jeden člověk, ale tým lidí (např. poradní orgán ředitele školy pro žáky se SVP). Jednoho člověka může více zajímat výchovné poradenství, druhý je skvělý jako metodik prevence a další má osobní zkušenosti s dětmi, které potřebují nějakou podporu. Ve složitějších situacích se pak může hodit, že se na stejnou situaci bude možné podívat z více úhlů. Navíc nebude jeden člověk přetěžován, a předejdete tak momentu, kdy vám vybraný člověk z pozice koordinátora „vypadne“, a vy nebudete mít po nějaký čas nikoho, kdo by se mohl dané práci věnovat.

Podstatné je také vytvořit pro práci koordinátora vhodné podmínky. Pravidelně se zajímejte o jeho práci, nastavte, za jakých podmínek bude funkce koordinátora na vaší škole provozována, a pokud možno písemně. Nevyplatí se spoléhat, že vybraný kolega bude mít neustále neutuchající a nikdy nekončící zájem. Počáteční nadšení je dobrá věc, ale nelze na tom stavět dlouhodobý a funkční systém.

Ukázka organizačního diagramu fungování koordinátora pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami z příslušné kapitoly ŠVP na ZUŠ Hostivař

KOORDINÁTOR pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

- koordinuje informovanost mezi vedením školy a pedagogy
- poskytuje informační zdroje k danému tématu (střediska PPP, SPC, internetové odkazy, literaturu, vzdělávací akce apod.)
- odpovídá na dotazy z příslušného odkazu na internetových stránkách školy
- doporučuje vhodné oblasti k odbornému proškolení
- zajímá se o téma v dané oblasti a samostatně se vzdělává
- navrhuje vedení školy úpravy pojetí koncepce vzdělávání žáků se SVP
- na začátku školního roku (do 15. října) provede monitoring v žákovských listech o spec. vzděl. potřebách žáků v daném roce

Ředitel školy

- nastavuje celkové pojetí koncepce vzdělávání žáků se SVP
- zařazuje danou tematiku do obsahu projednávání na pedagogické radě
- nastavuje podobu spolupráce s PPP a SPC a uzavírá patřičné smlouvy
- zabezpečuje potřebné finanční prostředky pro odborné školení a studijní materiály
- konkrétní případy řeší v součinnosti s koordinátorem
- zohledňuje a aktualizuje vzdělávání žáků se SVP v textu ŠVP
- zajišťuje informovanost o daném tématu u uchazečů o zaměstnání
- na písemnou žádost zákonného zástupce žáka o vzdělávání podle IVP odpovídá příslušným dopisem

Vedoucí oddělení

- pravidelně zařazují dané téma na schůzky oddělení nebo oborů
- informují koordinátora o stavu a vzdělávání žáků se SVP na svém oddělení

Učitelé

- komunikují s rodiči pozorované změny v chování žáků
- informují vedoucího oddělení o žácích se SVP, kteří mají doporučení od školského poradenského zařízení
- nabízejí vlastní návrhy ke zlepšení informovanosti o dané problematice
- podle pokynů ředitele a koordinátora se účastní odborných školení

Pedagogicko-psychologická poradna Speciálně pedagogické centrum

- škola spolupracuje se školským poradenským zařízením

Externí odborná školení

- škola organizuje pro učitele odborné semináře a zajišťuje školení k tématu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Rodiče

- mohou kontaktovat koordinátora prostřednictvím příslušného odkazu na internetových stránkách školy nebo po předchozí (telefonické nebo e-mailové) domluvě

9.1 Připomeňme si

Roli koordinátora pro žáky se SVP nemusí vykonávat jeden člověk, můžete ji svěřit i týmu více lidí.

Při výběru vhodné osoby pro práci koordinátora postupujte citlivě, tento úkol nelze z pozice ředitele školy „nařídit“.

9.2 K zamyšlení

Projděte si seznam svého pedagogického sboru a zauvažujte, kdo by podle vás byl tou pravou osobou pro zastávání role koordinátora pro žáky se SVP (pokud jste vybrali více lidí, oslovte je všechny a případně sestavte tým).

Nikdo vám nepřijde ze seznamu dostatečně vhodný? A nemůže to být pouze proto, že jste do této věci nezapojili zcela svoji představivost? Jak tedy nyní budete postupovat dále?

Co si chci poznamenat:

10 Legislativní ukotvení

Zákony, vyhlášky a paragrafy jistě nejsou to, co by ředitel školy mohl použít směrem k učitelům jako argument, proč se inkluzí v uměleckém vzdělávání zabývat. Ani on nemá dost času, aby studoval veškeré právní normy týkající se společného vzdělávání. Připravili jsme proto přehled podstatných předpisů jako odpovědi na otázky, které by si ředitel mohl položit.

✓ Jaké základní právní dokumenty se vztahují ke společnému vzdělávání na základních uměleckých školách?

- zákon č. 561/2004 Sb., (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů (znění účinné od 15. 2. 2019)
  - § 16 – Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami
  - § 16a – Poradenská pomoc školského poradenského zařízení
  - § 16b – Revize
  - § 17 – Vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů
  - § 18 – Individuální vzdělávací plán

- vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů (znění účinné od 1. 1. 2020)
  - Přílohy vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů (znění účinné od 1. 1. 2020):
    - Příloha č. 1 – Přehled podpůrných opatření
    - Příloha č. 2 – Individuální vzdělávací plán
    - Příloha č. 3 – tato příloha byla zrušena (Plán pedagogické podpory)
    - Příloha č. 4 – Zpráva školského poradenského zařízení
    - Příloha č. 5 – Doporučení školského poradenského zařízení:
      - a) – Doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole
      - b) – Doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve školském zařízení

- vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů (znění účinné od 1. 1. 2020)
  - Příloha č. 1 – Standardní činnosti poraden
  - komplexní nebo zaměřená psychologická a speciálně pedagogická diagnostika
  - psychologická a speciálně pedagogická intervence
  - informační a metodická činnost a příprava podkladů pro vzdělávací opatření a dokumentace

- Příloha č. 2:
  I. Standardní činnosti společné
  - komplexní nebo zaměřená speciálně pedagogická a psychologická diagnostika
  - speciálně pedagogická a psychologická intervence a poradenská podpora
  - informační a metodická činnost, podpora a evidence

  II. Standardní činnosti speciální
- Příloha č. 3 – Standardní činnosti školy:
  - standardní činnosti výchovného poradce
  - standardní činnosti školního metodika prevence
  - standardní činnosti školního psychologa
  - standardní činnosti školního speciálního pedagoga
- Příloha č. 4 – Standardní činnosti pedagogických a dalších pracovníků zajišťujících poradenské služby ve školských poradenských zařízeních:
  - psycholog ve školských poradenských zařízeních
  - speciální pedagog ve školských poradenských zařízeních
  - sociální pracovník ve školských poradenských zařízeních
  - metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně
- Příloha č. 5 – Informovaný souhlas s poskytnutím poradenské služby ve školském poradenském zařízení

- vyhláška č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání (znění účinné od 1. 9. 2019)

- Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání – str. 54 – Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

✓ Co jsou to podpůrná opatření a kde k nim naleznu potřebné informace?

- „Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.“ – zákon č. 561/2004 Sb., § 16

Další Informace k podpůrným opatřením naleznete:

- zákon č. 561/2004 Sb.,
  - § 16, odst. 2 – výčet podpůrných opatření + další odstavce § 16 až do odstavce 8

- vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných:
  - § 2 – Podpůrná opatření
  - § 10 – Podrobnosti k poskytování podpůrných opatření prvního stupně školou
  - § 11 – Postup před přiznáním podpůrných opatření druhého až pátého stupně
  - § 16 – Postup při poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně

- vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných:
  - Příloha č. 1 – Přehled podpůrných opatření

Jaké druhy/typy školských poradenských zařízení existují?

- pedagogicko-psychologická poradna
- speciálně pedagogické centrum
- středisko výchovné péče

Jaké jsou výstupy činnosti školských poradenských zařízení?

- Jsou zejména dvě – zpráva a doporučení. Zpráva je určena pro rodiče nebo zletilého žáka a obsahuje skutečnosti podstatné pro doporučení podpůrných opatření. Doporučení je určeno škole nebo školskému zařízení. Školské poradenské zařízení uvede v doporučení závěry vyšetření a podpůrná opatření 1.–5. stupně, která odpovídají zjištěným speciálním vzdělávacím potřebám žáka, a to včetně možných kombinací a variant podpůrných opatření a způsobů a pravidel jejich použití při vzdělávání.

Kde najdu základní informace o …?
… pedagogicko-psychologické poradně:

- zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů – § 16 a) – Poradenská pomoc školského poradenského zařízení

- vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních – § 5 – Poradna
  - Příloha č. 1 (vyhlášky č. 72/2005 Sb.) – Standardní činnosti poraden

„Politické rozhodnutí o tom, že má právo na zapojení do vzdělávání a právo na zapojení do života společnosti patřit k obecným lidským právům, učinilo z odpovědnosti za prosazování a zajištění těchto práv úkol veřejných institucí. Pro veřejné hudební školy z toho lze vyvodit, že se idea inkluze musí stát ústředním cílem jejich rozvoje. Rozvoje, který se nemůže omezovat jen na organizaci jednotlivých programů spojených s hudbou, např. pro lidi s postižením nebo seniory, ale který pro všechny lidi otevře možnost se na základě vlastní svobodné vůle zapojit do života školy a přispět k jeho utváření. Hudební školy fungují jako vzory, kde lidé zažívají novou kulturu soužití, a ta se odsud přelévá i do jiných oblastí naší společnosti a proklešťuje cestu směrem ke společnosti pro všechny.“

Robert Wagner
Vývoj školy – Rozvoj inkluzivních hudebních škol
Spektrum Inklusion – Wir sind dabei!

VdM Verband deutscher Musikschulen

… speciálně pedagogickém centru:

- zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů – § 16 a) – Poradenská pomoc školského poradenského zařízení

- vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních – § 6 – Centrum
  - Příloha č. 2 (vyhlášky č. 72/2005 Sb.) – Standardní činnosti center

… středisku výchovné péče:

- zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů – § 16 – Středisko

✓ Jak postupovat, když zjistím, že „Doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole“ je pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a pro podmínky, které máme v naší škole, nevyhovující?

- Můžete využít možnost podat revizi – viz zákon č. 561/2004 Sb., § 16 b) – Revize. O revizi doporučení je možné požádat do 30 dnů ode dne, kdy doporučení škola obdržela,; a o revizi se žádá právnická osoba, která je ministerstvem pověřená revize provádět.

- Pro základní umělecké školy je doba 30 dní ode dne, kdy škola doporučení obdrží, velmi krátká (výuka probíhá většinou jednou týdně, ne každý den), ale přesto v případě, že to bude nutné, tuto možnost využijte.

✓ Na koho se obrátit, máme-li s žákem především obtíže výchovného charakteru (psychosociální problémy, poruchy chování)?

- pedagogicko-psychologická poradna
- středisko výchovné péče

✓ Kde najdu formulář pro vytvoření individuálního vzdělávacího plánu?

- vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných
  - Příloha č. 2 – Individuální vzdělávací plán

Co je třeba k tomu, abychom ve škole napsali individuální vzdělávací plán a začali ho využívat v praxi?

- Je třeba mít k dispozici „Doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole“, které vydá školské poradenské zařízení pro ZUŠ, a jako jedno z podpůrných opatření bude uveden individuální vzdělávací plán,
- žádost zákonného zástupce o vytvoření individuálního vzdělávacího plánu,
- individuální vzdělávací plán je třeba zpracovat bez zbytečného odkladu, nejpozději však do 1 měsíce ode dne, kdy škola obdržela doporučení a žádost zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka,
- individuální vzdělávací plán můžete doplňovat a upravovat v průběhu celého školního roku podle potřeb žáka,
- při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu se spolupracuje se školským poradenským zařízením (to platí zvlášť v případě základních uměleckých škol, kde ještě specialisté ze školských poradenských zařízení příliš neznají specifika základního uměleckého vzdělávání) a žákem, je-li zletilý, nebo zákonnými zástupci žáka,
- před započetím vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu je třeba seznámit všechny vyučující žáka a současně žáka a zákonného zástupce, který tuto skutečnost potvrdí svým podpisem – je třeba mít v pořádku písemný informovaný souhlas,
- naplňování individuálního vzdělávacího plánu nejméně jednou za rok vyhodnocuje školské poradenské zařízení ve spolupráci se školou a v případě, že opatření uvedená v individuálním vzdělávacím plánu nejsou naplňována, informuje o této skutečnosti ředitele školy.

Kde najdu v legislativě informace k individuálnímu vzdělávacímu plánu?

- zákon č. 561/2004 Sb.,
  - § 18 – Individuální vzdělávací plán
- vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných
  - § 3 – Individuální vzdělávací plán žáka se speciálními vzdělávacími potřebami
  - § 28 – Individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka

„Dokonalý člověk je nejlepší z živočichů, pokud je ale oddělen od zákona a spravedlnosti, je nejhorší ze zvířat.“

Aristoteles, klasický řecký filozof

Kde najdu informace k nadaným a mimořádně nadaným žákům?

- zákon č. 561/2004 Sb.,
  - § 17 – Vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů

- vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, část čtvrtá –
  - § 27 – Nadaný a mimořádně nadaný žák
  - § 28 – Individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka

- Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání – str. 53 – Vzdělávání žáků mimořádně nadaných

Jak mám postupovat, když zákonný zástupce/rodič dodá škole „Doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole“, ale toto doporučení není určeno pro základní uměleckou školu?

- Vyjádřete rodiči poděkování, že vás o existenci „Doporučení“ informoval.

- V případě, že speciální vzdělávací potřeby žáka nebudou vyžadovat např. vypracování individuálního vzdělávacího plánu, seznamte se s doporučenými postupy pro výuku a zkuste je vyzkoušet, zda budou dostačující pro potřeby vzdělávání žáka na ZUŠ (bylo by zbytečné děti, rodiče i pracovníky školských poradenských zařízení zatěžovat znovu opakujícím se vyšetřením ve školském poradenském zařízení, pokud to není nezbytně nutné).

- Když se ukáže, že bude pro dítě potřeba zajistit vyšší míru podpory z důvodu jeho speciálních vzdělávacích potřeb, promluvte s rodičem v tom duchu, že byste potřebovali, aby školské poradenské zařízení přece jen vydalo „Doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole“, a to konkrétně pro vaši školu. Potom budete moci čerpat jak přiznaná podpůrná opatření, tak i finanční prostředky, které jsou vašemu žákovi přidělené.

„Je nutné, aby bylo jasně patrné, že se snahám vyučujících o proces inkluze dostává uznání ze strany vedení školy. To by je mělo podporovat v myšlence nechat si v oblasti inkluze pomoci. Dáváme tím najevo, že je snaha o inkluzivní vývoj oceňována a že se nejedná o aktivitu, která by byla brána jako něco nesamozřejmého. Úmluva OSN o právech osob s postižením v článku 30 předpokládá právo všech lidí na rovnoprávné zapojení do kulturního života a do jeho organizování (OSN, 2008). Naplňovat toto ustanovení je úkolem i hudebních škol jako vzdělávacích institucí a je nereálné, aby ho zvládali sami vyučující.“

Jun. Prof. Dr. Juliane Gerland
Inkluzivní poradenství na hudebních školách
Spektrum Inklusion – Wir sind dabei!

VdM Verband deutscher Musikschulen

Jak postupovat, pokud učitel pozoruje ve výuce, že se dítě projevuje nějak „nestandardně“ a potřebuje v některé oblasti výuky více podpory?

- Vyjádřete učiteli uznání, že se s vámi o danou věc podělil, a nenechal ji tak neřešenou.

- Zjistěte, zda obdobné projevy pozorují u dítěte i jiní kolegové, pokud ho také učí.

- Navštivte sami výuku a získejte svou vlastní představu situace nebo se domluvte s někým, ke komu má váš učitel důvěru, a ten vás může ve výuce na návštěvě (úmyslně zde nepoužíváme termín „hospitace“) zastoupit.

- Pokud se shodnete na tom, že je třeba něco s danou situací dělat (podle povahy obtíží), zkuste se domluvit (podle věku dítěte) s rodiči nebo i s dítětem na nějakém konkrétním postupu – stačí 3 jednoduché body, které se pokusí vzájemně všechny 3 strany – žák – rodič – učitel dodržovat po určitou dobu.

- Při jednání s rodiči nezapomeňte zmínit i silné a pozitivní stránky dítěte.

- Ukáže-li se, že toto opatření nestačí, domluvte se s rodiči např. na návštěvě pedagogicko-psychologické poradny a vyčkejte na výsledek vyšetření (možná by bylo vhodnější mluvit o „konzultaci“). Do té doby poskytujte dítěti nutnou míru podpory, i když ji ještě nemáte ve formě „černé na bílém“.

- Nebude-li rodič tomuto dalšímu postupu nakloněn, nevzdávejte to a pokuste se hledat podporu pro svého učitele dále – např. zkontaktujte (v případě větších obtíží) sami pedagogicko-psychologickou poradnu za účelem konzultace. Neuvádějte konkrétní jméno, ale pouze popište, s jakými obtížemi se setkáváte. Poradenská pomoc školských poradenských zařízení je určena i školám a pedagogům, ne pouze žákům a zákonným zástupcům/rodičům.

Kde najdu základní informace k výkaznictví společného vzdělávání?

- Základní informace k výkaznictví společného vzdělávání naleznete zde:
  http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vykaznictvi-spolecneho-vzdelavani .

- Informace určené speciálně pro výkaznictví pro základní umělecké vzdělávání dále naleznete zde:
  http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/zakladni-umelecke-skoly.

10.1 Připomeňme si

- **Při studiu zákonných norem si dejte pozor, abyste vždy pracovali s aktuální (novelizovanou) verzí.**
- **I žáci se speciálními vzdělávacími potřebami na ZUŠ mají nárok na podpůrná opatření (individuální vzdělávací plán, asistenta pedagoga apod.).**
- **Nebojte se využít možnosti dané legislativou a získávejte pro své žáky se speciálními vzdělávacími potřebami podpůrná opatření (včetně finančních prostředků).**
- **Nenechte se odradit tím, že veškeré procesní nebo administrativní záležitosti spojené s inkluzí nefungují zcela dokonale. Procesy mají sloužit důležitému cíli a na ten se nemá kvůli provozním potížím zapomenout.**

10.2 K zamyšlení

Proč podle vás došlo právě ve 2. polovině 20. století k tak velkému rozvoji v oblasti respektu k lidským právům?

Dokázali byste jako ředitelé vzdělávací instituce uvést jednu větu z Ústavy ČR nebo z Listiny základních práv a svobod, kterou pokládáte ze svého pohledu za důležitou a podstatnou?

Co si chci poznamenat:

11 Místo závěru…

Inkluze je téma, které vzbuzuje mnoho emocí, rozporuplných postojů i obtížně zdůvodnitelných pocitů. Nejinak je tomu i v prostředí základních uměleckých škol. Žijeme v době, kdy nudná, ověřitelná fakta a suchá, vědecky podložená data jsou konfrontována tzv. „alternativními pravdami“ plnými emotivních gest.

V závěrečné kapitole této publikace bych se rád podělil o zkušenost z jedné valné hromady naší Asociace ZUŠ. Dostal jsem tehdy za úkol přítomné seznámit s problematikou společného vzdělávání. Věděl jsem, že to bude téma výbušné, a při neformálních diskusích jsem pozoroval, jak s některými kolegy cloumají emoce. Bylo to ale pochopitelné, byl říjen, pár dní před volbami, a v médiích se inkluzí šavlovalo už několik měsíců. Různí politici si na tom budovali kariéru a společnost byla rozdělená na ty, kdo jsou pro a kdo jsou proti.

Jeden slovenský žurnalista přirovnal dnešní „postfaktickou“ dobu ke karnevalu. Zdá se, že žijeme ve zvláštním čase, kdy fakta, skutečnosti a zcela evidentní pravda nic neznamenají. Je to jako karneval, kde je možné vypouštět jakékoliv polopravdy, nesmysly i lži, a lidem to vůbec nevadí. Oni se baví, a dokonce vás za to zvolí do parlamentu, protože (i když to nebyla pravda) jste to někomu „pěkně natřel“, a to k popularitě už stačí.

Nejedná se ale o nějaké české specifikum. Vlna doposud nevídaného populismu zachvátila celou západní Evropu i Spojené státy. Vypadá to, jako bychom byli ve víru karnevalové zábavy, a s údivem jen sledujeme, kdo se stal nejmocnějším mužem planety a jak si s nějakým despotou v Asii poměřuje, kdo má na stole „větší tlačítko“ na spuštění jaderného konfliktu.

Lidé občas potřebují vypustit ventil a trochu se v té nudné demokracii pobavit, ale všechny novodobé války v Evropě začínaly nenápadně. Lidé si dobrovolně zvolili do parlamentů nějaké ty trochu „baviče“, trochu „cvoky“, aby to současnému establishmentu „pěkně natřeli“. Za nějakou dobu se pak ale nestačili divit, jakou nenávist dokázali tito populisté rozdmýchat v nich samotných.

Zajímavé je, že to všechno jsme v Evropě už mnohokrát zažili. Zkušenost generací jako by se ale zdála být nepřenosná, a přitom se po staletí stále opakuje. Pro úspěšnou manipulaci s lidmi je vždy třeba vytvořit nějakého nepřítele. Někdo, kdo nám, počestným občanům, nedovoluje být „ve své zemi“ spokojeni, kdo ohrožuje „naše“ národní zájmy. Pro mnohé lidi je to doslova rajská hudba a možná i nějaké psychické vysvobození, když slyší, že za své existenční nejistoty, rodinné problémy, životní neúspěchy, obavy a strachy si nemohou sami, že za to mohou „ti druzí“.

Pak už je vlastně jedno, zda jsou to nepřizpůsobiví příživníci, kteří nám kradou „naše“ sociální dávky, mentálně postižení, které je třeba izolovat, židé, kteří v bankách vysávají „naše“ peníze, evropské instituce, které nás nutí přejmenovávat „naše“ Olomoucké tvarůžky, nebo uprchlíci, kteří právě zahájili krvelačnou okupaci „naší“ kultury a civilizace (na nafukovacích člunech).

Strach je podle psychologů jedna z nejsilnějších lidských emocí. Není pochyb, že nejrůznější političtí manipulátoři se přiživováním na strachu docela úspěšně živí. Mít strach je totiž něco, co je pro člověka přirozené a potřebné. Nesmí to být ale natolik paralyzující, že se přitom vytratí nebo zatemní zdravý rozum. Pak totiž nastupují emoce, které uvolněný prostor okamžitě zaplní.

Na již zmíněné valné hromadě AZUŠ ČR se mne jeden kolega před mým vystoupením o inkluzi zeptal, jestli jsem „pro, nebo proti“. V tu chvíli mi bylo jasné, že na nějakou smysluplnou debatu mohu zapomenout. Ředitelé mají upřímný zájem pracovat pro školy co nejlépe, ale stále jsou vystavováni nejrůznějším situacím, které přinášejí především obavy a strach. Co jim přinese tu kurikulární reforma, tu kariérní řád, tu GDPR a inkluze je jen další strach v řadě. Přitom v režimu právní subjektivity ředitelům nikdo moc nepomůže. Zřizovatelé, ti do atmosféry strachu spíše přispívají svým šestiletým funkčním obdobím. Úředníci u zřizovatelů na nějakou metodickou podporu ředitelů nemají kapacity a ani čas. Rodiče, jsou-li už aktivní, pak je to většinou ve sjednocování za účelem „natřít to“ řediteli. A školní inspekci, i kdyby se rozkrájela ve snaze změnit paradigma vnímání své instituce, bude trvat desetiletí, než se při vyslovení „ČŠI“ ředitelům vybaví něco jiného než ten archetypální pocit – strach.

Výsledky šetření PISA – inkluzivní vzdělávání

Analýza výsledků šetření PISA ukazuje, že nejlepší vzdělávací systémy světa:

- zajišťují kvalitu a zároveň rovný přístup ke vzdělávání. Žádná ze zemí, ve kterých dochází k výrazné segregaci ve vzdělávání, není mezi 10 zeměmi s nejlepšími vzdělávacími výsledky – inkluzivní vzdělávání nesnižuje kvalitu vzdělávání, celosvětově nejlepší vzdělávací systémy jsou „proinkluzivní“.
- dokáží zmírnit negativní dopady nepodnětného rodinného prostředí dětí. Děti se srovnatelným sociálním znevýhodněním dosahují velmi odlišných vzdělávacích výsledků v závislosti na tom, kde se vzdělávají – nejlepší školy dokážou překonat nedostatečnou podporu rodiny.
- dokáží zajistit kvalitní vzdělávání i s méně penězi. Kvalita vzdělávání již není spojena s tím, kolik stát investuje do vzdělávání, ale s tím, na co konkrétně peníze použije. Nejlepší investicí je zvyšování profesních dovedností učitelů.
- dokáží kvalitně vzdělávat děti i v početných třídách a namísto do snižování počtu dětí ve třídách investují do zvýšení kvality učitelů. Analýzy neprokázaly žádný vztah mezi počty žáků ve třídách a vzdělávacími výsledky.
- jsou v zemích, kde většina učitelů i celé společnosti věří, že všechny děti jsou schopné dosáhnout vysokých výsledků vzdělávání.

Další zjištění z šetření PISA:

- ✓ Školy, které nedělí žáky do skupin podle výkonnosti, mají méně neúspěšných žáků a více mimořádně úspěšných žáků, než školy, které žáky dělí podle jejich schopností.
- ✓ Dělení žáků do skupin podle výkonnosti nejvíce snižuje vzdělávací výsledky u nejslabších žáků. Ve skupině nejslabších žáků chybí pozitivní působení vrstevníků na školní výkon a motivaci k učení.

zdroj: *Andreas Schleicher (OECD) pro BBC, OECD 2016, Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed, PISA, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en.*

O strachu hluboko v nás vrostlém psal v roce 1975 v otevřeném dopise prezidentovi Gustávu Husákovi spisovatel Václav Havel:

„Ze strachu, že přijde o své místo, vyučuje učitel ve škole věci, kterým nevěří; ze strachu o svou budoucnost je žák po něm opakuje; ze strachu, že nebude moci pokračovat ve studiu. Ze strachu, že jim bude znemožňována další práce, hlásí se mnozí vědci a umělci k ideám, v něž ve skutečnosti nevěří, píší věci, které si nemyslí nebo o nichž vědí, že nejsou pravdou.

Strach, o němž mluvím, si ovšem nelze představovat jako strach v běžném psychologickém smyslu, tj. prostě jako určitou konkrétní emoci: kolem sebe nevidíme většinou lidi chvějící se strachem jako osiky, ale docela spokojeně a sebejistě se tvářící občany. Jde tu o strach v hlubším, řekl bych etickém smyslu: totiž o více nebo méně vědomou participaci na kolektivním vědomí trvalého a všudypřítomného ohrožení.

Vzniká ovšem otázka: čeho se lidé vlastně bojí? Procesů? Mučení? Ztráty majetku? Deportací? Poprav? Zajisté nikoliv: tyto nejbrutálnější formy nátlaku společenské moci na občana naštěstí – aspoň v našich podmínkách – odnesla historie. Dnešní nátlak má formy jemnější a vybranější. Není totiž u nás občana, který by nemohl být existenčně (v nejširším slova smyslu) postižen; každý má co ztratit, a každý má tudíž důvod ke strachu. Škála toho, co může člověk ztratit, je bohatá: od nejrůznějších výsad vládnoucí vrstvy a všech zvláštních možností, plynoucích z moci, přes možnost klidné práce, postupu a výdělku v zaměstnání, přes možnost vůbec pracovat ve svém oboru, přes možnost studia, až k možnosti žít aspoň na tom stupni omezené právní jistoty jako ostatní občané a neocitnout se v oné zvláštní vrstvě, pro kterou neplatí ani ty zákony, které platí pro ostatní. Ano, každý má co ztratit, i ten poslední pomocný dělník může být přeřazen na místo ještě horší a hůř placené, i jemu se může krutě nevyplatit, když na schůzi nebo v hospodě řekne svůj pravý názor.“

To, co je vedlejším nebo spíše následným produktem této nálady ve společnosti, Václav Havel líčí v dopise následovně:

„Zdá se, že málokdy v poslední době dával společenský systém tak otevřeně a bez zábran příležitost uplatnit se lidem ochotným hlásit se kdykoli k čemukoli, pokud jim to přináší užitek; lidem bezzásadovým a bezpáteřným, ochotným z touhy po moci a osobním prospěchu udělat cokoli; lidem lokajského založení, kterým nevadí jakékoli sebeponížení a kteří jsou kdykoli připraveni obětovat své bližní i vlastní čest příležitosti zalíbit se mocným. Za těchto okolností není náhoda, že tolik veřejných a mocenských funkcí je právě dnes obsazeno známými kariéristy, oportunisty, hochštaplery a lidmi s máslem na hlavě. Anebo prostě typickými kolaboranty, to jest těmi, kteří mají zvláštní schopnost za jakékoli situace vždy znovu přesvědčit sebe samé, že svou špinavou prací takzvaně něco zachraňují ...“

Vskutku aktuální slova, u kterých se nechce ani uvěřit, že od doby, kdy byla napsána, už uběhlo skoro půl století. A jak to všechno souvisí se zaváděním principů společného vzdělávání do škol?

Ve společnosti dlouhou dobu zraňované strachem se s tématy, jako je inkluze, musí zacházet jemně a citlivě. Diskuse musí být vedena s co největší trpělivostí, pochopením, a to nejen směrem k učitelům, ale i směrem k sobě. Proto jsem na poslední chvíli před vystoupením na valné hromadě rychle smazal všechna powerpointová okna o legislativních změnách, o terminologických pojmoslovích, o řazení podpůrných opatření a problémech s asistenty a školskými poradenskými zařízeními. Vzal jsem si mikrofon a přítomným sdělil:

„Kolegyně a kolegové, všechno podstatné, co inkluze do základního uměleckého vzdělávání přináší, už dávno děláte, teď to bude možná jen lépe finančně podporováno. Celý život se zabýváme uměleckými činnostmi, které nám rozvíjejí pravou hemisféru mozkovou. Ta má na starost představivost, vize, empatii, vnímání věcí často nepopsatelných. Aniž si to uvědomujeme, máme ty nejlepší předpoklady pro inkluzivní přístup. Na našich typech škol mají děti neobyčejnou příležitost zažít úspěch. Stačí si jen uvědomit, že výsledkem naší pedagogické práce není jen krásný koncert nebo vítězství v umělecké soutěži, ale pozitivní změna osobnosti dítěte, ať už hraje na trubku jakkoliv. A to platí i pro skvělé, mimořádně nadané žáky. Ti jsou v zásadě také ‚jiní‘ a často to nemají v životě vůbec jednoduché, podobně jako jejich vrstevníci s postižením. To všechno ale sami moc dobře znáte a mnozí moc dobře cítíte. Na ZUŠkách tak budou pro implementaci inkluze stačit pouze dvě věci – nenechat se vystrašit a umět si představit, jak bychom si asi přáli, aby se ředitelé a učitelé ve škole chovali k dítěti, které má postižení a které se zrovna narodilo nám.“

Upravený text byl otištěn v časopise Školní poradenství v praxi 5/2018

12 Zdroje informací

12.1 Použitá literatura

HOWARD, S. *Psychodynamická psychoterapie*.
Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. 145 s. Stručný přehled. ISBN 978-80-7367-455-7.

KOPŘIVA, P. et al. *Respektovat a být respektován.*
Vyd. 3. Kroměříž: Spirála, 2008. 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.

KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*.
Vyd. 7., V Portálu 6. Praha: Portál, 2013. 147 s. ISBN 978-80-262-0528-9.

LECHTA, V. (ed.). *Inkluzivní pedagogika.* Přeložila HUBÁČKOVÁ, T.
Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

RENOTIÉROVÁ, M. a kol. *Speciální pedagogika.* Vyd. 4. Olomouc:
Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 313 s. Učebnice. ISBN 80-244-1475-9.

SVOZIL, B.; FOIST, V. *Strategický management inkluzivní školy.*
Brno: Liga lidských práv, 2016. ISBN 978-80-87414-29-3.

TROJAN, V. *Pedagogický proces a jeho řízení.*
Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer, 2014. 90 s. Řízení školy. ISBN 978-80-7478-539-9.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese.*
Vyd. 5. Praha: Portál, 2012. 870 s. ISBN 978-80-262-0225-7.

JOOST-PLATE, Ch.; KREBBER-STEINBERGER, E.; KRUPA, A; PANNES, M.;
SCHÜTZ, B.; SODERMANN, R.; WAGNER, R. (eds.). Spektrum Inklusion –
Wir sind dabei. Bonn: VdM Verband deutscher Musikschulen e.V., 2017.
ISBN: 978-3-925574-88-7.

12.2 Další zdroje

- MŠMT ČR
  http://www.msmt.cz/vzdelavani/spolecne-vzdelavani-1
- Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání
  https://cosiv.cz/cs/
- Národní pedagogický institut ČR
  https://www.npicr.cz/
- Národní institut pro další vzdělávání
  https://www.nidv.cz/
- Inkluze v každodenním životě školy
  http://www.inkluzevpraxi.cz/
- Inkluze.cz – projekt organizace Rytmus – od klienta k občanovi, o.p.s.
  http://inkluze.cz/inkluze/
- Kontakty na PPP, SPC, SVP a koordinátory pro mimořádně nadané žáky, pro žáky s PAS, pro žáky s logopedickou péčí a žáky cizince
  http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/kontakty
- Dopis Václava Havla Gustávu Husákovi (8. 4. 1975)
  http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/dopis-vaclava-havla-gustavu-husakovi-8-4-1975/

Základy a pracovní pomůcky Spektrum inkluze – Jdeme do toho s vámi!
Způsoby, jak vytvořit inkluzivní hudební školy
Vydala VdM – Asociace německých hudebních škol

Společné vzdělávání na ZUŠ
Manuál pro ředitele

Autoři: Jiří Stárek a Lucie Valentová
Grafický návrh publikace: Jiří Stárek
Překlady z německého jazyka: Lenka Veselá
Typografická úprava: Tatiana Roubíčková
Odpovědný redaktor: Robert Mimra

Vydalo Gymnázium a Hudební škola hl. m. Prahy, ZUŠ
ve spolupráci s Portedo o.p.s.

Vytiskl: Point4me.com, Brno

Vydání v tomto souboru první, Praha, 2020

www.kreativnibudoucnost.cz

Vydání manuálu je spolufinancováno Evropskou unií v rámci projektu
Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti.

EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY