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

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

PODNĚTY K DIDAKTIKÁM

pro práci s žáky se SVP

PŘÍLOHY

kolektiv autorů
Gymnázium a Hudební škola hl. m. Prahy, ZUŠ
Západočeská univerzita v Plzni
Portedo o.p.s

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

ZÁPADOČESKÁ
UNIVERZITA
V PLZNI

PODNĚTY K DIDAKTIKÁM

pro práci s žáky se SVP

PŘÍLOHY

kolektiv autorů
Gymnázium a Hudební škola hl. m. Prahy, ZUŠ
Západočeská univerzita v Plzni
Portedo o.p.s.

Didaktické materiály jsou vydány 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

Tyto didaktické materiály jsou licencovány
pod licencí Creative Commons 4.0 BY-SA.

creative commons

Obsah

Umělecké vzdělávání osob se sluchovým postižením 6

Význam inkluzivního uměleckého vzdělávání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami 65

Možnosti podpory studentů s postižením a znevýhodněním na vysokých školách (Inspirace pro učitele ZUŠ z prostředí mimo primární vzdělávání) 90

Dodatek od strany 127 (samostatně číslováno)

Metodika práce se symfonickým orchestrem na ZUŠ

Úvodní slovo

Tato publikace tvoří přílohu k Podnětům pro hudební obor a Podnětům pro výtvarný obor. První text se věnuje uměleckému vzdělávání osob se sluchovým postižením ve výtvarném, tanečním, literárně-dramatickém i hudebním oboru. V textu je mj. popsána práce Ateliéru výchovné dramatiky pro neslyšící, který je součástí Divadelní fakulty JAMU v Brně. Jako příklad dobré praxe je uveden soubor Hands Dance, který se věnuje uměleckému tlumočení do znakového jazyka.

Další část publikace vytvořila psycholožka Hana Žáčková, která se ve svém textu zabývá významem inkluzivního uměleckého vzdělávání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento text doplňuje kapitoly zabývající se pedagogickou diagnostikou, které jsou uvedeny v Almanachu textů k výuce žáků se SVP a Podnětech pro výtvarný obor (kapitola Oborová pedagogická diagnostika, od str. 35).

Třetí část Příloh je popisuje zkušenosti pracovníků ELSA – Střediska pro podporu studentů se specifickými potřebami na ČVUT. Učitelé a ředitelé uměleckých škol zde mohou najít inspirace pro práci s žáky se SVP, včetně nastavení směrnic a vnitřních postupů, které mohou usnadnit studium žáků se SVP v uměleckém vzdělávání.

Jako dodatek je přiložena absolventské práce Lenky Barvínkové Metodika práce se symfonickým orchestrem na ZUŠ. Text se sice přímo nevěnuje žákům se SVP, nicméně navazuje na aktivity projektu Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti. V rámci tohoto projektu byly uspořádány workshopy dirigování. Pět jednodenních workshopů vedl dirigent a pedagog Tomáš Židek, který byl také konzultantem přiložené absolventské práce na Konzervatoři Pardubice. Šestý workshop vedl Václav Luks, vedoucí souboru Collegium 1704. Jako přirozeně proinkluzivní prostředí jsou školní soubory popsány v publikaci Podpora školních souborů.

Umělecké vzdělávání osob se sluchovým postižením

prof. PhDr. Veronika Broulíková, MgA. Aneta Hegiyová,
Mgr. et BcA. Radka Kulichová, Mgr. et MgA. Markéta Kunášková
(kapitoly 1, 2, 4 až 12)

Mgr. Kristýna Voříšková (kapitola 3)

Obsah

1. Úvod ... 9
2. Sluchové postižení ... 11
   2.1. Základní pojmy ... 12
   2.2. Kompenzační pomůcky ... 13
   2.3. Základní pravidla komunikace a spolupráce se žáky se SP v edukačním procesu ... 14
3. Znakový jazyk ... 17
4. Výtvarný obor ... 22
5. Filmová tvorba ... 25
6. Hudební obor ... 29
7. Taneční obor ... 32
8. Dramatický obor ... 35
9. Ateliér výchovné dramatiky pro neslyšící ... 40
10. Osobní zkušenosti osob se SP ... 46
    10.1. Petra Gluchová ... 46
    10.2. Zbyněk Kašpárek ... 48
    10.3. Veronika Slámová ... 48
11. Závěr ... 51
12. Hands Dance ... 52
    12.1. Umělecké tlumočení do znakového jazyka ... 53
    12.2. Hands Dance a umělecké tlumočení písní ... 53
    12.3. Hands Dance a divadlo ... 56
    12.4. Závěr ... 58
13. Užitečné odkazy ... 60
14. Zdroje ... 61

Anotace

Text „Umělecké vzdělávání osob se sluchovým postižením“ popisuje jednotlivá umělecká odvětví – výtvarné, hudební, taneční, dramatické a filmové se zaměřením na osoby se sluchovým postižením. Kromě zásad, jak komunikovat s osobami se sluchovým postižením, které je dobré dodržovat při práci s těmito jedinci, jsou uvedena i doporučení u jednotlivých oborů, jak výuku zpřístupnit. Ukazuje možnosti uměleckého vzdělávání a představuje příběhy osob se sluchovým postižením a jejich cestu k umění. Je zde představen ateliér výchovné dramatiky pro neslyšící a skupina Hands Dance zaměřující se na umělecké tlumočení hudby a divadla.

Sonet pro mima

Znáš kouzlit věty z gest, jež srdce budou číst
Bezbřehým smutkem hvězd běsnivým vzdorem moře
V tvých gestech ožívá smrt láska zrod i hoře
Let orla v prérii pád dravce na kořist

Znáš kouzlit hudbu z gest, jež vnikne do nitra
Znáš rozmar milenců, když lhou si v svitu luny
Znáš také rozeznít zlých vášní skryté struny
Zpívat nám jako pták když vzlétne za jitra

Z tvých prstů tryskne smích či výskot satyra
Satira - věčný meč na kruté hříchy světa
V tvých gestech radost je laskavá něžná věta
Jsi vzpruhou nadějím, když touha umírá

Jsi gest svých génius, jsi lékař lidských duší
Jsi jako kouzelník, jenž proutkem kletby ruší

(neslyšící básník a mim Lubomír Graca ze sbírky Tichý přístav duše, 1995)

1. Úvod

Lidé se sluchovým postižením jsou velice různorodou skupinou, kam patří lidé s lehkou nedoslýchavostí až po osoby s úplnou hluchotou. Sluchová vada nejvíce ovlivňuje oblast komunikace. Sluchové vnímání je nezbytné pro mezilidskou komunikaci, potažmo také pro vzdělávání a taktéž umělecké vzdělávání.

Přesto preferenci a výběr uměleckých aktivit žáků ovlivňují individuální zájmy, osobnostní předpoklady a rodinné zázemí. V menší míře pak míra sluchového postižení, způsob kompenzace a adekvátní komunikační systém.

Vzdělávání v oblasti umění lze rozdělit na jednotlivé umělecké obory – výtvarný, hudební, taneční, literárně-dramatický a v posledních letech se k tomuto dělení přidává i filmový obor.

Stejně jako u intaktní společnosti se i žáci se sluchovým postižením setkají již na základní škole s výtvarným a hudebním oborem. Na školách pro sluchově postižené je hudební výchova nahrazena hudebně dramatickou výchovou. Dle rozhodnutí školy pak do vzdělávání může být zařazena i taneční, dramatická či filmová výchova. Kromě školních předmětů mohou také neslyšící žáci využívat i nabídky ze sektoru volnočasových uměleckých aktivit, ať už jde o zapojení do kroužků při základní škole nebo ve střediscích volného času či navštěvování základní umělecké školy. Z nabídky vysokých uměleckých škol pak je nejvýznamnější obor výchovná dramatika pro neslyšící na Divadelní fakultě JAMU v Brně.

U výběru volnočasových aktivit žáků se sluchovým postižením záleží na zájmu dítěte, rodinném zázemí a směřování rodiny, na nabídce v místě bydliště, ale také na tom, jaký typ vzdělávání žák navštěvuje. Dalo by se říci, že žáci v inkluzi spíše preferují volnočasové aktivity hlavního vzdělávacího proudu. Žáci ve škole pro sluchově postižené primárně využívají kroužky zaměřené pro neslyšící. Zde potom velkou roli hraje nabídka volnočasových aktivit škol pro sluchově postižené, zda je spíše než na umělecké aktivity zaměřena na sport nebo pohybové aktivity. Je ale možné u některých škol nalézt výtvarné, tvořivé a řemeslné, taneční i divadelní kroužky, audiovizuální dílny, různé workshopy a stálé aktivity v rámci výuky, jako je muzikoterapie nebo bubenické dílny. Pokud má žák zájem i o jiné aktivity, využívá nabídku kroužků v rámci inkluzivního vzdělávání. V případě, že žák se sluchovým postižením dochází do skupiny slyšících, jsou nutná podpůrná opatření, aby vzdělávání probíhalo pro tyto žáky efektivně a měli rovné příležitosti. Důležitým faktorem je komunikační forma, kterou žák preferuje a ovládá (odezírání mluveného českého jazyka, orální komunikace s podporou odezírání, český znakový jazyk atd.), jeho připravenost k jednomu nebo druhému typu vzdělávání a také zázemí rodiny a osobnost pedagoga.

I mezi neslyšícími, nedoslýchavými a ohluchlými je možné najít slavné osobnosti. Z řad spisovatelů a dramatiků to mohou být například spisovatelé Jean Jacques Rousseau, který trpěl tinnitem (ušním šelestem), Karel Čapek (měl převodní nedoslýchavost) nebo těžce nedoslýchavý Václav Kliment Klicpera. Z neslyšících básníků a spisovatelů by bylo možné zmínit například Ladislavu Buberlovou, Elišku Vyorálkovou nebo Věru Strnadovou.

Z osobností divadelních je zde neslyšící význačný český mim a také člen Pantomimy S. I. (P. S. I.) Stanislav Kleisner. Z českých neslyšících herců z P. S. I. také vyšla Věra Waldhanzová. V zahraniční sféře je od narození neslyšící francouzská herečka a držitelka „Moliéra“ (divadelní

obdoba filmového Oskara) za roli Sáry v divadelní hře Děti ticha Emmanuelle Laboritová. Dále Marlee Matlin, americká filmová a televizní herečka, jež získala Oskara za roli ve filmu Bohem zapomenuté děti a která je od narození těžce nedoslýchavá.

Ve filmové tvorbě byl významný Boris Masník – český grafik, kreslíř a animátor, spoluzakladatel světoznámého studia kresleného a trikového filmu „Bratři v triku“, který ohluchl ve 2 letech po meningitidě.

Z výtvarné sféry například Josef Václav Myslbek, významný český sochař, který trpěl úplnou hluchotou kvůli chorobě sluchových nervů, v tanečním odvětví diváky okouzlily Mobi Urbanová a Melitta Guthová, obě neslyšící od narození.

V hudebním oboru to byli například Ludwig van Beethoven, který trpěl těžkou převodní nedoslýchavostí od svých 33 let, a Bedřich Smetana, který během svého života postupně ohluchnul.

Je zde sice uvedena jen ukázka neslyšících osobností z historie i současnosti, ale i to může být důkazem toho, že neslyšící se mohou umělecky vzdělávat a být úspěšní i na profesionální úrovni.

2. Sluchové postižení

Lidé se sluchovým postižením (dále jen SP) tvoří širokou a nehomogenní skupinu, což je dáno odlišnou dobou vzniku postižení, stupněm ztráty sluchu nebo případně přidruženým postižením (somatickým, zrakovým, psychickým apod.). Je důležité si uvědomit, že sluchové postižení nejvíce postihuje oblast komunikace a potažmo také sociální kontakty jedince.

Základem je však vždy respektovat individuální odlišnosti jedinců se SP a mít na paměti, že dva žáci s téměř stejnou diagnózou poruchy sluchu mohou upřednostňovat odlišné komunikační strategie. Např. jeden bude komunikovat ve znakovém jazyce (dále jen ZJ), a druhý v mluvené řeči za využití odezírání ze rtů a případně i kompenzačních pomůcek.

Následující tabulka (Tabulka 1: klasifikace SP) vychází z klasifikace World Health Organization (dále jen WHO), která rozřazuje sluchové postižení dle sluchové ztráty vyhodnocené v decibelech (dále jen dB). Pro bližší představu uvádíme zvuky odpovídající uvedené hladině dB a příklady možností sluchového vnímání při dané ztrátě. Uvedené příklady předpokládají poslech bez kompenzačních pomůcek a jsou pouze orientační. Vnímání lidí se stejnou sluchovou ztrátou je velmi individuální.

Tabulka 1: Klasifikace SP

zvuky o dané výši dB	**velikost ztráty**	**klasifikace SP**	**sluchové vnímání**
cinknutí špendlíku, tikot náramkových hodinek	0–25 dB	normální sluch	Problémy se sluchem jsou nulové nebo minimální, člověk je schopen slyšet a rozumět šeptání.
šepot, padající listí	26–40 dB	lehké poškození sluchu	Na vzdálenost větší jak 1 m jedinec slyší a je schopen opakovat slova, která jsou řečena hlasitě.
normální hovor, lednice, větrák	41–60 dB	střední poškození sluchu	Do vzdálenosti 1 m může jedinec slyšet a opakovat slova pronesená hlasitou řečí.
hlasitý hovor, silný déšť, zvuky rušné ulice	61–80 dB	těžké poškození sluchu	V bezprostřední blízkosti je jedinec schopen vnímat některá slova zakřičená přímo do ucha.
křik, diskotéka, motocykl, stroje	81 dB a více	velmi těžké poškození, hluchota	Jedinec není schopný slyšet ani rozumět velmi silnému křiku.

2.1. Základní pojmy

Neslyšící

- osoby s vysokou sluchovou ztrátou, která vznikla do 3 let (před ukončením vývoje řeči a jazyka);
- většinou nejsou schopny ani při největším zesílení vnímat a porozumět mluvené řeči;
- při pravidelné logopedické péči si sice mohou náročným tréninkem osvojit základy projevu v mluvené řeči, ale nejde o přirozený vývoj;
- v největší míře při dobrých podmínkách se neslyšící nejrychleji rozvíjejí ve znakovém jazyce, který se stává jejich mateřským jazykem;
- neslyšící mají problém s porozuměním textu v českém, pro ně tedy v cizím, jazyce;
- v některých případech (zejména starší neslyšící) využívají také odezírání či znakovanou češtinu.

Nedoslýchaví

- jedinci s lehčím stupněm sluchového postižení, které lze kompenzovat elektroakustickými pomůckami;
- často využívají sluchadla, která jim v různé míře umožňují rozumět mluvené řeči;
- většinou si osvojí český jazyk na přijatelné úrovni a jsou schopni komunikovat v mluveném slově;
- tyto osoby jsou na pomezí mezi světy slyšících a neslyšících;
- střídavě mohou upřednostňovat komunikaci v mluveném a znakovém jazyce podle situace;
- často inklinují ke znakované češtině, tedy gramatice českého jazyka doplněné o znaky ze znakového jazyka.

Ohluchlí

- sluchová ztráta u těchto osob vznikla v období dokončování nebo po ukončení vývoje řeči;
- na dobré úrovni mají osvojený český jazyk a jsou schopni dobře komunikovat v psané formě;
- často se naučí odezírat, v některých případech využívají znakovanou češtinu;
- při stálém tréninku jsou schopni se i nadále projevovat srozumitelným mluveným projevem.

Osoba s kochleárním implantátem

- člověk, kterému byla voperovaná kompenzační pomůcka, jež stimuluje nervy ve vnitřním uchu;
- kochleární implantát (dále jen KI) může znamenat u každého člověka jinou míru kompenzace;
- můžeme se setkat s jedinci, kteří mají plně kompenzován sluch, tedy rozvinutou mluvenou řeč a komunikují pouze orálně. Někdy může KI pomoci pouze ve slyšení zvuků, ale lidská řeč není pro daného člověka srozumitelná.

Znakový jazyk

- přirozený, plnohodnotný, vizuálně motorický jazyk, kterým komunikují neslyšící, podrobněji viz 3. Znakový jazyk.

Znakovaná čeština

- uměle vytvořený systém, využívá znaky z českého znakového jazyka, které skládá za sebe dle gramatiky českého jazyka;
- tento systém upřednostňují lidé ohluchlí a někteří nedoslýchaví;
- pro neslyšící je často nesrozumitelná, protože má velmi odlišnou gramatiku než znakový jazyk.

Odezírání

- schopnost číst ze rtů vyřčená slova bez sluchové kontroly; tato schopnost je vrozená, lze do určité míry natrénovat;
- odezřít lze pouze 20–30 % informací, ostatní si jedinec musí doplnit dle kontextu;
- je nutné dodržovat určité podmínky (viz 2.3. Základní pravidla komunikace a spolupráce s žáky se SP v edukačním procesu).

Nevhodné a zastaralé termíny

Znaková řeč je zastaralý termín, který v zákoně o znakové řeči (1998) zastřešoval dva termíny – znakový jazyk a znakovanou češtinu. V roce 2008 byl tento zákon novelizován a termín se již nepoužívá, protože může mít zavádějící význam. Sama komunita neslyšících s používáním tohoto termínu nesouhlasí.

Mezi zastaralé, a v současné době již více než nevhodné, patří užívání v běžné řeči pojmů *hluchý* či *hluchoněmý*. Osoby neslyšící nemají narušenou schopnost mluvení, nejsou tedy němé. Obtíže v mluveném projevu jsou dány pouze sluchovou vadou, a tedy bariérou ve sluchové zpětné vazbě, ale přesto se mohou někteří jedinci naučit dobře ovládat své hlasivky a preferovat komunikaci mluveným slovem, proto jsou předchozí pojmy velmi zavádějící. Přesné je užití výše popsaných pojmů, jako jsou **neslyšící, nedoslýchavý, uživatelé KI,** případně, pokud máme na mysli různorodější skupinu, pak užití označení **osoby se sluchovým postižením**.

V běžné řeči, ale bohužel i v médiích, se dodnes užívají tyto zastaralé pojmy, které jsou již terminologicky nepřesné, popřípadě získaly vývojem v čase pejorativní nádech. Bylo by dobré, kdyby se v široké veřejnosti vhodně používaly pojmy, jako jsou znakový jazyk a neslyšící, samozřejmě ve správném významu a kontextu, a vymizely nevhodné pojmy, které uvádíme výše.

2.2. Kompenzační pomůcky

Uvádíme základní přehled kompenzačních pomůcek, které jsou nejvíce využívány a pedagogové se mohou v rámci uměleckého vzdělávání setkat s jejich uživateli nebo je sami využít pro lepší komunikaci s žáky se SP.

Sluchadla

- elektroakustická pomůcka zachycující zvuky z okolí, které jsou následně vysílány přímo do ucha;
- díky technologickému vývoji se v současné době jedná o velmi malé a nenápadné mikropočítače s vysokým výkonem.

Kochleární implantát

- pomůcka, kdy je voperována vnitřní část (přijímač) pod kůži v zadní části hlavy a následně jsou mikroelektrody zavedeny do vnitřního ucha, kde stimulují nervy, a nahrazují tak funkci hlemýždě;

- venkovní část se skládá z řečového procesoru a vysílací cívky, která se magnetem napojuje na část voperovanou pod kůži.

Kostní sluchadlo Baha

- využívá kostního vedení zvukových vibrací;
- tato pomůcka je operována přímo do kosti.

Je třeba si pamatovat, že všechny výše zmíněné přístroje využívají energii z baterií. Může tedy dojít k náhlému vybití baterie či neočekávané poruše. Velmi časté je také rychlejší vybití baterií v hlučnějším prostředí. Je dobré vědět, jak v takovýchto případech postupovat, zde má dítě u sebe náhradní baterie, zda si je samo umí vyměnit. Pokud by náhodou k takové situaci došlo, nesmíme zapomenout, že v tu chvíli dítě neslyší, a je nutné dočasně zavést náhradní komunikaci (gesty, výraznější mimikou, případně komunikaci psaným projevem).

Skupinové kompenzační pomůcky:

- **indukční smyčky**
  - zařízení s vyšším frekvenčním rozsahem;
  - vysílají signál se zvukem z většího prostoru, který je možné zachytit sluchadlem;
  - využívány jsou ve větších veřejných prostorách (úřady, nádraží, školní třídy);
  - osobám se sluchadly pomáhají zachytit i vzdálené zvuky, které by na tak hlučných místech nedokázala zaznamenat pouze sluchadla (Souralová, 2005).
- **FM systémy**
  - mluvčí má u sebe mikrofon snímající jeho promluvu a pomocí bezdrátového přenosu jsou vysílány signály, které zachycují sluchadla;
  - využívají se většinou při vyšším počtu posluchačů ve velkých rušných místnostech.
- **Roger technologie**
  - využívá také mikrofonu a přenosu pomocí bluetooth do sluchadel;
  - **Roger Pen** – nejmodernější verze, kdy mikrofon je ve tvaru pera a tím může být použit zcela nenápadně, v situacích, kdy není vhodné upozorňovat na to, že je v místnosti osoba vyžadující kompenzační pomůcky.

2.3. Základní pravidla komunikace a spolupráce se žáky se SP v edukačním procesu

V případě, že bychom chtěli sami vést aktivity se žáky se sluchovým postižením, je třeba dbát na pár základních pravidel.

Co je dobré vědět před nástupem žáka:

- jaký typ a stupeň sluchové vady žák má;
- jakým způsobem probíhá její kompenzace (sluchadlo, kochleární implantát…);
- jaký způsob komunikace žák využívá a preferuje;
- v případě skupinové výuky, zda by bylo vhodné a možné pro žáka používat pomůcky pro skupinovou komunikaci (Roger Pen…);
- je možné se spojit se speciálně-pedagogickým centrem (SPC) pro sluchově postižené pro vaši oblast a požádat o radu, pomůcky atd. Ve většině případů by měl být daný žák v SPC veden a měly by pro něj být vytvořeny plány pedagogické podpory;
- je dobré o výše zmíněných bodech komunikovat se zákonným zástupcem dítěte.

Při výuce je důležité:

- udržovat oční kontakt při komunikaci;
- vždy být čelem k žákům;
- nemít překážky v oblasti obličeje;
- mít dobré světelné podmínky (např. usadit žáka ve třídě tak, aby měl okno za sebou; pohlídat, aby pedagog nestál při výkladu před jasně osvětleným oknem);
- eliminovat zvuky z okolí (např. zavřením oken a dveří, vypnutím rušivé techniky: hučící přístroj, hrající hudba);
- dodržovat komunikační kód, který byl vybrán jako nejefektivnější pro výuku.

V případě, kdy žák komunikuje s podporou odezírání, je nutné:

- vše již výše zmíněné;
- nezvyšovat při běžné mluvě hlas;
- artikulovat přirozeně;
- rozestup mezi komunikujícími by měl být cca 1 m;
- žák by měl znát téma hovoru;
- formulovat kratší a jasné věty;
- slovo či pojem, které žák nezná, nemůže odezřít; je vhodné nové slovo napsat a vysvětlit jeho význam;
- ověřovat správnost porozumění.

Odezírání je velmi namáhavé na pozornost. Kvalitně dokáže žák odezírat 5 min a maximálně až 20 min. Není možné bez podpory sluchového vnímání nebo znakového jazyka vést celou výuku postavenou na odezírání.

Při aktivitách v kolektivu (mimo lavice) je důležité:

- postavit komunikační situaci vždy tak, aby byla pro žáka přehledná a orientoval se v ní;
- všichni by měli být k sobě čelem – například vytvořit kruh;
- žák by měl mít možnost vybrat si místo, které pro něj bude ke komunikaci nejvhodnější;
- v případě, že není tato možnost, žáka postavíme naproti pedagogovi nebo vedle něj;
- při práci v menších skupinách by měla mít skupina se žákem se sluchovým postižením nejklidnější místo ve třídě; v případě, že nelze zajistit klid ke komunikaci, je dobré umožnit skupině vypracovat úkol jinde, například na chodbě, v jiné místnosti.

Čemu se při výuce vyhnout:

- otáčení se zády ke třídě, k žákovi během promluvy, např. psaní na tabuli a současný výklad;
- když předáváte důležitou informaci, nechoďte u toho po třídě, prostoru; mluvte z jednoho místa;
- vyhněte se zmiňování žáka. Například je vhodné se vyvarovat formulacím: „*Kvůli Karlovi jsem udělal tuto prezentaci. – Skupina s Aničkou musí jít na klidné místo, aby vás Anička slyšela. – Stoupněte si do kruhu, ale Marek si musí stoupnout naproti mně, aby mi rozuměl.*“ – Vždy je ale třeba dbát na to, aby se žák v kolektivu cítil komfortně. Proto je nutné dělat kroky pro jeho podporu v kolektivu velmi diskrétně a citlivě.

Tipy pro edukaci o sluchovém postižení:

- je vhodné, aby skupina byla citlivě obeznámena s odlišností a specifiky komunikace s jejich spolužákem a aby se s ním učila také správně komunikovat;
- je vhodné přistupovat k tématu komunikace osob se sluchovým postižením jako k nové látce. Obecně ji s žáky probrat a diskutovat. Je důležité, aby žáci byli seznámeni se specifiky sluchového postižení, ale zároveň aby byl zachován komfort v kolektivu pro žáka se SP;
- nevztahovat téma přímo k žákovi, neupozorňovat na žáka v souvislosti s tématem; zůstávat v obecné rovině. Když se žák sám přihlásí a bude otevřen sdílení, dát mu prostor, tato iniciativa ale musí vzejít od žáka;
- je lepší, když jsou žáci v uvolněnější atmosféře, např. v kruhu na koberci;
- je dobré využít názorných ukázek, například některou z komunikačních her, kde je důležitý oční kontakt, nechat děti cítit vibrace z reproduktoru nebo zkusit odezírání;
- v případě, že je nutné nějaké opatření udělat vzhledem k žákovi, a je možné ho vztáhnout na celou třídu, udělejte to; např. jde-li o cvičení navíc, vizuální zadání, potřeba udržování očního kontaktu.

Na závěr:

- pamatujte, že žákům může trvat delší dobu, než pochopí, v čem spočívají specifické potřeby jejich spolužáka, proto nemusí stačit pouze jednorázové aktivity, ale důležitý je dlouhodobý proces přispívající k přijetí daného jedince do kolektivu;
- důležité je sledovat kolektiv průběžně po celou dobu spolupráce, reflektovat vztahy všech spolužáků, ale i jejich přístup k žákovi se SP;
- používejte vizuální pomůcky a podněty, například zadání podpořte vizuální pomůckou (hotový výrobek, obrázek, prezentace, vizuálně zobrazený postup);
- mnohdy je pro pedagoga, lektora nelehká úloha myslet na všechna opatření a zároveň více sledovat svá slova, ale diskrétnost a otevřenost může napomoci;
- nebojte se komunikovat a požádat o radu.

3. Znakový jazyk

Jak vlastně chápat a co si představit pod pojmem znakový jazyk? Je univerzální? Je vůbec možné, aby jazyk byl založen na pohybu? Tyto a mnohé další otázky si pokládají lingvisté, kteří se zabývají problematikou znakového jazyka a jeho užívání, ale i jedinci, kteří se do styku s tímto zajímavým komunikačním prostředkem dostávají. Zákon č. 384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob jej definuje v § 4 odst. 1 takto: „Český znakový jazyk je základním komunikačním systémem těch neslyšících osob v České republice, které jej samy považují za hlavní formu své komunikace." Tato definice nám příliš o znakovém jazyce jako takovém neříká, spíše nám vymezuje okruh jeho uživatelů. Macurová (Macurová, 1994) vymezuje znakový jazyk jako přirozený jazyk neslyšících, který má svoji vlastní gramatiku nezávislou na gramatice mluveného jazyka a svůj vlastní slovník. Můžeme tedy konstatovat, že znakový jazyk je přirozeným a mimo jiné i díky gramatice plnohodnotným komunikačním systémem, který tvoří vizuálně motorické prostředky. Mezi pohybové prostředky, kterými je znakový jazyk reprodukován, patří tvar ruky/rukou, jejich postavení, pohyby, ale také mimika, pozice hlavy a horní části trupu. Znakový jazyk, na rozdíl od jazyka mluveného, je vnímám zrakem, kdežto mluvené jazyky jsou tzv. vokální, tedy závislé na zvuku, resp. jsou vnímány sluchem.

Znakový jazyk býval srovnáván s mimikou, pantomimou, či dokonce gestikulací, avšak lingvistické výzkumy ukázaly, že znakový jazyk má definiční rysy, které jsou spojovány s jazyky mluvenými, a to je dvojí členění a arbitrárnost. Tyto definiční rysy prokázal W. Stokoe analýzou ASL – amerického znakového jazyka. Svojí přelomovou prací dokázal plnohodnotnost znakového jazyka. Rysy přirozeného jazyka, které se nacházejí v mluvených jazycích, totiž nalezneme i v jazycích znakových. Těmito rysy jsou např. systémovost, produktivnost, historický záměr, dvojí artikulace. Znakový jazyk na rozdíl od jazyků mluvených nemá psanou podobu, avšak je možné jej zapsat pomocí symbolů, které nám určují, kde v prostoru se znak nachází, jaký tvar mají ruce mít a jakým směrem se pohybují.

Byť by se dle výše zmíněného popisu mohlo zdát, že je znakový jazyk univerzální komunikační prostředek, není tomu tak. Tento vizuálně motorický prostředek je pro každý stát jiný (BSL[1], ASL, ČZJ atd.), stejně tak, jako je tomu u mluvených jazyků. Nejde tedy o jazyk mezinárodní, byť v současné době se lze na mezinárodních konferencích neslyšících setkat s tzv. Mezinárodním znakovým systémem, což je soubor znaků (převážná část vychází z ASL) napříč státy, na kterých se organizace domluvily v rámci celosvětových konferencí a jsou pro jejich uživatele velmi snadno srozumitelné. Gramatika u MZS[2] není ustálená, spíše se využívá prostor. Tento druh jazyka se stále vyvíjí i s ohledem na vyšší míru zapojení neslyšících z celého světa. Neméně zajímavá je také skutečnost, že se ve znakovém jazyce můžeme setkat i s nářečím. Znaky ve znakovém jazyce se stejně, jako je tomu u mluvených jazyků, proměňují v čase (např. postupem času se některé starší znaky nahradily novějšími) nebo se o nové znaky slovník rozšiřuje (vznikají znaky pro slova, která dříve nebyla zapotřebí, což je markantní zejména u pojmů týkajících se moderních technologií, věd atd.).

Je znakový jazyk jediným komunikačním prostředkem, nebo mohou ke komunikaci Neslyšící využívat i jiné formy? A kdo je osoba neslyšící a kdo osoba se sluchovou vadou? Je v tom

[1] BSL – British Sign Language (britský znakový jazyk), ASL – American Sign Language (americký znakový jazyk), ČZJ – český znakový jazyk

[2] Mezinárodní znakový systém

rozdíl, nebo všichni sluchově postižení jsou neslyšící? Začneme od konce. Pojem sluchově postižený, nebo chcete-li osoba se sluchovou vadou, je pojem, který zahrnuje všechny stupně sluchového postižení. Osoby se sluchovou vadou dále dělíme dle stupně postižení na: nedoslýchavost (lehká, středně těžká, těžká – jejich vada je kompenzována sluchadly), ohluchlost (osoby, které ztratily sluch po rozvoji mluveného slova, takže většinou neovládají znakový jazyk) a hluchotu (praktická nebo úplná hluchota). I v dnešní době se ale můžete setkat s pojmem hluchoněmý. Ten ovšem není správný. Osoby, které jsou hluché, nejsou němé, někteří svůj hlas nepoužívají, např. z důvodu, že si jsou vědomi toho, že nezní tak, jako hlas „normálních lidí", či prostě jen proto, že jej nejsou zvyklí užívat. Sami neslyšící pojem hluchoněmý považují za diskriminační a upozorňují na skutečnost, že jsou osoby neslyšící – tedy ty, které „pouze" neslyší.

Ale vraťme se k rozdělení vad a k tomu, jaké komunikační prostředky mohou používat, neboť jim to zákon č. 384/2008 Sb. zaručuje. Ten nám komunikační systému rozděluje na ty, které vycházejí z českého jazyka a na český znakový jazyk. Komunikační systémy vycházející z českého jazyka jsou, mimo jiné, znakovaná čeština – kde na rozdíl od ČZJ je dodržován slovosled stejný jako v českém jazyce, dále prstová abeceda – kde se pomocí postavení jednotlivých prstů jedné ruky, popř. obou rukou zobrazují jednotlivá písmena české abecedy. Dále jde o vizualizaci mluvené češtiny – tedy o artikulaci, kdy komunikátor zřetelně artikuluje a komunikant sdělení přijímá a tzv. odezírá. Velmi často je lidmi ohluchlými využíván písemný záznam mluvené řeči - tedy přepis v reálném čase. Tyto přepisy zajišťují nejrůznější organizace poskytující služby osobám se sluchovým postižením, ale i některé banky či mobilní operátoři (např. O2 linka pro neslyšící a nevidomé, ČUN, Tichý svět). Dalších 5 komunikačních systémů, které zde uvedeme, jsou využívány osobami hluchoslepými, takže se o nich pouze zmíníme, ale nebude se jimi podrobně zabývat. Jde o: Lormovu abecedu, daktylografiku, Braillovo písmo s využitím taktilní formy, taktilní odezírání a vibrační metodu TADOMA (odhmatávání vibrací hlasivek, pohybů dolní čelisti, tváří a rtů mluvčího). Osoba se sluchovým postižením má tedy dle zákona právo na to, vybrat si nejvhodnější způsob komunikace, nicméně obecně můžeme říci, že osoby nedoslýchavé, které mají svoji vadu kompenzovanou sluchadly, budou preferovat mluvené slovo, popř. písemný projev. Osoby ohluchlé, tedy ty, které přišly o sluch až po rozvoji mluveného slova (většinou po vážných úrazech hlavy, ale i při vystavení nadměrnému a dlouhodobému hluku), budou preferovat písemný projev, popř. přepis v reálném čase. Tyto osoby se většinou znakový jazyk neučí, neboť jejich slovní zásoba v českém jazyce je natolik kvalitní, že jsou schopny porozumět mluvenému i psanému textu bez potíží. Další možností, kterou mohou využít, je odezírání, ale to je velmi fyzicky i psychicky náročné.

Zajisté jste si všimli, že i přes zásady české mluvnice je slovo neslyšící psáno s velkým „N". V tištěných publikacích, ale i ve znacích se můžeme setkat s pojmy neslyšící a Neslyšící. Ani v současné době nepanuje jednota mezi odborníky, tlumočníky či samotnými sluchově postiženými v tom, zda používat výraz neslyšící x Neslyšící. Na vymezení pojmů lze nahlížet ze dvou směrů – medicínského a kulturního. Zatímco medicínský pohled se zabývá vadou jako takovou a možností její „léčby", pohled kulturní chápe tuto skupinu jako minoritu, která má vlastní jazyk, byť znakový, a vlastní kulturu. To, co spojuje „Neslyšící", není jen jejich vada, ale jsou to i podobné osudy, zkušenosti, překážky, kterými si za svůj život museli projít či již prošli. Hrubý (Hrubý, 1999) ve svém díle *Průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu* podotýká, že co se týče menšin, je to právě menšina Neslyšících, která je nejvíce spjata, a to z důvodu mnohých komunikačních bariér. Nicméně vždy záleží na daném jedinci, zda se cítí být neslyšící x Neslyšící – ať už v mluveném, nebo znakovém jazyce.

Tlumočník x překladatel?

Kdo je to tlumočník? A je to tlumočník, nebo překladatel? V praxi se často setkáte s tím, že i ve spojení se znakovým jazykem se užije pojem překladatel nebo tlumočník. Jak je to terminologicky správně? Tak tedy, překlad je převod písemné podoby jednoho výchozího jazyka do písemné podoby jazyka cílového. Kdežto tlumočení je převod informací, sdělení mezi výchozím (zdrojovým) jazykem a jazykem cílovým, ať už mluveným nebo v našem případě znakovým. Takže se ve smyslu znakového jazyka uvádí pojem tlumočník.

Tlumočení z českého do znakového jazyka[3] probíhá v reálném čase. V českém prostředí se navíc můžeme setkat se 3 termíny, a to s tlumočníkem znakového jazyka (převádí sdělení z ČJ/ZJ do ZJ/ČJ), dále s transliterátorem znakované češtiny a v neposlední řadě s vizualizátorem mluveného jazyka. Tyto tři pojmy nám definují, jaký komunikační prostředek tlumočník v komunikaci se sluchově postiženým používá, popř. do jakého jazyka tlumočí.

Tlumočník znakového jazyka je tedy člověk, který pro převod sdělení využívá český znakový jazyk. Tento způsob komunikace využívají osoby neslyšící. Transliterátorem znakované češtiny[4] je osoba, jež zprostředkovává kontakt/komunikaci pro ty osoby se sluchovým postižením, které preferují český jazyk. Pro lepší představu jde o využití znaků ze znakového jazyka v kontextu české věty a její gramatiky. Transliterace je vhodná zejména u osob ohluchlých (osoba, která ztratila sluch v pozdějším věku, tedy po rozvinutí slovní zásoby) nebo nedoslýchavých (osoba, jejíž ztráta sluchu je korigována sluchadly). Vizualizátor mluveného jazyka je osoba, která zřetelně ústy artikuluje jednotlivá slova a osoba sluchově postižená od ní odezírá. Vizualizátora využívají především lidé nedoslýchaví, popř. ohluchlí, kteří neovládají znakový jazyk. Již jsme si vyjasnili pojmy tlumočení, překlad, tlumočník ČZJ, transliterátor znakované češtiny, vizualizátor mluveného jazyka, ale jak je to s typy tlumočení? Šebková (Šebková, 2008) uvádí, že tlumočení (přestože uvádíme pojem tlumočení, je tím myšlen jak překlad tlumočníkem ZJ, tak transliterátorem i vizualizátorem) rozlišujeme dle počtu zúčastněných osob na individuální (1 tlumočník a 1 klient), skupinové (1 tlumočník a více klientů), týmové (více tlumočníků a 1 nebo více klientů). Dále dle délky zpracování informace na simultánní (s několikavteřinovým zpožděním, a to z důvodu toho, aby tlumočník věděl, jak bude věta a sdělení pokračovat, ale tlumočí zároveň s mluveným textem v reálném čase) a konsekutivní (s časovou prodlevou – tlumočník si nejdříve vyslechne text a posléze jej přetlumočí. Tento způsob se užívá zejména při cizojazyčných mluvených překladech). Zcela specifické tlumočení je pak forma uměleckého tlumočení. Další možností, jak tlumočení dělit, je dle místa (lékař, úřad, soud atd.). Zvláštní pozornost si ale zaslouží tlumočení ve vzdělávacím procesu, tím se ve své publikaci *Specifika tlumočení ve vzdělávání* zabývá kolektiv Zahumenská, Dingová a Horáková (Záhumenská, Dingová, Horáková, 2008), které se věnují pravidlům tlumočení ve vzdělávání z pohledu pedagoga, tlumočníka, ale i studenta. S ohledem na novelizaci školského zákona[5] účinnou od 15. 2. 2019 je možné do školy běžného

[3] Z kapitoly Znakový jazyk víme, že český znakový jazyk (ČZJ) je přirozeným jazykem s vlastní gramatikou, pravidly, jehož uživateli jsou osoby neslyšící, popř. s těžkým sluchovým postižením.

[4] Znakovaná čeština je jeden z komunikačních systémů, který se odvíjí od českého jazyka.

[5] Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

typu začlenit dítě, žáka či studenta se speciálními vzdělávacími potřebami[6] a k tomu je nezbytné zajistit vhodné podmínky s ohledem na jeho handicap. Tlumočník se ve školském procesu dostává do velice složité situace, zejména pokud tlumočí na škole, kde nemají s tlumočníky do znakového jazyka žádné zkušenosti. Je to právě on, kdo musí vedení školy informovat o své profesi a jejích specifikách, které s výkonem tlumočnické profese souvisejí. Na tlumočníka ve vzdělávání je totiž možné pohlížet z několika úhlů s ohledem na přístupy k výkonu povolání. Odborníci dále uvádějí 4 hlavní přístupy v tlumočnické profesi, a to: a) tlumočník je ten, kdo pomáhá. Dříve se mělo za to, že tlumočník má pomáhat sluchově postiženému se vším, tudíž i s jeho rozhodnutími, neboť on je ten, kdo slyší a ví lépe než neslyšící, co je pro něj dobré. Tímto přístupem se ale neslyšící stávali na tlumočnících závislí a dalo by se říci, že jejich život byl řízen někým jiným. Tento způsob se samozřejmě neslyšícím nezamlouval, a tak byla podána řada stížností, které vedly k tomu, že organizace sdružující tlumočníky začaly striktně vyžadovat jejich nezaujatost. A tak se stalo, že z tlumočníka „a)", tedy jakéhosi „pomahače", se plynule přešlo k jinému přístupu, k přístupu b), kdy tlumočník se stal strojem, tedy pouze tím komunikačním prostředkem, který převádí sdělení, ale nijak neradí a plnou zodpovědnost přenechává neslyšícímu. Nicméně ani tento přístup nepřinesl kýžené ovoce, a tak se od něj, stejně jako od „pomahače", upustilo. Tlumočník byl postupem času chápán i jako ten, který komunikaci ulehčuje, a v neposlední řadě jako osoba, jež k překladu přistupuje s bilingválně-bikulturním přístupem, tedy že jde o osobu, která se pohybuje mezi dvěma kulturami a dvěma jazyky. Cílem nebylo slepě převést sdělení, ale převést jej tak, aby s ohledem na kulturu a jazyk převod odpovídal normám zúčastněných stran. Snaha bilingválně-bikulturního tlumočníka se zaměřila na informování účastníků sdělení o tom, jak nejkvalitněji komunikaci vést.

Kdo jsou subjekty při tlumočení a co je zapotřebí zajistit před samotným výkonem?

Pro kvalitní výuku je nezbytně nutné, aby si tlumočník zjistil, jak je vybavena třída/posluchárna, popř. další místnosti, kde bude nutné tlumočit, ale hlavně také to, zda jsou všechny subjekty (přímí i nepřímí) plně informovány o tom, že bude probíhat tlumočení. Přímý subjekt je osoba, která se aktivně účastní vzdělávacího procesu, v tomto případě student, pedagog, tlumočník. Nepřímými subjekty je vedení školy. Nejdůležitějším subjektem je tlumočník, neboť ten převádí sdělení ze zdrojového do cílového jazyka.

Dalším faktorem, na který je nutné brát zřetel, je prostředí, ve kterém se tlumočení odehrává (třída, učebna, posluchárna, odborné pracoviště). Jelikož víme, že znakový jazyk je vizuální, je tedy vnímán zrakem, který se snadno a rychle unaví, je proto důležité myslet na prostředí, ve kterém se neslyšící nachází, a uzpůsobit podmínky tak, aby byly co možná nejpřijatelnější vzhledem k okolnostem. Pokud jde o rozestavění lavic ve třídách a učebnách, záleží to na možnostech dané učebny, třídy, ale také na typu školy. Asi těžko budeme na vysoké škole, kde se přednáška odehrává v posluchárně, přestavovat lavice do půlkruhu, aby student lépe viděl. Ale i zde je řada možností, jak neslyšícímu studentovi usnadnit příjem informací. Nyní se tedy budeme blíže zabývat faktory ovlivňujícími průběh tlumočení v učebně, třídě atd. Mezi tyto faktory řadíme: osvětlení, umístění lavic, barevné kontrasty, postavení tlumočníka a informovanost studenta/pedagoga/vedení školy. Osvětlení je jeden z nejhůře ovlivnitelných faktorů. Svoji roli

[6] Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, § 16, odst. 2 d)

zde hraje příliš mnoho proměnných, z nichž některé nelze ovlivnit. Velmi často se stává, že daná učebna je nedostatečně osvětlena, popř. je přesvětlena. V zásadě platí, že tlumočník nesmí stát před zdrojem světla, např. před oknem. Ideální by bylo, aby byl tlumočník osvětlen z více zdrojů světla, nikdy však světlo nesmí být za tlumočníkem (viz okno), pod ním či ze stran. Ideální osvětlení je tedy shora či zepředu. Ne vždy je ale možné tyto podmínky dodržet. A tak je alespoň nezbytné dbát na to, že neslyšící student se rychleji unaví, čím jsou světelné podmínky horší. Možné řešení by bylo také to, že si tlumočník dopředu místnost/i prohlédne a po konzultaci s pedagogem zvolí jiné místo, ale ne vždy je to možné, zejména pokud jde o odborné učebny. Proto je podstatné špatné světelné podmínky v co možná největší míře eliminovat.

Při tlumočení musí tlumočník dbát i na oblékání, u žen není adekvátní mít výrazné nehty či řadu šperků, které by mohly odvádět pozornost od překladu. Podstatný je zde také kontrast oblečení s barvou pleti, víceméně se má za to, že tlumočník světlejší pleti by měl na sobě mít tmavší barvy a naopak. Tmavé oblečení by mělo být v kontrastu i s plochou nacházející se za tlumočníkem. Pokud už jsme si vyjasnili kontrasty a osvětlení, je na řadě umístění tlumočníka v prostoru, resp. v učebně. Kde má tlumočník stát? A má vůbec stát, nebo sedět? Jaká jsou pro to pravidla, pokud vůbec nějaká? Obecně se má za to, že tlumočník by měl být co nejblíže mluvčímu. V praxi to vypadá následovně: pokud pedagog sedí, sedí vedle něj i tlumočník. Pakliže pedagog stojí, stojí i tlumočník. Pokud by jeden z nich, pedagog nebo tlumočník, seděl a druhý stál, pak z pohledu neslyšícího není možné sledovat jak pedagoga, tak tlumočníka z důvodu výškového rozdílu. Pedagog by se měl vyvarovat chození po učebně, neboť tlumočník za ním chodit nemůže, protože by na něj neviděl neslyšící. Tyto pro někoho drobnosti je nutné si zpočátku vyjasnit, proto je zapotřebí, aby subjekty tlumočení byly seznámeny jak s prostředím, tak s formou, jakou bude výuka probíhat. Pro usnadnění tlumočení by se měl tlumočník s pedagogem předem domluvit, jakým způsobem bude přednáška/seminář/workshop veden a jaké metody použity, aby se tlumočník mohl připravit a zároveň, aby mohl pedagogovi lépe vysvětlit, jak pracovat s neslyšícími. Neslyšící jsou díky vizuálnímu jazyku zaměřeni právě na vizuální stránku věcí, a proto je dobré přednášky doplňovat prezentacemi, poskytnout handouty, přepisy či videi[7].

[7] Pokud jsou videa v českém jazyce, bylo by vhodné je doplnit titulky.

4. **Výtvarný obor**

Výtvarný obor se zdá vhodným pro žáky se sluchovým postižením, protože většinou každý tvoří sám, není potřeba kooperace s ostatními, ani není tvorba závislá na žádném akustickém podnětu.

Není však pravidlem, že všichni lidé se sluchovým postižením se automaticky zaměřují na tento obor. Preference a obliba výtvarného umění záleží, stejně jako u intaktní společnosti, na osobnostních předpokladech a zájmech jedince, případně zaměření rodiny. Situaci v oblasti vzdělávání ve výtvarném oboru bychom rádi prezentovali na konkrétních případech dvou neslyšících výtvarnic.

S výtvarnou výchovou se žáci setkávají v mateřské i základní škole v rámci rozvrhu. Zájemci pak mohou navštěvovat zájmové kroužky. Záliba ve výtvarném umění se často projevuje již v útlém věku, jak například uvádí **Ivana Hay** – výtvarnice, ilustrátorka a učitelka výtvarné výchovy: „*Co si pamatuji, malovala jsem strašně ráda odmalička. Moje úplně nejranější vzpomínka je, jak jsem byla asi ve čtyřech letech s maminkou u doktora a v čekárně viděla plakát s profilem obličeje. Hned jak jsme přišly domů, jsem to zkusila a zjistila, že je to vlastně jednoduché. Byla jsem ráda, že byl založen výtvarný kroužek pro sluchově postižené děti, který mne vnitřně hodně naplňoval. Navštěvovala jsem ho od druhé třídy. Vedla ho neslyšící výtvarnice Věra Macháčková, která mi byla vzorem, i co se týče identity neslyšícího – ve smyslu, že když se chce, všechno jde.*“ (Hay in Křesťanová, 2020)

Ivana Hay vystudovala dvojobor výtvarná výchova a speciální pedagogika na Pedagogické fakultě na Masarykově univerzitě. Absolvovala také stáže v zahraničí na univerzitě ve Wolverhamptonu, kde se věnovala ilustraci. O tom, že bude ilustrovat, snila již jako malá: „*Vždy jsem srovnávala obsah knížky s ilustracemi v ní. A pak to začalo – ke knížkám a příběhům, které jsem četla, jsem si malovala obrázky, jako kdybych byla ilustrátorkou právě já, a představovala jsem si, že až budu velká, budu nejen psát dětské knihy, ale také si je sama ilustrovat.*“ (Hay in Křesťanová, 2020)

Ivana začínala s ilustracemi v časopise pro sluchově postižené Gong (v současné době již nevychází), nyní ilustruje knihy a časopis Unie, který vydává Česká unie neslyšících (dále jen ČUN). Věnuje se i malbě a pravidelně svá díla vystavuje i v zahraničí, většinou v rámci festivalů neslyšících.

Výtvarný obor sám o sobě sice žádné bariéry pro osoby se sluchovým postižením neklade, ovšem pokud chce člověk načerpat inspiraci a nové techniky, nastává problém se zajištěním tlumočníka. „*V současné době se roztrhl pytel s výtvarnými kurzy a workshopy pro dospělé, kam bych ráda chodila. Ale na takové aktivity se u nás ještě neproplácejí tlumočnické služby pro neslyšící, a tak je mi to vlastně svým způsobem odepřeno.*“ (Hay in Křesťanová, 2020)

Proto Hay vede výtvarné dílny pro dospělé v rámci ČUN, ve kterých se zaměřuje na výtvarnou činnost všech věkových kategorií. Tyto dílny jsou důležité především proto, že účastníci se mohou realizovat bez komplikací v porozumění.

Se svou kolegyní **Lucií Sedláčkovou Půlpánovou** založily neformální skupinu Czech Deaf Art 3+1. Tato skupina se zaměřuje na výtvarnou, literární, filmovou/fotografickou a divadelní tvorbu neslyšících v České republice. Účastní se seminářů v zahraničí, pořádají umělecké workshopy, např. v rámci festivalu Znakofest.

Další neslyšící výtvarnicí, která se rozhodla věnovat se výtvarnému umění na profesionální úrovni, je **Aneta Kunetková**. Studuje střední umělecko-průmyslovou školu obor užitá malba.

Umění milovala odmalička, chodila do baletu a také do výtvarného kroužku. V technice se chce neustále zlepšovat. Ukázky z jejího díla můžete vidět zde:

Obr. 1 – Ukázka tvorby Anety Kunetkové

Obr. 2 – Ukázka tvorby Anety Kunetkové

Obě zmíněné výtvarnice preferují komunikaci v českém znakovém jazyce, ale s lidmi, které znají, mohou komunikovat i mluvenou češtinou.

Další příklady umělců v oblasti výtvarné jsou ke zhlédnutí v knize *Tichý přístav duše*. Tuto knihu si ilustrovali samotní neslyšící – např. **Antonín Kovařík, Jan Žampach**.

S výtvarným uměním souvisí i fotografická činnost. Mezi neslyšícími je mnoho fotografů. Umění fotografie vyžaduje umělecké a vizuální cítění, cit pro detail. Právě tento cit mají osoby se sluchovým postižením většinou velmi dobře vyvinutý, protože jsou kvůli svému handicapu zvyklí vnímat svět kolem sebe pouze očima. Neslyšící lidé si jsou schopni daleko více všímat drobných detailů, což dodává fotografiím další uměleckou kvalitu.

Doporučení:

- u výtvarných aktivit se žák zapojí do aktivity bez problémů, je třeba pouze zajistit, aby žák rozuměl sdělovaným instrukcím; je nutné respektovat preferovanou komunikační formu;
- při výkladu a vysvětlení nové techniky používat více názorných ukázek (méně popisovat slovně, více ukazovat příklady) a zkontrolovat, zda žák porozuměl;
- respektovat komunikační kód a základní pravidla pro komunikaci s osobami se sluchovým postižením (viz 2.3. Základní pravidla komunikace a spolupráce se žáky se SP v edukačním procesu).

5. Filmová tvorba

Jak již bylo zmíněno v úvodu, lidé se sluchovým postižením mají bližší vztah k uměním využívajícím vizuálním podněty, tedy taková, která „jsou vidět“. Tomu odpovídá i jeden z nejmladších oborů, umění filmu.

Film navíc nabízí lidem se sluchovým postižením, kteří komunikují znakovým jazykem, možnost uchovávat tento motoricko-vizuální jazyk, který před rozvojem kamery nebylo možné zaznamenávat. S rozvojem moderní techniky a stále větší možností pořídit si poměrně kvalitní nahrávací zařízení v dostupné cenové relaci, roste i počet zájemců z řad neslyšících, kteří se v různých formách natáčení věnují (stejně tak jako umělecké fotografii). Film mimo jiné pomáhá zaznamenávat také další druhy, například poezii nebo storytelling neslyšících, visual vencauver, umělecké překlady písní do ZJ.

Také při školách běžného typu a dalších zájmových institucí vzniká mnoho aktivit, které jsou zaměřeny právě na práci s kamerou, přípravu scénáře či samotný střih. Zařazení žáků se SP do takových kroužků většinou nevyžaduje zvýšené uzpůsobení komunikace díky zmiňované vizuální a ikonické povaze filmování. Vhodné je využívat názornosti a příkladu, což je právě v tomto oboru přirozené, důležitá je praxe (jak který záběr natočit) než teorie.

Na komunikační bariéru bychom mohli narazit při přípravě scénářů a příběhu. Zde může docházet k situacím, kdy je potřeba vysvětlit, jak co zamýšlíme. Samotné sluchové postižení či jiný komunikační systém (než využívá většina skupiny) může domluvu a porozumění ztěžovat. V těchto situacích je dobré využít sestavení vizuálního scénáře pomocí rozkreslení jednotlivých scén včetně detailů. Tento postup bude určitě zajímavý pro celou skupinu, a všichni přítomní si tak mohou procvičit své prostorové a vizuální vnímání. Vizuálně rozkreslené scénáře využíval také švédský neslyšící režisér a herec **Patric Frossl**.

Inspirací může být **Multimediální Tvůrčí Dílna** (dále jen MTD), volnočasová aktivita při MŠ, ZŠ a SŠ pro sluchově postižené, Výmolova, Praha-Radlice. MTD funguje již od roku 2006 a účastnit se jí mohou všichni žáci i studenti školy v Radlicích. Dílna se zaměřuje především na produkci videí v českém znakovém jazyce, kdy kameramany, herci i scénáristy jsou sami žáci. MTD organizuje a zprostředkovává pro svoje studenty různé dílny a workshopy pod vedením profesionálních filmařů a pedagogů. Žáci se se svou tvorbou účastí mnoha festivalů v České republice i v zahraničí. Od roku 2013 je MTD mediálním partnerem Dětského filmového a televizního festivalu Oty Hofmana, děti mají tak každoročně příležitost zažít a hlavně se i naučit reportážní činnosti.

Od roku 2016 se v Brně pravidelně koná **Deafland – filmový festival neslyšících.** Hlavní organizátorka **Veronika Slámová** uvádí, co ji vedlo k založení tohoto festivalu: *„Všechny mé předchozí zkušenosti (divadla, workshopy spolupráce s ČT atd.) mě naplňovaly a sama jsem chtěla vytvořit něco, kde bych podpořila ostatní neslyšící v jejich tvorbě a umělecké aktivitě. Ideální a nejdostupnější se mi zdál film, tak jsem začala organizovat Deafland – filmový festival neslyšících v Brně.”* Hlavní část festivalu Deafland spočívá ve filmové soutěži neslyšících tvůrců, organizátoři však každý rok festival rozšiřují a snaží se o otevření této akce jak neslyšící, tak slyšící veřejnosti. Vše musí být srozumitelné všem, proto jsou filmy opatřeny titulky a hojně se během akce využívá práce tlumočníků. V roce 2020 se uskuteční již čtvrtý ročník této akce (od roku 2018 je festival pořádán jednou za dva roky).

Obr. 3 – Ceny udělované na Deafland 2016

Velkou motivací pro mladé filmaře mohou být projekty **České televize** (dále jen ČT).

V pražském studiu ČT vznikají již několik let pohádky v českém znakovém jazyce, které můžeme vidět v premiéře vždy před Vánoci (Vánoční království, Nepovedený čert, Nejkrásnější dar, Vodníkova princezna, Kde bydlí strašidla). V těchto pohádkách hrají výlučně neslyšící herci vyjadřující se ve znakovém jazyce, kteří jsou dabováni do mluvené češtiny.

Projekty cíleně spolupracující a zapojující neslyšící umělce a neslyšící tlumočníky vznikají pravidelně také v brněnském studiu ČT. Jedná se o tlumočené pohádky z cyklu Čtení do ouška: Pohádky pana Donutila; Pohádky a malé hry, Pohádky krále Jiřího a Zbojnické pohádky. Do tohoto cyklu patří i pohádky Dr. Žako, které jsou ojedinělé v tom, že vedle vypravěče do mluvené češtiny je i vypravěč papoušek, který pohádku tlumočí do českého znakového jazyka. Scénky pak hrají neslyšící herci ve znakovém jazyce. Pohybový zábavný pořad Hopsasa byl prvním projektem, kdy se pořad „pouze" netlumočil v malém okénku v rohu, ale znakující postava se objevila v roli na obrazovce. Stejně jako u pohádek Dr. Žako je ve scénáři počítáno, že všechny promluvy zaznívají jak v mluveném, tak znakovém jazyce.

Neslyšící umělci zapojení do projektů ČT jsou z velké části absolventi ateliéru výchovná dramatika pro Neslyšící (dále jen VDN).

Obr. 4 – Dr. Žako – Radim Fiala jako veterinář a jeho papoušek v podání Martina Kuldy

Neslyšících filmařů stále přibývá, jeden z prvních velkých filmů byl však již v roce 2008 celovečerní film *Exponát roku 1827*, který vznikl pod první organizací produkující filmy a reklamy natočené neslyšícími – Awi film. Jeden z hlavních aktérů této organizace, Kamil Panský, se stal profesionálním kameramanem. Pod jménem **Kamil Panský – sazachi Video** – se v současné době zaměřuje především na svatební videa a dokumenty.

Obr. 5 – Plakát k filmu Exponát roku 1827

Příklad dobré praxe může být životní příběh mladého, téměř již profesionálního kameramana, **Ivana Crnace**, který se filmu věnuje od prvních zkušeností z výše zmíněné MTD až po svá současná studia dokumentární tvorby na filmové škole v Písku. Druhým příklad je neslyšící **Mac Dominik Henzl**, který se přes prvotní zapojení do divadelního spolku a kurzů mezi slyšícími postupně dopracoval až k profesionální spolupráci na filmech ve slyšících týmech.

Doporučení:

- využívat co nejvíce praktických a názorných příkladů;
- vizualizovat představy a plány;
- důvěřovat vizuálnímu citu osob se SP;
- dodržovat zásady komunikace s osobami se SP (viz 2.3. Základní pravidla komunikace a spolupráce se žáky se SP v edukačním procesu).

6. **Hudební obor**

V rámci preferencí v uměleckém vzdělávání bývá u osob se sluchovým postižením hudební výchova v její ustálené formě nejméně voleným oborem. To právě z důvodu absence sluchového vnímání. Zde je tedy obzvláště důležitý rozsah a kompenzace sluchového postižení.

Jedinci dobře kompenzovaní a využívající sluchového vnímání nebo s lehčími sluchovými vadami občas zvolí právě hudební obor, jedná se většinou o zpěv a hru na flétnu, kytaru a klavír. Hudbu osoby s těžkým sluchovým postižením mohou vnímat pomocí vibrací a vizuálně například pomocí vizualizace hudby nebo díky uměleckému tlumočení do znakového jazyka. „*Děti s postižením sluchu se v hudebních schopnostech velmi liší, což ostatně platí i v obecné rovině. Proto lze říci, že lidé s lehkou až středně těžkou nedoslýchavostí kompenzovanou kvalitními sluchadly mají hudební vlohy rozdělené stejným způsobem jako lidé dobře slyšící. Někteří čistě intonují nebo hrají výborně na nějaký hudební nástroj. Mnoho dětí s vadou sluchu hraje na flétnu nebo na klavír; snadnější jsou pochopitelně nástroje, u kterých dítě samo netvoří tón.*“ (Jungwirthová, 2015, s. 189)

Většinou se přímo ve školách pro sluchově postižené můžeme setkat s hudebně-dramatickou výchovou. Žáci, kteří jsou v inkluzi, se ovšem setkávají s hudební výchovou v běžných školách. Zde jsou nutná určitá opatření k úpravě výuky. Vzhledem ke vnímání vibrací jsou pro práci se žáky se sluchovým postižením voleny bicí a perkusní nástroje, kde může žák ihned cítit vibraci svého nástroje. Některé školy i pořádají bubenické dílny. V rámci předmětu hudební nebo hudebně-dramatické výchovy je ale dobré představit žákům základní přehled skladatelů a jejich děl, který by měl patřit ke všeobecnému kulturnímu rozhledu pro zachování stejného kulturního přehledu i pro žáky se sluchovým postižením. Zde může být i pro žáky zajímavá zmínka o skladatelích, jako byli Ludwig van Beethoven nebo Bedřich Smetana, kteří během svého života ohluchli.

Při práci se žáky se sluchovým postižením lze v rámci hudební části výuky pracovat s hudbou a podporou pro sluchovou výchovu, s rytmem od klasického vytleskávání, sledování rytmu – například rytmus svého těla (tep, chůze, dech), až po celkový pohyb, s Orffovými a dalšími hudebními nástroji, písňovými texty a jejich vizualizací.

Sami neslyšící mají různé zkušenosti s hudební výchovou a hudbou. Takto na vztah k hudbě vzpomíná ve své diplomové práci Veronika Slámová (2018): *„Od dětství mě zajímaly písně. Ze začátku jsem nikdy nerozuměla, co se zpívá, jenom jsem sledovala výrazy lidí a z toho rozpoznávala jejich emoce. Podle toho jsem poznala, zda je píseň veselá, romantická, nebo naopak smutná. Mezi mé první zkušenosti s hudbou a divadlem patří vánoční besídky v mateřské škole a později i na základní škole, také účast na různých kulturních akcích a hraných pohádkách. Vzhledem k tomu, že dokážu dobře mluvit, jsem vystupovala na besídkách i já. Naučila jsem se citovat text, který mi ale vůbec nic neříkal, nebo jsem použila gestikulaci, jak bývá obvyklé při práci s malými dětmi.*“

„*V dětství jsem si vysnila, že budu zpěvačkou, nicméně jsem si časem musela uvědomit, že se jí nikdy nestanu. Až teď si uvědomuji, že zpěvačkou jsem, pouze používám místo hlasu jiný způsob vyjádření. Vždyť jsem na pódiu a před publikem zpívám v českém znakovém jazyce.*“

I další neslyšící preferující znakový jazyk mohou mít v dětství podobné sny a představy, ale mohou je realizovat jiným způsobem než zpěvem, a to jeho uměleckým tlumočením do znakového jazyka, o kterém se právě zmiňuje členka skupiny Hands Dance **Veronika Slámová** (více viz 10.3. Veronika Slámová).

Zde je vzpomínka **Petry Gluchové** (celý text viz 10.1. Petra Gluchová), která popisuje svůj vztah k hudbě a působení neslyšícího (s kochleárním implantátem) preferující znakový jazyk v dětském sboru. *„Na prvním stupni jsme měli nabídku mnoha dalších kroužků, zkoušela jsem se hlásit do dramatického kroužku, ale tam bohužel už bylo plno, takže mě nevzali. Ale nabídli mi místo toho zapojit se do pěveckého sboru, což bylo trošku divné, vzhledem k tomu, že jsem neslyšící, ale zkusili jsme to a vzali mě. Bylo to zajímavé, výhodou pro mě bylo, že texty i melodie v jedné písni jsou stále stejné, takže jsem se to mohla naučit zpaměti a věděla jsem, že nemůže dojít k žádným neočekávaným změnám, které bych nemusela dobře slyšet. Samozřejmě jsem si musela naposlouchat hudbu a melodii, ale tím, že šlo o sbor kolektivně se slyšícími, tak jsem jednoduše začala zpívat, když začali zpívat ostatní, a rytmus držela podle nich. Zní to asi zvláštně, ale myslím si, že to bylo celkem úspěšné zapojení, určitě to nebyla žádná hrůza a zpívala jsem dobře, protože jsem tam chodila celé tři roky až do páté třídy, nevzdala jsem to hned, protože mě to bavilo a bylo to ve sboru fajn. Co je určitě další výhodou, že jsem si díky sboru stále trénovala práci s hlasem a mluvený projev a zároveň i sluch, protože jsem musela dobře vnímat hudbu. Se sborem jsem skončila s přestupem na druhý stupeň do větší školy v jiném městě, kde už tato nabídka nebyla, jinak bych nejspíš pokračovala. Byla to pro mě skvělá zkušenost a hlavně překvapení a i důkaz, že i neslyšící se může zapojit do sboru a zpívat.“*

V rámci české i zahraniční scény by bylo vhodné zmínit například bubenický soubor zabývající se africkými rytmy Spálené sušenky, který spolupracuje s neslyšícími a pořádá pro ně akce. V rámci zahraničí zmiňme například neslyšící perkusionistku **Evelyn Glennie**, která vystoupila na zahájení Letních olympijských her v Londýně v roce 2012.

Obr. 6 – Evelyn Glennie

Doporučení:

- dodržovat zásady komunikace se žáky se SP (viz 2.3. Základní pravidla komunikace a spolupráce se žáky se SP v edukačním procesu);
- pro silnější vnímání vibrací je možné například obrátit reproduktor do země, na které žáci leží, sedí, tančí atd.;
- při výuce v běžné škole při nácviku písně je vhodné nejprve pustit píseň z nahrávky nebo ji pedagog sám hraje, zpívá; zde je nutné myslet na to, aby byl žák blízko zdroje zvuku, případně je možné použít sluchátka;
- při poslechu reprodukované hudby využívat kompenzační pomůcky;
- nenutit žáka do zpěvu a vokálního projevu, pokud sám nechce, ale ani ho z aktivit nevyčleňovat, nehodnotit zpěv (Jungwirthová, 2015);
- do výuky začlenit informace o vizualizaci hudby – může to být inspirativní i pro ostatní žáky (vizualizace hudby pomocí světel, počítačového programu, sledování hudebníka při hře na hudební nástroj, seznámení s hudbou prostřednictvím tanečního vystoupení, videoklipu, poskytnout informace o uměleckém tlumočení do znakového jazyka).

7. **Taneční obor**

V rámci povinných nebo volitelných předmětů mohou základní školy do svého kurikula zařadit i taneční a pohybovou výchovu. I když je tato možnost dostupná, školy k ní v současné době přistupují zřídka a v případě zařazení této výchovy je jí dán prostor v rámci tělesné výchovy. Na školách pro sluchově postižené se tanec dle našich informací nevyučuje. Přesto je taneční obor disciplína, která vždy lákala a stále láká i osoby se sluchovým postižením. Opět se zde využije přirozenost pohybového vyjadřování lidí, kteří komunikují znakovým jazykem, tzn. ke komunikaci využívají pohyby rukou, těla a mimiky obličeje. Určitým úskalím je vnímání hudby, na kterou jsou taneční vystoupení vytvářena.

Rádi bychom zde uvedli příběh **Michaely Kosiecové**, v současné době tanečnice a umělkyně na volné noze, která se svými tanečně pohybovými choreografiemi vystupuje po celém světě a spolupracuje na mezinárodních projektech. Ovládá také vzdušnou akrobacii, která byla k vidění například na festivalu Mluvící ruce. Svá vystoupení doplňuje i jevištním projevem ve znakovém jazyce. Její vystoupení jsou syntézou tance, pohybu a znakového jazyka.

Michaelu tanec fascinoval odmalička. „*Pamatuji si dobře, když mi bylo 4 roky, náhodou jsem se dívala na televizi, kde probíhal pořad o baletu, dívala jsem se velkýma očima, nemohla jsem je odtrhnout, moc se mi líbilo, jak oni jemně tančí, měli krásné kostýmy…*“ (Kosiecová, 2006)

V rodině měla velkou podporu, malá Michaela trávila svůj volný čas před zrcadlem, snažila se napodobovat pohyb, který viděla u baletních tanečníků v televizi. Navštěvovala různé kroužky, ale tanec měla nejraději, a proto chtěla chodit do baletu. *„Jednoho dne jsem řekla mamince, že se chci učit tančit, chodit do baletu. Ale maminka se vždycky bránila a smutně mi řekla, že nemůžu, protože jsem neslyšící. Divila jsem se. Tvrdila jsem, že také umím tančit a také se můžu naučit tančit.“* Byla vytrvalá a nakonec začala navštěvovat hodiny baletu se slyšícími dívkami. Výuka probíhala vlastně pouze nápodobou pohybů pedagožky, Michaela taneční pohyby napodobovala a zároveň sledovala i ostatní tanečnice.

Michaela vzpomíná na jedno z vystoupení se spolužáky ze školy pro SP, všichni předváděli pantomimická vystoupení, pouze ona dle svých slov „*tančila jako víla*“. Jejího tanečního nadání si všimla jedna vychovatelka a nakonec byl založen taneční kroužek pro neslyšící. Na střední školu nastoupila Michaela také do Valašského Meziříčí, aby mohla dále navštěvovat taneční kroužek, její snahou bylo získat maturitu, aby mohla jít studovat obor VDN na JAMU. Po dvou letech však vedoucí tanečního kroužku odešla ze školy a kroužek skončil. Michaela nastoupila do brněnského souboru Pantomima S. I., takže jednou až dvakrát měsíčně jezdila na soustředění do Brna. V souboru byla dva roky. Po maturitě chtěla pokračovat na JAMU, obor VDN se však otevírá jednou za dva roky a Míša by musela rok čekat, aby mohla dělat přijímací zkoušky. Nakonec se podařilo vyjednat mimořádné přijímací řízení, Michaela byla přijata a nastoupila do 2. ročníku s individuálním vzdělávacím plánem. Právě studia na JAMU přispěla k její umělecké kariéře.

A jak to bylo s vnímáním hudby? Michaela sluchadlo používala pouze výjimečně, protože při používání cítila v uchu nepříjemné vibrace, které jí způsobovaly bolesti hlavy. Michaela vnímala hudbu při tanci jinak než ostatní. „*Tančila jsem a hudbu vnímala jinak než slyšící. Vedoucí mi ukazovala rytmus pohyby rukou, ale já jsem byla později při vystoupení nejraději, když jsem ji nemusela intenzivně sledovat, takže to vypadalo, jako kdybych slyšela.*“ (Kosiecová, 2006)

Maminka Michaely vzpomíná: *„Stačilo položit ruku na reproduktor a věděla jsi, v jakém rytmu máš tančit.“* (Kosiecová, 2006)

Michaela miluje hudbu, i když ji neslyší, ráda chodí na diskotéky a hudbu vnímá vibracemi po celém těle a nasává atmosféru z okolí. Vnímá hudbu v barvách: *„A víte, že hudba je také barevná? Například techno má barvu červenou a stříbrnou. Proto asi lidé, kteří techno tančí, nosí stříbrné šperky, vždyť i roboti jsou stříbrní. Rock je tvrdý, černý. Opera má silné a vášnivé emoce, je bílá a žlutá.*“ (Kosiecová, 2006)

Při tanci se inspiruje i v přírodě: *„Představte si například břízu a její malé listy, které se ve větru lechtavě třepetají, šumí. Překrásná je také louka, když vítr ohýbá její stébla. A co voda, když se v ní v létě odrazí slunce a všechno se nádherně třpytí. Příroda má tolik inspirací k pohybu.“* (Kosiecová, 2006)

Obr. 7 – Michaela Kosiecová – ukázka vzdušné akrobacie z inscenace Písně, básně, balady (Mikotová, 2012)

O Michaele si při jejích tanečních vystoupení lidé často myslí, že je slyšící, protože dokáže tančit do hudby. Tajemství tkví v dobrém výběru hudby, aby vystihovala Michaelin rytmus choreografie. V inscenacích VDN se často pracuje s tím, že nejdříve vznikne choreografie neslyšícího umělce a teprve k tomu je *„na míru“* komponovaná hudba. Výsledek je pak ohromující.

Michaela Kosiecová není jedinou neslyšící, která se věnuje tanečnímu umění. Velkých úspěchů dosáhl **Zbyněk Kašpárek.** Jeho největším úspěchem byla účast na European talent show ve Stockholmu v rámci oslav EUDY 30th, kde tancoval mezi nejtalentovanějšími neslyšícími lidmi z celé Evropy. Zbyněk chodil do taneční školy na street dance, profesionální taneční skupina z této školy patří k nejlepším na světě. Zbyněk se vypracoval do týmu, který v té době tančil v extralize České republiky. V současné době se kvůli pracovním povinnostem tanci nevěnuje (více viz 10.2. Zbyněk Kašpárek).

Tanci se věnuje také **Lenka Marxová**. Začala tancovat v tanečním kroužku v jedenácti letech. Založila taneční skupinu Deaf Dance Liberec, která existovala pět let. Později začala působit jako

lektorka tance v České unii neslyšících Liberec, připravovala se studenty ze školy v Hradci Králové a v Praze-Radlicích jejich maturitní vystoupení. Lenka své taneční dovednosti využívá také ve své pedagogické činnosti s dětmi. Opět zde funguje pozitivní vzor neslyšící osobnosti, která rozvíjí děti a mládež v pohybovém a tanečním umění. Vyučuje tanec na MŠ a ZŠ logopedické v Liberci. S tanečními choreografiemi žáků se účastní různých festivalů. Tančit naučila i své dvě sestry - nyní společně tancují a vystupují na společenských akcích, například na festivalu Mluvící ruce v roce 2017 tanečně ztvárnily píseň *Send My Love* od zpěvačky Adele. Všechny tři mohou částečně hudbu slyšet, *„slyší pouze hudbu, slovům nerozumějí, ale podstatné je, že ji vnímají celým tělem. To znamená, že písnička musí mít výrazný rytmus. Také musí být něčím zajímavá a oslovit je.“* (Brožová, 2018)

Další neslyšící, která začínala tanečním uměním, je **Petra Gluchová,** navštěvovala taneční obor na ZUŠ již během základní školy. Taneční pohyby se učila nápodobou, hudbu vnímala opět za pomoci zraku, učitelka ukazovala rytmus, změny v hudbě. *„Během výuky jsem musela hodně odezírat, protože jsem výklad špatně slyšela. Ale nejvíc jsem prostě kopírovala pohyby učitelky a ostatních, vím, že paní učitelka vysvětlovala i různé odborné pojmy, co s tancem souvisejí, ale z toho jsem prakticky nic nerozuměla, soustředila jsem se hlavně na to, co jsem mohla pochytit a naučit se zrakem a opakováním po druhých.“*

Petra se však v kolektivu slyšících tanečnic necítila dobře, podle jejích slov se jí ostatní i posmívali, že je neslyšící. Bylo jí také naznačeno, že se pro ni tanec nehodí, proto nakonec s tancem po 7 letech skončila, i když ji to bavilo. Petra se nakonec uplatnila v jiných disciplínách, více viz 10.1. Petra Gluchová.

Pokud se vrátíme do historie, v umělecké oblasti k nejslavnějším neslyšícím osobnostem patří tanečnice **Mobi Urbanová**, která je zcela jistě velkou inspirací pro všechny neslyšící, kteří se zajímají o taneční umění. Mobi Urbanová byla zřejmě od narození neslyšící; její matka byla zpěvačka. Ráda hrála na klavír a malá Mobi přitom obvykle seděla na klavíru a vnímala hudbu. Tento fakt pravděpodobně silně ovlivnil její další směřování a vztah k hudbě a tanci. Absolvovala rytmickou školu, později pokračovala u primabaleríny Národního divadla. Vystupovala v Čechách i v zahraničí. Mobi chtěla dokázat, že taneční talent mají i další neslyšící, a založila baletní školu pro neslyšící. Ironickou zajímavostí je, že zemřela kvůli svému hlasu. Potrhali ji milovaní psi jejího manžela, když zareagovali na její vysoký nepřirozený hlas. (Hrubý, 1998)

Další tanečnicí a akrobatkou byla **Melitta Guthová**. Již v útlém věku se věnovala tanci a akrobacii. Byla členkou tanečního souboru Velké operety v Praze, vystupovala po českých zemích i v zahraničí. Tato nadaná tanečnice skončila v koncentračním táboře, kde zemřela.

Doporučení:

- při průpravných cvičeních zajistit, aby žák se sluchovým postižením dobře viděl na lektora;
- vizualizovat hudbu různými způsoby (vyklepávání rytmu, pohyb celého těla, zprostředkování informací o skladbě);
- možnost využití vibrací;
- respektovat komunikační kód a základní pravidla pro komunikaci s osobami se sluchovým postižením (viz 2.3. Základní pravidla komunikace a spolupráce se žáky se SP v edukačním procesu).

8. **Dramatický obor**

Dramatická výchova a divadlo je jedním z častých oborů umění, na který se zaměřují lidé se sluchovým postižením. Hlavní uměleckou aktivitou dříve byla pantomima. Dnes se více inklinuje k pohybovému divadlu jako komplexnímu divadelnímu směru, který pantomimu také obsahuje, ale také propojuje komplexní pohyb, tanec a další pohybové dovednosti. K pohybovému vyjadřování mají lidé, kteří komunikují znakovým jazykem, tedy pohybovým vyjádřením a mimikou, velice blízko.

V české komunitě vznikl soubor Pantomima S. I., který procestoval se svými vystoupeními celý svět a získal mnohá ocenění. Velkou tradici měl festival Mezinárodní festival pantomimy neslyšících v Brně, který se konal vždy jednou za dva roky v Divadle Bolka Polívky.

Obr. 8 – Pantomima S. I. – vystoupení s názvem Nádraží, festival Otevřeno, Kolín

O tom, že pohybové vyjadřování je pro osoby se sluchovým postižením velice přirozené, a mohou se tak uplatňovat i v umělecké sféře, svědčí vznik oboru Výchovná dramatika pro Neslyšící na Divadelní fakultě Janáčkovy akademie múzických umění (dále jen DF JAMU). Tento obor vznikl v roce 1992 a dal lidem se sluchovým postižením možnost vysokoškolského vzdělání (více viz 9. Ateliér výchovné dramatiky pro Neslyšící). Absolventi tohoto oboru se mohou uplatnit jak v profesionální divadelní sféře, tak ve školství.

Dramatická výchova má důležitou funkci jak ve volnočasových aktivitách žáků, tak ve vzdělávacím systému mateřských, základních škol a specializovaných středních a vysokých škol. Zvláště u sluchově postižených lze prvky dramatické výchovy využít ve všech vyučovacích předmětech. Dramatická výchova použitá ve výuce učí žáky prožitkem a vede je ke kritickému myšlení a vlastnímu zkoumání učiva. Co žáci prožijí, si i lépe zapamatují. V mateřských

a základních školách je dramatická výchova (případně hudebně-dramatická výchova) součástí vzdělávacího plánu.

„Co děti dělají, je pro ně mnohem důležitější, než co vidí a slyší." **Winifred Wardová**

Pro žáky se sluchovým postižením je vlastní prožitek obecně velmi důležitý a právě vlastní prožitek definuje Wardová jako jeden z hlavních principů dramatické výchovy. Dramatická výchova staví na základních pedagogických principech. Principy DV jsou pro vzdělávání žáků se SP vhodné a přínosné. K těmto principům dle Machkové (2007) patří zkušenost, prožívání, hra, tvořivost, psychosomatická jednota, vstup do role a improvizace. Žáka rozvíjí ve třech rovinách, a to osobnostní, sociální a dramatické. Především v oblasti sociální může být DV pro neslyšící velice přínosná. Vlivem absence sluchového vnímání nemusí mít žáci dostatečně osvojená pravidla chování v různých situacích, ale ani společenské chování atd.

U žáků se sluchovým postižením má dramatická výchova trochu jiné zaměření než u žáků běžných škol, kde se dbá i na mluvní projev, práci s hlasem a další dovednosti. U neslyšících žáků je důraz kladen na pohybové prostředky. Více se využívají vizuální podněty, případně rytmická cvičení opět založená na vizuálnu nebo s využitím pohybu.

Důležité je zde také vedení ke čtenářství a diváctví. U žáků se sluchovým postižením je častým jevem obtížné porozumění textu a orientace v něm. Je to způsobeno jinou gramatikou znakového jazyka a rozdílem biologického a sluchového věku a také převážně záměrným získáváním informací (částečná nebo úplná absence bezděčného získávání informací). V dramatické výchově je tedy prostor pro rozvoj divadelních a pohybových dovedností, ale také zabývání se texty. V případě žáků se sluchovým postižením je dobré volit texty kratší, probírat jejich význam a objasňovat žákům pro ně nová slova a termíny. V případě představení scénáře je vhodné například scénář namalovat do komiksových oken po jednotlivých hereckých situacích a tímto způsobem vytvořit co nejvíce vizuální podpory.

Někteří pedagogové využívají k motivaci žáků v mateřských školách a na prvním stupni **loutku**. Je to tak možné i u žáků se sluchovým postižením. Je zde důležité zachovat pár základních úprav. Musí být zachován komunikační systém, kterým žák a pedagog běžně komunikují. Loutkoherec nesmí být schován za loutkou, ale je dobré být vedle ní, aby bylo vidět na loutku i mimiku a obličej osoby, která ji vede. Existuje i speciální typ loutky, tzv. *znakující loutka* určená ke hře a komunikaci s jedinci se SP. Loutka je kombinací muppeta a rukávů, které má místo rukou. Ruce loutce přidá sám loutkoherec, který je provleče rukávy, a může tak s loutkou znakovat. I tak je lepší, když má loutka jen kratší promluvy.

Obr. 9 – Aneta Hegyiová se speciální loutkou Pana Doktora

Žáci se sluchovým postižením mohou navštěvovat i kroužky dramatické výchovy nebo se účastnit vzdělávání na ZUŠ, DDM, uměleckých centrech atd. Žák může být součástí inkluzivního vzdělávání, ale daleko častěji jsou voleny kroužky zaměřené na sluchově postižené. Osobní zkušenost s dramatickým kroužkem má i Veronika Slámová. „*Vytvářeli jsme různá vystoupení; jako první byla dvě představení, která jsme hráli na Vodové (pozn. Klub Neslyšících). První představení bylo na téma sluneční soustava a druhé Zvířátka v domečku. Ale myslím, že to byl kroužek mimo školu, na který jsme chodili až po vyučování, a později jsme chodili právě na Vodovou. Později se kroužek opět vrátil do prostředí školy s jinou učitelkou, se kterou jsme spíše tančili. Ještě jsem navštěvovala další divadelní kroužek pod organizací Labyrint, který vedla slyšící lektorka, zde jsme také spíše zkoušeli a hráli různé pohádky.*“ (více viz 10.3. Veronika Slámová).

Jedním z nejznámějších a nejslavnějších souborů je již zmíněný soubor Pantomima S. I., který existuje dodnes a jehož členové se účastní různých festivalů. Jedna ze členek, Petra Gluchová (viz 10.1. Petra Gluchová), popisuje svoji zkušenost v Pantomimě S. I. takto: „*Později díky svému příteli jsem se dozvěděla o Pantomimě S. I., které spadá pod ECPN – Evropské centrum pantomimy neslyšících. On mi vyprávěl, že na tohle divadlo chodí dlouho, a to mě velmi zaujalo a rozhodla jsem se to také zkusit. A od roku 2011 až do teď se pantomimě a divadlu věnuji v tomto divadelním souboru. Celý soubor tvoří neslyšící, takže komunikace je úplně bezproblémová, vedoucí – odborník, opravdu profesionál z Prahy - je sice slyšící, ale vždy je přítomen tlumočník, a pokud náhodou není, dorozumíváme se gesty či pantomimou, nebo si potřebné věci napíšeme a různě si všichni vzájemně pomáháme k porozumění, takže je to bezvadná spolupráce.*“ Existují i další organizace zaměřené na umělecké vzdělávání, ve volnočasové sféře vzdělávání existují různé spolky (v Brně například Labyrint) a soubory.

Kromě pantomimických vystoupení se neslyšící umělci uplatňují stále více i v umělecké tvorbě ve znakovém jazyce. Již v devadesátých letech se v absolventských představeních oboru VDN využívalo i jevištního projevu ve znakovém jazyce. Na začátek 21. století se datují počátky

uměleckého tlumočení hudby a divadla do znakového jazyka v České republice. Více o uměleckém tlumočení viz 12. Hands Dance.

V posledních letech se více dostává do popředí storytelling ve znakovém jazyce, kdy neslyšící sami vyprávějí příběhy ve znakovém jazyce. V rámci této formy je jazyk kultivovanější a blíží se jeho jevištní podobě. V současné době se v rámci divadelní scény v ČR můžeme setkat se soubory **Neslyším,** divadelním spolkem **OUKEJ** a dalšími divadelními uskupeními. Je možné uvést i slavné osobnosti ze světa neslyšících, jakými jsou například: **Stanislav Kleisner** – význačný český mim, člen Pantomima S. I., od narození neslyšící; **Emmanuelle Laboritová** – francouzská herečka, od narození neslyšící, držitelka „Moliéra" (divadelní obdoba filmového Oskara) za roli Sáry v divadelní hře Děti ticha; **Marlee Matlin** – americká filmová a televizní herečka, držitelka Oskara za roli ve filmu Bohem zapomenuté děti, od narození těžce nedoslýchavá; **Ladislava Buberlová** – česká básnířka; **Eliška Vyorálková** – česká básnířka; **Věra Strnadová** – spisovatelka.

Festivaly

MLUVÍCÍ RUCE

Kulturní festival Mluvící ruce pořádá organizace Česká unie neslyšících, z. ú., v Praze pravidelně každý rok (až na výjimečná přerušení) již od roku 1997. V roce 2019 se uskutečnil 22. ročník této *divadelní přehlídky neslyšících*, jak festival označili organizátoři. V minulosti byly Mluvící ruce také nazývány jako *přehlídka tvorby znakového jazyka* nebo *přehlídka tvorby neslyšících nejen ve znakovém jazyce.* Jde o kulturní akci, na které vystupují čeští i zahraniční neslyšící umělci, ale jsou časté také integrované skupiny a ukázky spolupráce neslyšících a slyšících umělců. Každý rok se na pódiu vystřídají různorodá vystoupení od divadelních představení, tanečních vystoupení, zábavných show, uměleckého tlumočení hudby, vypravěčů storytellingu, poezie nebo specifického žánru pro znakový jazyk visual vencauver.

Akce je samozřejmě přístupná jak neslyšícím, tak i slyšícím s cílem prezentovat kulturu neslyšících široké veřejnosti. Pravidelně bývá na akci zajištěno tlumočení (z i do ZJ) a přepis pro nedoslýchavé.

FESTIVAL OTEVŘENO

Jedná se o celostátní přehlídku pantomimy a pohybového divadla v Kolíně. Jde o jedinou integrovanou přehlídku určenou slyšícím i neslyšícím, dětem i dospělým, profesionálům i amatérům. Ti všichni vystupují v rámci jednoho programu, vzájemně se inspirují a spolupracují. Účastníci se mohou po svých vystoupeních setkat s předními odborníky pantomimy, pohybového divadla a scénického tance na rozborových seminářích. Současný festival Otevřeno pořádá od roku 1998 Evropské centrum pantomimy neslyšících, o. s. Tato akce navázala na někdejší Národní přehlídky amatérské pantomimy konané do roku 1987 v Litvínově. V roce 2020 proběhl již 25. ročník této otevřené přehlídky, jejímž posláním je podpora a rozvoj nové tradice i snaha o přispění k oživení Ččeské pantomimy.

ZNAKOFEST

Interkulturní a multižánrový rodinný festival ZnakoFest v Praze si klade za cíl zviditelnění kultury a komunity neslyšících majoritě slyšících lidí. Dále se snaží o boření zažitých mýtů a předsudků, ale hlavně o společné pobavení všech účastníků. V programu tohoto festivalu najdete zábavný program pro děti, mládež i dospělé, například: divadla, workshopy, promítání, bubnování, aukce fotografií a obrazů, večerní show zahraničních neslyšících umělců a letní kino. Kromě umění jsou během festivalu k vidění také ukázky organizací a firem zaměřených na neslyšící, deskové hry, bazar a zábava pro děti.

FESTIVAL CLIN D´OEIL

Mezinárodní umělecký festival neslyšících se koná již od roku 2003 každé dva roky ve francouzském městě Remeš. Návštěvníci zde mohou zhlédnout vystoupení a výtvory neslyšících umělců z celého světa. K vidění jsou divadelní a taneční vystoupení, soutěž krátkých filmů neslyšících tvůrců, umělecké a profesionální výstavy či pouliční představení. Tento čtyřdenní festival navštěvují neslyšící a příznivci kultury neslyšících z celého světa, v posledních ročnících se odhaduje kolem pěti tisíc návštěvníků denně. Další ročník této velkolepé akce je naplánován na začátek července 2021.

Doporučení:

- vybírat hry a aktivity více založené na pohybu než na slově;
- v případě práce s textem vysvětlit nové pojmy a jejich význam a obsah textu;
- používat vizuální podporu, např. namalovaný scénář;
- při hře s loutkou dbát na to, aby jí žák se SP rozuměl; důležité je, aby bylo vidět na loutku i na mluvidla a mimiku loutkoherce;
- respektovat komunikační kód a základní pravidla pro komunikaci s osobami se sluchovým postižením (viz 2.3. Základní pravidla komunikace a spolupráce se žáky se SP v edukačním procesu).

9. Ateliér výchovné dramatiky pro Neslyšící

„*Divadlo je malé místo, ve kterém se shromažďují lidé a jejich imaginace, aby znovu zkusili nahlédnout na život.*“ Peter Brook

Historie vzdělávání Neslyšících na Divadelní fakultě JAMU v Brně dokumentuje přesně význam výše uvedeného citátu Petera Brooka. Každá inscenace, která v ateliéru za dobu vlastní existence vznikla, dává divákovi nahlédnout na aktuální životní realitu Neslyšících mezi námi a je určitým zrcadlem toho, jak jsme schopni sami bez předsudků a obav z vlastní nevědomosti nahlédnout na vlastní život. Divadlo se stalo nedílnou součástí vzdělávání neslyšících dětí a mládeže, ale také dětí a mládeže v běžných školách, je kromě jiného i zdrojem informovanosti dospělých diváků, a to především z řad rodičů neslyšících dětí, studentů a speciálních pedagogů, ale také široké veřejnosti.

Historie vzniku ateliéru

Ateliér výchovné dramatiky pro Neslyšící (od akademického roku 2020/2021 nově pod názvem Ateliér Divadlo a výchova pro Neslyšící) na Divadelní fakultě Janáčkovy akademie múzických umění v Brně vznikl v roce 1992. V té době to byl jediný obor pro neslyšící, který zohledňoval vzdělávací potřeby studentů se sluchovým postižením.

Za dobu své existence se stabilizoval základní studijní program oboru, ukotvil se primární tvůrčí a pedagogický tým pod vedením režisérky prof. Zoji Mikotové, která dala jasný impuls ke směřování ateliéru, jehož výstupem jsou v rovině tvůrčí kvalitní divadelní inscenace, které mají mezinárodní parametry, a především vizi toho, aby absolventi byli osobnostmi v oboru a byli schopni i ochotni se uplatnit jak v oblasti umělecké, tak v oblasti pedagogické s výstupem absolventa oboru dramatická umění se specifikací na umělecko-pedagogický předmět dramatická výchova, divadlo a výchova.

Spoluzakladatelem oboru byl také Kaj Kostelník. V roce 1981 spoluzakládal a patřil k vůdčím členům amatérského souboru neslyšících Pantomimy S. I. V roce 1991 založil v Brně Sdružení pro kulturu neslyšících SORDOS, které intenzivně usilovalo o podporu uměleckých a kulturních aktivit Neslyšících. Jedním z jeho významných počinů v rámci SORDOS bylo v roce 1995 vydání do té doby unikátní sbírky „*Tichý přístav duše*“. Jedná se o sbírku básní a ilustrací neslyšících autorů, která je stále aktuální součástí inspirativních zdrojů pro jevištní zpracování, a to nejen pro Neslyšící.

Úvodní stať „*Pokus o dorozumění*“ napsal pan prof. Ivo Osolsobě, který byl významnou osobností i v rámci podpory uznání znakového jazyka, jehož uzákonění a následná úprava (Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob č. 384/2008 Sb., který byl změněn z původního zákona o znakovém jazyce) jsou důkazem uznání Neslyšících jako kulturní a jazykové menšiny. Dovolujeme si na tomto místě ocitovat jeho slova: „*Možná, že se to zdá nepatřičné, mluvit o znakové řeči těch prelingválně hluchých jako o rodném jazyce. Ve skutečnosti je to však opravdu řeč jako každá jiná, vystavěná ze stejného materiálu a pracující s týmž repertoárem jako řeč nás slyšících, s materiálem – a repertoárem – tělesných pohybů. Vždyť ani my slyšící se nedorozumíváme jinak než vytvářením kombinací z tělesných pohybů, jedině s tím rozdílem, že naše choreografické kreace se odehrávají na jevišti hluboce skrytém v našich hlasivkách a ostatních mluvidlech,*

v prostoru téměř nepřístupném zraku, zato však v úplnosti přístupném našemu jemnému a vytříbenému netopýřímu sluchu. Nemajíce sluch, naši prelingválně neslyšící přátelé na tohle jeviště nedosáhnou, je jim hermeticky uzavřeno dokonalou železnou oponou – teprve později se snad naučí uhadovat či odezírat, co se za oním spuštěným železem děje. Mají však k dispozici jiné jeviště, náhradní, větší, namáhavější pro pohyb, zato tím přístupnější pro pohled, pokud je zavčas zvládnou a naučí se vytvářet své choreografické kreace v prostoru vymezeném pohyby paží, rukou, tváře, hlavy – zkrátka těla, ničeho jiného než zase jen těla, vlastního těla, na které přece mají to nejsvětější právo! Nedovolme, aby i toto jeviště, tato prvotní mluvidla, jimiž mohou vládnout a pro něž je vnímavá jejich duše, pro ně zůstalo uzavřenou železnou oponou naší nedbalosti, naší domýšlivosti, naší hlouposti…" (*Tichý přístav duše*, 1995)

Současně se vznikem ateliéru byl do plného úvazku přijat tlumočník do českého znakového jazyka Václav Gottwald. Přijetí tlumočníka do znakového jazyka do plného pracovního úvazku bylo u nás v té době historickým průlomem, protože do roku 1989 se o neslyšících jedincích ani o ostatních osobách se specifickými potřebami nemluvilo, byli na okraji, v tzv. zóně tabu. Což potvrzuje i výše uvedená citace a její v dobrém slova smyslu patetický tón.

Založení tohoto umělecko-pedagogického oboru na Divadelní fakultě JAMU bylo především vstřícným počinem vůči neslyšícím zájemcům o vysokoškolské studium. Pochopení pro tuto minoritu bylo tedy vyjádřeno přijetím tlumočníka českého znakového jazyka do plného úvazku a později změnou malého „n" na velké „N" v názvu ateliéru jako výraz respektu k Neslyšícím jako kulturní a jazykové menšině. V současnosti tedy neslyšící i slyšící studenti studují obor výchovná dramatika pro Neslyšící. K upřesnění je ještě používán podtitul „se zaměřením na pohybově výchovné disciplíny".

Ateliér výchovná dramatika pro Neslyšící

Ateliér poskytuje studentům širokou škálu možností napříč celým spektrem uměleckých oborů. Jedním ze stěžejních předmětů oboru je pohybové divadlo, kde dochází k syntéze několika předmětů. Jsou to především předměty pohybové: základní pohybová průprava, speciální pohybová průprava, akrobacie, tanec klasický i moderní, společenský i historický, práce s náčiním i žonglování. Důležité je také propojení s teoretickými předměty.

Předmět pohybové divadlo je od začátku koncipován jako „laboratoř", kde se hledají a nalézají nové cesty divadla Neslyšících a také možnosti využití divadelních postupů ve speciálním i inkluzivním vzdělávání. V současnosti je studijní program obohacován o aktuální inovační postupy, které se týkají například zpřístupnění hudebně dramatického žánru Neslyšícím, kde je výraznou složkou jevištní forma znakového jazyka a její intenzivní výzkum. Určité formě uměleckého tlumočení písní se studenti věnovali už v době, kdy toto odvětví v České republice bylo teprve v zárodku.

Zásadní je i mezioborová spolupráce a spolupráce s dalšími kulturně vzdělávacími institucemi, které poskytují konkrétní zpětnou vazbu, inspirující podněty, ale také konkrétní poptávku spolupráce, která probíhá na umělecko-pedagogické platformě.

V rámci předmětu výtvarné techniky si studenti osvojí znalosti ve výtvarném oboru; v rámci předmětů dětská literatura či reflexní seminář mají možnost proniknout i do dramatických umění. Ve svých dílčích a absolventských projektech pak nabité zkušenosti využijí. Realizace uměleckých projektů vyžaduje připravenost pohybovou, divadelní i pedagogickou.

Slyšící a neslyšící absolventi tohoto oboru se pak uplatňují jednak v umělecké sféře (herci, režiséři), tak ve školství jako pedagogové na školách i jako lektoři volnočasových aktivit či tlumočníci znakového jazyka. V umělecké praxi absolventi působí v komunitních divadlech, např. Divadlo Neslyším Brno, Divadlo Tiché Iskry Bratislava, Divadlo z pasáže Banská Bystrica, nebo se zapojují do projektových aktivit v rámci spolupráce s profesionálními divadly a do specifických tvůrčích projektů, jako je umělecké tlumočení do českého znakového jazyka. Absolventi ateliéru VDN v posledních letech také stále více spolupracují s Českou televizí a zapojují se do speciálních pořadů nejen pro neslyšící.

V současné době nově funguje Divadelní spolek OUKEJ, který přímo navazuje na studium na VDN a využívá aktivity a projekty studentů, které vznikly během studia i po jeho absolvování.

Obr. 10 – Logo Divadelního spolku OUKEJ

Divadelní projekty ateliéru VDN

V ateliéru vznikly pod režijním vedením Zoji Mikotové inscenace, které reprezentovaly Divadelní fakultu Janáčkovy akademii múzických umění na mezinárodních i tuzemských festivalech, a to například v USA, Číně, ve Francii, Německu, Polsku, Rakousku, Holandsku, Belgii, Lotyšsku, Švédsku, Slovensku, Slovinsku, Kosovu.

Našim studentům se dostalo na festivalech u nás i v zahraničí zadostiučinění, prožívali radost z úspěchu, ocenění, komunikaci s publikem. Bariéry mezi herci a diváky se v okamžicích divadelní prezentace ztrácely. Komunikace pomáhá Neslyšícím budovat jejich vlastní sebeúctu, pomáhá jim ukotvit vlastní identitu, posiluje jejich samostatnost a sebejistotu. Ve slyšící veřejnosti se formuje kladnější vztah k poznávání této minority, to může vést k plnějšímu pochopení, k následné akceptaci, respektu a porozumění.

Jedním z mnoha divadelních projektů je inscenace vzniklá na základě výzvy ke spolupráci s Českou komorou tlumočníků znakového jazyka v rámci projektu Tlumočník očima neslyšícího dítěte, který řešil aktuální problém související s povědomím neslyšících dětí a mládeže o vlastních právech (tlumočník pro sebevědomí a komfort komunikace neslyšícího dítěte v důležitých komunikačních situacích).

ZLATÝ KOLOVRAT

Scénické ztvárnění balady Karla Jaromíra Erbena, kterému dominuje výtvarné pojetí japonské výtvarnice Yumi Mráz Hayashi. Výtvarnice vytvořila nebývalou scénografii, k dokonalému pochopení textu měla k dispozici pro nás unikátní překlad do japonštiny. V inscenaci jsou zakomponovány loutky-manekýni v životní velikosti – hlavní postavy příběhu, jejich vodiči-herci jsou jejich duší a vnitřním světem. Text je současně interpretován slyšícími herci v mluveném přednesu a herci neslyšícími pak ve znakovém jazyce, kde se znakový jazyk stává i součástí choreografie a vytváří spolu s loutkami-manekýny dramatické a neobvyklé spojení. Součástí inscenace je také výrazná hudební složka, která podtrhuje dramatickou linii známého příběhu.

Soubor inscenace byl složen z neslyšících i slyšících studentů VDN bakalářského i magisterského studia, pedagožky ateliéru Radky Kulichové a dvou hostů činoherců Kateřiny Jebavé a Luboše Stárka, kteří doplňují celý organismus mluveným textem Zlatého kolovratu.

Obr. 11 – Inscenace Zlatý kolovrat

Kniha jako divadlo

Projekt Kniha nebo také Knižní představení či Kniha jako divadlo je zde zmíněn z toho důvodu, že svým významem, v rámci studia oboru, tvoří stále jeden z vrcholů tvůrčí přípravy studentů. Tato aktivita tvoří jednu ze základních složek činnosti Divadelního spolku OUKEJ.

PROJEKT „KNIHA“

Vznikl v ateliéru VDN primárně jako **motivační program ke čtení s porozuměním u neslyšících dětí.** Vychází z dlouhodobé zkušenosti, že je zásadní budovat a upevňovat vztah neslyšících dětí ke knihám od útlého dětství. Projekt je realizován jako motivační představení, kde stěžejním scénografickým artefaktem je **výtvarně zpracovaná kniha**, která je pak využita v divadelní akci. Divadelní a výtvarné prvky činí knihu vizuálně přitažlivou. Pomocí divadelní situace se obsahový problém lépe vysvětlí. Prožití situace vede k pochopení a porozumění. Příběh

je zpracován tak, aby u dětí docházelo k upevňování a rozšiřování slovní zásoby. Nejdůležitější je však rozehrání situací, to vede k pochopení kontextů, které neslyšícím dětem v psaném textu většinou chybí.

Projekt Kniha je realizován především ve školách pro sluchově postižené děti a mládež, ale zájem o takto zpracovaný literární příběh již přesáhl danou cílovou skupinu a uplatňuje se i v jiném kontextu a v jiném prostředí. V současné době ateliér spolupracuje průběžně s několika městskými knihovnami v ČR, v rámci Ostravského festivalu Divadlo bez bariér jsou realizována knižní představení v nemocnicích pro dětské pacienty, současně byla představení uspořádána na dalších festivalech a získala i významná ocenění, např. na festivalu v Maroku cenu za hlavní ženský herecký výkon. Významnou roli hraje také prezentace knižních představení v běžných školách, do nichž jsou zařazovány děti se specifickými potřebami.

Během inscenační přípravy každého jednotlivého sólového představení se tak rozšiřují požadavky na přípravu studentů v rozšiřování škály výrazových prostředků. Nejedná se tedy pouze o překlad psaného textu daného příběhu do znakového jazyka a jeho zinscenování v určité čisté jazykové formě, ale hledají se ještě další individuální možnosti každého interpreta tak, aby byl schopen vystoupit – zahrát – pro jakoukoli cílovou skupinu diváků.

Obr. 12 – Knižní představení Jak koza napálila lva, Monika Goldefusová

Cílem je tedy vytvořit kvalitní osobní individuální divadlo jednoho herce, kde je také zásadní invence a škála výrazových prostředků jednotlivců. Současně také vzniká tendence vytvořit sólovou inscenaci ve více jazycích a vizuálně natolik přitažlivou, aby byla impulsem a podnětem pro následnou iniciaci aktivity dětských i dospělých diváků na základě jejich zážitku. Vytvořený scénický artefakt, jakým Kniha ve svém výsledku je, pak může sloužit i jako komunikační prostředník mezi osobním prožitkem a touhou sdílení diváka s aktérem – hercem. Projekt Kniha jako divadlo dokumentuje sílu živého kontaktu herce s divákem a možnost jejich vzájemné komunikace.

Jako příklad můžeme uvést realizaci knižního představení O zlobivých kůzlátkách v rámci workshopů pro Neslyšící ve Slovinsku, kde byli mezi účastníky neslyšící senioři, dospělí i děti. Jednomu z účastníků bylo takřka 80 let a kromě sluchu ztratil i zrak, takže ve chvíli, kdy mohl hapticky dotykem poznat a pochopit příběh díky plasticky vystupujícím a odnímatelným elementům knihy, se rozzářil nadšením, jak rád si tu dětskou pohádku oživil.

Závěr

V současnosti ateliér VDN spolupracuje také s absolventy, kteří se uplatňují v oboru a zaujímají respektované pozice nejen v České republice, ale také v zahraničí. A to především na Slovensku, ve Slovinsku, ve Velké Británii, na Islandu, v Lotyšsku. Je velmi pozitivní, že je ve stálém kontaktu se zahraničím a může i tímto způsobem získat zpětnou vazbu a modifikovat svůj další vývoj.

Aktuální tendence oboru lze spatřovat například v zaměření na cirkusové dovednosti či tandemovou spolupráci. V posledních letech se přirozeně v tomto oboru více směřuje k syntéze příbuzných oborů divadla a speciální pedagogiky, např. v rámci expresivních terapií. Proniká se stále hlouběji do oblasti tlumočení neslyšících tlumočníků se zaměřením na hereckou průpravu využitelnou v divadle i televizi.

Současný kmenový pedagogický tým se skládá z vedoucí ateliéru prof. Veroniky Broulíkové, prof. Zoji Mikotové, MgA. Adély Kratochvílové, Ph.D., Mgr. et BcA. Radky Kulichové a současným kmenovým tlumočníkem do znakového jazyka je Mgr. Daniela Cincibus Vacková.

10. Osobní zkušenosti osob se SP

V této kapitole uvádíme osobní zkušenosti tří neslyšících umělců. Jedná se o jejich autentické texty, kde popisují svou cestu uměleckým vzděláváním. Dozvíte se, co je vedlo a motivovalo a co pro ně bylo naopak obtížné a jaký mají vztah k umění a uměleckým aktivitám v současné době. Z těchto jejich ucelených výpovědí z března 2020 jsou uváděny citace i v předchozích kapitolách.

10.1. Petra Gluchová

„S uměleckým vzděláváním jsem se poprvé setkala asi ve druhé třídě, kde jsem začala chodit do ZUŠ v místě svého bydliště do tanečního oboru. V tomto kroužku jsme se učili hlavně balet a další druhy tanců. Všichni ostatní spolužáci ve skupině i paní učitelka byli slyšící. Do tohoto kroužku jsem chodila asi do osmé třídy pravidelně každý týden odpoledne na dvě a půl hodiny. Výuka probíhala tak, že paní učitelka něco předvedla a pak jsme všichni po ní ty pohyby opakovali, což bylo dobré i pro mě, protože jsem vše dobře viděla. Potom jsme poslouchali hudbu, abychom poznali změny, a samozřejmě jsme si pomáhali také počítáním rytmu. A pak jsem musela i trénovat doma. Asi v osmé třídě jsem to vzdala. Měla jsem signály i od paní učitelky, že se to pro mě úplně nehodí, navíc začalo období puberty, takže mě to ani tak nebavilo, protože jsem se v kolektivu necítila dobře, holky se mi i posmívaly, že jsem neslyšící, takže jsem tam přestala chodit. Je to určitě škoda, bohužel jsem v té době neměla pevnou vůli vydržet a trochu toho doteď lituji, co se dá dělat. Během výuky jsem hodně musela odezírat, protože jsem výklad špatně slyšela. Ale nejvíc jsem prostě kopírovala pohyby učitelky a ostatních, vím, že paní učitelka vysvětlovala i různé odborné pojmy, co s tancem souvisejí, ale z toho jsem prakticky nic nerozuměla, soustředila jsem se hlavně na to, co jsem mohla pochytit a naučit se zrakem a opakováním po druhých. Bohužel, protože mě to hodně bavilo.

Na prvním stupni jsme měli nabídku mnoha dalších kroužků, zkoušela jsem se hlásit do dramatického kroužku, ale tam bohužel už bylo plno, takže mě nevzali. Ale nabídli mi místo toho zapojit se do pěveckého sboru, což bylo trošku divné, vzhledem k tomu, že jsem neslyšící, ale zkusili jsme to a vzali mě. Bylo to zajímavé, výhodou pro mě bylo, že texty i melodie v jedné písni jsou stále stejné, takže jsem se to mohla naučit zpaměti a věděla jsem, že nemůže dojít k žádným neočekávaným změnám, které bych nemusela dobře slyšet. Samozřejmě jsem si musela naposlouchat hudbu a melodii, ale tím, že šlo o sbor kolektivně se slyšícími, jsem jednoduše začala zpívat, když začali zpívat ostatní, a rytmus držela podle nich. Zní to asi zvláštně, ale myslím si, že to bylo celkem úspěšné zapojení, určitě to nebyla žádná hrůza a zpívala jsem dobře, protože jsem tam chodila celé tři roky až do páté třídy, nevzdala jsem to hned, protože mě to bavilo a bylo to ve sboru fajn. Další výhodou je určitě to, že jsem si díky sboru stále trénovala práci s hlasem,

mluvený projev a zároveň i sluch, protože jsem musela dobře vnímat hudbu. Se sborem jsem skončila s přestupem na druhý stupeň do větší školy v jiném města, kde už tato nabídka nebyla, jinak bych nejspíš pokračovala. Byla to pro mě skvělá zkušenost a hlavně překvapení a i důkaz, že i neslyšící se může zapojit do sboru a zpívat.

Dva roky, ve čtvrté a páté třídě, jsem také docházela na výtvarný kroužek mimo školu, který vedla externí výtvarnice. A tady jsem neměla vůbec žádný problém s komunikací, protože nás tam bylo asi pět žáků, takže komunikace v malém kolektivu pro mě byla bez problému, mohla jsem jednodušeji odezírat i se sama projevovat mluvenou řečí, a hlavně ta paní výtvarnice byla

velice milá a ochotná, dávala si pozor na výslovnost, vše uměla krásně a jasně vysvětlit, byla opravdu výborná, tam jsem byla velmi spokojená. Ale bohužel ani na druhém stupni už tento kroužek nebyl.

Později jsem se víc začala věnovat sportu. Měla jsem tedy delší dobu od umění pauzu a později díky svému příteli jsem se dozvěděla o Pantomimě S. I., která spadá pod ECPN – Evropské centrum pantomimy neslyšících. On mi vyprávěl, že na tohle divadlo chodí dlouho, to mě velmi zaujalo a rozhodla jsem se to také zkusit. A od roku 2011 až doteď se pantomimě a divadlu věnuji v tomto divadelním souboru. Celý soubor tvoří neslyšící, takže komunikace je úplně bezproblémová, vedoucí – odborník, opravdu profesionál - je sice slyšící, ale vždy je přítomen tlumočník, a pokud náhodou není, dorozumíváme gesty či pantomimou, nebo si potřebné věci napíšeme a různě si všichni vzájemně pomáháme k porozumění, takže je to bezvadná spolupráce.

V roce 2018 jsem se také připojila k umělecké skupině Hands Dance, která se zaměřuje na umělecké tlumočení. Například tlumočíme písně, protože když zpěvák zpívá, neslyšící nemohou rozumět a jen sledovat zpěvákovu mimiku a projev je pro umělecký zážitek trochu málo. A právě v Hands Dance se snažíme opravdu o umělecké tlumočení, to znamená přeložit obsah písně do znakového jazyka, zachytit náladu i rytmus a předat celkový dojem neslyšícím divákům tak, aby i oni měli plnohodnotný zážitek z vystoupení na stejné úrovni se slyšícími. V Hands Dance také vznikají divadelní představení, do nichž jsem se také ráda zapojila. V této skupině jsou neslyšící i slyšící, kteří umějí znakovat, takže komunikace není problém, a pokud je někdy potřeba při vystoupení komunikace s organizátory, slyšící kolegyně nám to přetlumočí a domlouváme se společně. Právě myšlenka celé skupiny je propojovat svět slyšících a neslyšících. V Hands Dance stejně jako v P. S. I. působím dodnes.

Obr. 13 – Petra Gluchová v inscenaci Doživotí

Hrála jsem také malou roli ve vánoční pohádce pro Neslyšící Nejkrásnější dar a v druhé sérii pohádek Dr. Žako. Obě pohádky dělala Česká televize.

Do budoucna bych se určitě chtěla dál co nejvíc věnovat divadlu a být aktivní, protože se trošku bojím, jak to s divadlem v budoucnu bude, zda to bude lidi dál bavit, nebo se jejich zájmy obrátí jinam a soubory zaniknou. Proto chci využít příležitostí, dokud jsou, a sbírat zkušenosti a hezké vzpomínky na to, co mě baví.

V současné době jsem kvůli studiu na vysoké škole musela ve svých aktivitách polevit, ale už se těším, až se po absolvování VŠ zase plně zapojím do obou souborů.

Mám kochleární implantát, který jsem odmalička používala, ale v poslední době už ho moc nenosím, protože se cítím být Neslyšící. V komunikaci upřednostňuji český znakový jazyk (dále jen ČZJ) a využívám i odezírání; když je opravdu hodně potřeba, využiji i KI k poslouchání. Ale opravdu nejvíc potřebuji znakový jazyk a případně odezírání.

10.2. Zbyněk Kašpárek

„S uměleckým vzděláváním mám zkušenosti takové, že jsem jako malý, cca 8–11letý, ‚hrával´ divadlo v divadelním kroužku. Hrál jsem tam se svou sestrou, jejím manželem a jejich dcerou, která byla v podobném věku jako já. Většinou jsem hrál spíše komparz.

Postupem času, nejspíš v roce 2014, jsem začal chodit do taneční školy, která se zabývala street dancem a s ním spojeným stylům (hip-hop, locking, swing atd.). Je to profesionální taneční skupina, která patřila k jedněm z nejlepších ve světě.

Tuhle taneční školu jsem navštěvoval 4 roky, během nichž jsem se dokázal vypracovat z dospělých „B" do dospělých „A", kteří tancovali v té době extraligu v České republice. Posbírali jsme pár takových ocenění jako třeba 3krát mistři Moravy, vicemistři ČR, mistři Československé ligy a dostali jsme se i na mistrovství světa v Rimini (Itálie). Tam jsem ale jel jen jako náhradník. Úspěch jsme sice nezaznamenali, ale místo toho jsme nasbírali neskutečně hodně zkušeností a motivaci pokračovat v tom, co děláme.

Můj osobní úspěch byla European talent show ve Stockholmu v rámci oslav EUDY 30th, kdy jsem tancoval s talentovanými neslyšícími lidmi z celé Evropy v různých kategoriích.

Bohužel pro mě přišla na řadu práce a už jsem se nemohl věnovat tancování tolik, kolik bych chtěl. Takže už nějaký rok netancuji.

Využívám implantát BAHA Divino, se kterým jsem i tancoval. Celou dobu jsem upřednostňoval mluvenou řeč a nebyl žádný problém v komunikaci. Moji lektoři i moji spolutanečníci respektovali moje postižení a brali to tak, jak to je. Za což jsem rád."

10.3. Veronika Slámová

„Do prvního uměleckého kroužku jsem začala chodit už na základní škole (*pozn.: škola pro sluchově postižené*). Myslím, že to byl přímo divadelní kroužek, nejsem si přesně jistá, kdo to vedl, zda to byli v té době ještě studenti VDN JAMU, nebo už učitelé naší školy, kteří ale dřív studovali na JAMU. Ale vím, že jsme v rámci tohoto kroužku dělali opravdu hodně, třeba i různé workshopy se studenty jak z JAMU, tak i z Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, vím, že to měli studenti v rámci své praxe.

Vytvářeli jsme různá vystoupení. Jako první byla dvě představení, která jsme hráli na Vodové (*pozn.: Klub Neslyšících*). První představení bylo na téma sluneční soustava a druhé Zvířátka v domečku. Ale myslím, že to byl kroužek mimo školu, na který jsme chodili až

po vyučování, a později jsme chodili právě na Vodovou. Potom se kroužek opět vrátil do prostředí školy s jinou učitelkou, se kterou jsme spíše tančili.

Ještě jsem navštěvovala další divadelní kroužek pod organizací Labyrint, který vedla neslyšící lektorka, zde jsme také spíše zkoušeli a hráli různé pohádky.

Párkrát jsem se zkusila zapojit i do tanečních kroužků mezi slyšící, ale moc mi to nešlo, proto jsem to vždy hned vzdala. Většinou to bylo tak, že účastníci měli už nějaké základy, a já je nestíhala, ujížděl mi rytmus a hlavně jsem tam byla vždy sama.

Na střední škole jsme žádný divadelní kroužek neměli, takže jsem měla s divadlem pauzu a vrátila jsem se k němu až po pěti letech, kdy jsem se přihlásila na JAMU. Úspěšně jsem absolvovala bakalářský i magisterský stupeň v ateliéru výchovné dramatiky pro Neslyšící na JAMU.

Chvíli jsem byla v divadle Neslyším, teď jsem v divadelním spolku OUKEJ a ve skupině Hands Dance, kde ‚tlumočíme´ písničky do uměleckého projevu. Během JAMU i poté jsem působila v několika divadelních představeních i projektech a vedla různé workshopy. Mám zkušenosti s různorodými skupinami, často hraji například svoje knižní vystoupení Kocour v botách ve školách a školkách pro slyšící děti a nemám žádný problém s tím, že by děti neporozuměly.

Obr. 14 – Veronika Slámová

Moje první spolupráce s Českou televizí byl jeden díl pořadu Hýbánky v režii Pavla Šimáka a další v dětském pořadu Hopsasa, kde jsem byla v zakladatelském týmu a věnovala jsem se hodně

překladu textu a básní pro Hopse (Robert Milič) a Nely Wágnerovou, také jsem se zde věnovala supervizi znakového jazyka ve střižně. Dále jsem spolupracovala i na tlumočení pohádek pana Donutila, Pohádek Krále Jiřího a projektu Dr. Žako.

Všechny mé předchozí zkušenosti mě naplňovaly a sama jsem chtěla vytvořit něco, kde bych podpořila ostatní neslyšící v jejich tvorbě a umělecké aktivitě. A ideální i nejdostupnější se mi zdál film. Tak jsem začala organizovat Deafland – filmový festival neslyšících v Brně, v roce 2020 bude už čtvrtý ročník této soutěže neslyšících filmařů.

Po narození dětí se moje umělecké aktivity trochu utlumily, ale určitě plánuji se k této práci navrátit a pokračovat profesionálně jak ve skupině Hands Dance, divadelním spolku OUKEJ, tak i ve spolupráci s Českou televizí. Deafland připravuji neustále i na mateřské.

V současné době se připravuji na premiéru pohádky *Aby se děti divily* v Divadle Bolka Polívky, kterou režíruje Zoja Mikotová.

Používám sluchadlo, ovšem komunikuji hlavně v ČZJ, ale ovládám plynule i mluvený jazyk. Ve všech kroužcích, které jsem navštěvovala, jsme komunikovali v ČZJ; tam, kde se víc tancovalo, šlo zpočátku o znakovanou češtinu, ale také jsme pak dospěli ke znakovému jazyku. V České televizi byl většinou přítomen tlumočník, a pokud bylo potřeba, používala jsem pro komunikaci mluvený jazyk.“

11. Závěr

Cílem těchto textů bylo ukázat čtenáři, jaké jsou možnosti v oblasti uměleckého vzdělávání pro osoby se sluchovým postižením, jaké jsou zkušenosti z dobré praxe a kde je možné čerpat inspiraci.

Důležité je uvědomit si, že sluchové postižení zpravidla představuje bariéru v oblasti komunikace, ale důležité složky, mentální, fyzické ani psychické nebývají nijak narušeny. Dále, že právě umění je zdrojem komunikace. Herec komunikuje s diváky, malíř sděluje své pocity skrze obrazy, hudebník prostřednictvím hudby a tanečník pohybem. Na půdě uměleckého vzdělávání máme tedy jedinečnou možnost překonávat tyto bariéry a skrze společnou lásku a zájem o umění navázat se žáky, studenty i dospělými dobrý vztah, který posílí vzájemnou spolupráci a sociální vztahy.

Bavíme se o vzdělání, proto je přirozené, že i pedagog se bude muset vzdělávat a dál učit, pokud se poprvé setká s jedincem se sluchovým postižením. Vizitka dobrého pedagoga je zájem o nové informace, které lze z této oblasti získávat nejlépe od odborníků ze speciálně pedagogických center pro sluchově postižené či od jiných kolegů, kteří s daným žákem již dlouhodobě spolupracují. Inspirací a zdrojem důležitých informací mohou být také organizace nebo spolky, které se vzdělávání či kultuře neslyšících věnují.

Největšími odborníky na komunikaci s daným člověkem však bývají jeho nejbližší a hlavně on sám. Při hledání správného přístupu a přizpůsobení vycházejte z konzultací s rodiči a zákonnými zástupci daných žáků a studentů, ale nezapomeňte se ptát na názor a na to, co je nejlepší pro ně samotné.

Nejdůležitější je však lidský individuální přístup v duchu inkluze a využití intuice a empatie, které nás učí umění.

Z výše uvedeného nám tedy vychází optimistický závěr: při uměleckém vzdělávání osob se sluchovým postižením se není čeho obávat.

12. **Hands Dance**

Skupinu Hands Dance tvoří slyšící i neslyšící tlumočníci, převážně absolventi VDN na DF JAMU, tedy odborníci jak v oblasti umění, tak na prostředí neslyšících a sluchového postižení. Skupina vznikla v roce 2014 v Brně a zaměřuje se na umělecké tlumočení do znakového jazyka. Od roku 2017 zastřešuje tuto uměleckou skupinu divadelní spolek OUKEJ.

Obr. 15 – Logo skupiny Hands Dance

V celosvětovém měřítku je skupina Hands Dance ojedinělá v tom, že jde o rovnocennou spolupráci slyšících a neslyšících umělců a interpretů. Toto koresponduje obecně s tendencemi v České republice, protože už v minulosti existovaly soubory či skupiny, kdy na uměleckém tlumočení spolupracovali slyšící i neslyšící tlumočníci. To, že ve světě v oblasti uměleckého tlumočení převládá stále více aktivita slyšících tlumočníků, potvrdila skupině také americká tlumočnice Amber Galloway Gallego. Členové Hands Dance se s ní setkali při svém prvním tlumočení koncertů na mezinárodním multižánrovém festivalu Colours of Ostrava v roce 2018.

Ale vraťme se k počátkům Hands Dance, kdy se zakládající členové, dva neslyšící a dva slyšící (Daniela Cincibus Vacková, Marcel Krištofovič, Radka Kulichová a Veronika Slámová), rozhodli systematicky věnovat tlumočení písní do českého znakového jazyka, a zpřístupnit tak i neslyšícím prožitek z hudebních vystoupení. Krátce po svém založení se skupina zaměřila i na tlumočení divadelních inscenací. Postupem času se počet členů v této přátelské umělecké skupině rozrostl. V lednu 2020, kdy skupina slavila své půlkulaté výročí akcí „Ruce tančí už pět let“, byl počet ustálen na osmi členech s krásnou bilancí pěti neslyšících a tří slyšících, pěti žen a tří mužů.

Obr. 16 – Vystoupení na akci Ruce tančí už pět let – M. Krištofovič a Karel Gott Revival Morava

Hlavní myšlenka skupiny Hands Dance spočívá v propojení dvou světů, světa slyšících a neslyšících. Neslyšícím divákům zpřístupňují prožitek z hudby, písní a koncertů či divadelních představení přijatelnou vizuální formou a v jejich mateřském znakovém jazyce. Pro slyšící diváky, kteří se běžně se světem neslyšících nepotkávají, může být přítomnost tlumočníků na jevišti přidanou hodnotou v podobě zajímavého vizuálního ztvárnění, ale také zdrojem nových informací a přiblížení světa, jazyka a kultury Neslyšících.

Je potřeba také ujasnit, proč je tak unikátní a žádoucí spolupráce slyšících a neslyšících členů při uměleckém překladu do znakového jazyka. Slyšící členové jsou více odpovědni za porozumění textu a výklad významu, musí umět porozumět textu v mluveném jazyce, rozklíčovat skryté významy a metaforická vyjádření. U tlumočení písní pak dohlížejí na rytmizaci, aby výsledný projev vyjadřoval tempo, rytmus a melodii dané písně. Neslyšící členové, pro které je znakový jazyk mateřským jazykem, zastávají roli expertů na znakový jazyk. Vytvářejí, případně dohlížejí, na překlad textu do znakového jazyka, aby byl adekvátní a srozumitelný. Využívají svůj cit pro umělecké vyjadřování ve znakovém jazyce pro výběr estetických a zároveň srozumitelných vyjádření.

Jak již bylo zmíněno, většina členů Hands Dance jsou absolventi ateliéru VDN, což znamená, že mají, mimo jiné, základní průpravu z moderních i klasických tanců, pohybového divadla včetně pantomimy, základů akrobacie, žonglování a dalších divadelně pohybových disciplín. A tento arzenál dovedností využívají právě při uměleckém tlumočení.

12.1. Umělecké tlumočení do znakového jazyka

V kapitole 3. Znakový jazyk jste se mohli dozvědět, o co se jedná při běžném tlumočení do znakových jazyků. Jak bylo zmíněno, umělecké tlumočení je velmi specifické a odlišné od běžného tlumočení.

U uměleckého tlumočení je zapojeno celé tělo, používají se modifikované znaky, využívají se i jiné pohybové, případně taneční prvky. Umělecké tlumočení definuje Červinková Houšková (2008) jako dva na sebe navazující procesy. První je dopředu připravený umělecký překlad z jednoho jazyka do znakového jazyka, druhá činnost spočívá ve sladění se s umělcem, kterého tlumočíme, ať jde o hudebníky, zpěváky, herce či další umělce. Vidíme zde také rozdíl oproti formálnímu tlumočení, kdy umělecké tlumočení je vždy připravené a často důsledně trénované s předstihem před samotnou produkcí před diváky.

Všechny zvláštnosti a odlišnosti od běžného neboli formálního tlumočení mají jediný cíl, předat umělecký prožitek ať z písní, hudby, divadla či dalších uměleckých žánrů, kde dochází ke zvukovým či hlasovým projevům. Pokud jste si někdy říkali, že tlumočník, kterého vídáte v pravém rohu televize, má poměrně výraznou mimiku a chvilkami dost zběsile *máchá* rukama, při uměleckém tlumočení budete překvapeni, jak velké a rychlé, nebo naopak malé a pomalé, podle povahy tlumočeného, mohou všechny znaky, pohyby i výrazy tváře být. Při tlumočení písní je dokonce žádoucí zapojení opravdu celého těla, kdy vhodně zvolenými pohyby tlumočník znázorňuje rytmus, melodii a celkovou náladu písně.

12.2. Hands Dance a umělecké tlumočení písní

Celou přípravu tlumočení písně lze rozdělit na několik fází: rozbor textu písně, hrubý překlad do znakového jazyka, synchronizace překladu s hudbou, nácvik, finální korekce a na závěr realizace písně tlumočené do českého znakového jazyka.

U překladu písní se snaží Hands Dance vždy kopírovat a znázornit také proměny v melodii a rytmu jak dynamikou znakového projevu, tak případně přidaným pohybem. Pokud to povaha písně dovoluje, přistupují členové k tlumočení ve dvojici či skupinovému ztvárnění uměleckého projevu, které nabízí další možnosti *hraní si se znaky* a zároveň umocní gradaci uměleckého projevu. Velkou výzvou často bývá zpracování mezihry v písni. Pokud nezní žádný text, skupina Hands Dance využívá zavedení mimicko-fyzického ztvárnění nebo využití tanečních prvků či krátké taneční variace. V průběhu celých příprav jde o úzkou spolupráci celého týmu. Hands Dance experimentuje a hledá nové cesty a možnosti, jak může vypadat tlumočení písní na jevišti.

Skupina Hands Dance zajišťuje tlumočení hudebních vystoupení na různých kulturních akcích. Vystupují po celé České republice, ze stálých akcí jsou to například Neslýchaně zábavné večery v Kroměříži, akce oslav Mezinárodního dne Neslyšících v Praze. Pravidelně zajišťují umělecké tlumočení během slavnostního předávání cen Mosty Národní radou pro zdravotně postižené za mimořádné aktivity ve prospěch občanů se zdravotním postižením. Z mezinárodních festivalů je to Colours of Ostrava, kde tlumočili vybrané koncerty. Jsou častými hosty na dalších festivalech, plesech a jiných veřejných událostech pořádaných jak neslyšícími, tak i slyšícími organizátory. Za pět let své existence se tito nadšenci do uměleckého tlumočení setkali s řadou známých i méně známých zpěváků a hudebníků. Jmenovat můžeme například Evu Pilarovou, Yvettu Simonovou, Bohuše Matuše, Michala Davida, písničkáře Pokáče, Petru Černockou, nevidomého zpěváka Radka Žaluda, kapely Hradišťan, Lokálka, Gipsy.cz a Nedivoč, nebo zpívající moderátory Heidi Janků či Aleše Cibulku.

Obr. 17 (vlevo) – Neslýchaně zábavný večer Kroměříž 2017 – Veronika Slámová, Radka Kulichová

Obr. 18 (vpravo) – Neslýchaně zábavný večer 2018 – Petra Gluchová a Daniela Cincibus Vacková tlumočí píseň Yvetty Simonové

Obr. 19 – Vystoupení Bohuše Matuše na předávání cen Mosty tlumočí Michal Gábor, Radka Kulichová

Kromě toho skupina iniciuje i vlastní události. Jedná se o workshopy, semináře, vystoupení na reprodukovanou hudbu nebo větší hudební akce. Například v roce 2017 tlumočili benefiční Smyslů-plný koncert, který se konal u příležitosti 25. výročí založení ateliéru VDN. na jevišti tlumočili písně Michala Hrůzy.

Obr. 20 – Smyslů-plný koncert 2017 – Robert Milič, Markéta Kunášková

Nejnovější projekt „Pojď se mnou do světa“, který můžete vidět v Divadle na Orlí, vzniká v rámci specifického výzkumu pro rok 2019–2020 jedné ze členek skupiny Hands Dance Radky Kulichové při jejím doktorském studiu na DF JAMU. Na tlumočeném pásmu písní Jiřího Bulise spolupracuje skupina Hands Dance se současnými studenty ateliéru výchovné dramatiky pro Neslyšící a studenty ateliéru muzikálového herectví (doc. M. Zetela). Celá koncepce je od začátku tvořena pro společné propojené vystoupení zpěváků a tlumočníků, ale ne jen v klasickém pojetí oddělených vystoupení, byť na jednom jevišti. V jednu chvíli znakují všichni na jevišti, tlumočníci i zpěváci, nebo například zpěváci doplňují projevy tlumočníků gesty či jednotlivými znaky. Jedná se o silný vizuálně hudební zážitek, který umocňuje živý doprovod klavíru a violoncella.

Skupina se dlouhodobě snaží také o co nejvíce vystoupení na své domovské scéně, tedy v Brně. V roce 2020 proto realizují projekt *Hands Dance: Písně pro oči i uši*, v rámci kterého uspořádají několik vystoupení ve vybraných brněnských kavárnách a klubech. Tento projekt je realizován za finanční podpory magistrátu města Brna.

12.3. Hands Dance a divadlo

Oproti širokému repertoáru písní, který nyní čítá přes dvě stě písní, mají za sebou Hands Dance „jen“ tři samostatné divadelní projekty. Slovo „jen“ je uváděno v uvozovkách záměrně, protože ve všech třech případech jde o zcela jedinečné projekty. Kromě těchto inscenací se již nějakou dobu také zejména neslyšící členové pravidelně zapojují do absolventských i ročníkových projektů ateliéru VDN jako externí profesionálové.

Úplně prvním divadelním počinem Hands Dance bylo zapojení do inscenace „**Přelet nad kukaččím hnízdem“** (2015) v podání divadla Járy Pokojského v bezbariérovém divadle Barka v Brně. Kdo nezná soubor Járy Pokojského, měl by vědět, že zde působí herci s tělesným postižením i bez něj, většinou pohybující se na vozíku. Na jevišti tak vedle sebe vystupovali herci a tlumočníci, kteří tlumočili promluvy postav do znakového jazyka. Obdivuhodné byly výkony neslyšících tlumočníků z Hands Dance, kteří se v této situaci museli celé texty naučit nazpaměť stejně jako herci, protože se nemohli v žádném případě spoléhat na zvukovou kontrolu tak jako jejich slyšící kolegové. Stejný závazek to byl však i pro herce, protože ve chvílích, kdy byli tlumočeni neslyšícími, bylo důležité, aby text zazněl opravdu podle scénáře. Samozřejmě všichni tlumočníci měli překlady předem precizně připravené. Důležitá byla také souhra s ostatními herci. Celá inscenace dosáhla zcela inkluzivního ztvárnění, protože vedle bezbariérového přístupu (jak pro lidi s tělesným postižením, tak pro sluchově postižené – tlumočení a také zajištění simultánního přepisu mluveného slova) bylo představení doplněné o audiokomentář pro nevidomé.

Obr. 21 – Inscenace Přelet nad kukaččím hnízdem

Další dvě inscenace opět vznikly v rámci specifického výzkumu Radky Kulichové při jejím doktorském studiu na DF JAMU.

Unikátní projekt s názvem **„Alenka v říši znaků**“ (2017–2019) se uskutečnil ve spolupráci s divadlem Buranteatr v Brně. Toto představení vznikalo od začátku s vizí, že vedle sebe budou na jevišti fungovat dva jazyky – mluvená čeština a český znakový jazyk.

„Jako nejvhodnější typ uměleckého tlumočení se jevil experimentální typ, jelikož nám dává prostor pro hraní si se znaky a možnostmi tohoto jazyka v propojení s divadelními prostředky. V této inscenaci je hlavním cílem porozumění a orientace v ději díla jak pro slyšící, tak pro neslyšící diváky. Na první pohled není zřejmé, kdo je herec, který promlouvá, a kdo je tlumočník, který danou promluvu tlumočí do druhého jazyka. Tyto role se vzájemně mísí. Herci v jednu chvíli mluví nahlas a v jiné chvíli znakují, tlumočníci znakují to, co říkají herci, a v některých chvílích nahlas vyslovují své repliky.“ (Kulichová, 2017, s. 3)

Obr. 22 – Inscenace Alenka v říši znaků

Cílem představení bylo zprostředkovat neslyšícím divákům stejný prožitek z díla Lewise Carolla, jako mají slyšící diváci. To obnášelo velice náročný překlad typického Carollova humoru a slovních hrátek. Zajímavé je, že všichni dotazovaní se shodovali v názoru, že neslyšící i slyšící diváci mají rovnocenný přísun informací a nikdo není znevýhodněn.

„Práce na překladu textu Lewise Carrola byla velice zajímavá a inspirující, nutila nás zkoumat nové a nové možnosti pojetí překladu divadelního textu do ČZJ. Alenka v říši znaků splnila předem stanovený cíl – vytvořit divadelní inscenaci srozumitelnou pro slyšící i neslyšící diváky. Obojí publikum se bez problémů orientuje v ději a může společně sledovat jedno představení, aniž by mělo pocit, že něčemu nerozumí.“ (Kulichová, 2017; s. 21)

Nejnovější divadelní počin je divadelní experiment s názvem „**Doživotí aneb Horší zůstanou**“. Radka Kulichová tentokrát chtěla vytvořit inscenaci, která by primárně vznikla v českém znakovém jazyce a poté byla přeložena do českého jazyka. Oslovila tedy neslyšícího umělce Marcela Krištofoviče (zakládající člen Hands Dance), který poskytl svůj námět a ujal se i režie a jedné z rolí v inscenaci. Prvotní scénář tedy vznikl ve znakovém jazyce, následně byl přeložen do psané češtiny a dále upravován. V této inscenaci se herci vyjadřují ve znakovém jazyce a jejich promluva je dabována do mluvené češtiny. Tématem inscenace jsou zpovědi čtyř obviněných žen, které čeká soud. Celé dílo je koncipované jako „reality show“, takže o vině či nevině rozhodují diváci v sále během představení. Zajímavostí zpracování je, že jednu ze znakujících rolí ztvárnila slyšící herečka, která se musela celý text naučit v jazyce, se kterým do té doby neměla žádné zkušenosti. Její roli pak dabovala neslyšící herečka. „*Ve chvíli, kdy se herecké role ujala dabérka, která propůjčuje hlas ostatním postavám, vznikl problém, kdo bude dabovat její postavu. Nakonec se toho zhostila neslyšící herečka, která se odvážila vyzkoušet si prezentovat svůj ‚nedokonalý´ hlas*[8] *na veřejnosti, a dokonce to znamenalo naučit se mluvit do mikrofonu. Hlas Petry Gluchové je sice hůře srozumitelný, ale poměrně věrně (přirozeně) imituje řeč cizinky. Dokonce byl patrný i jakoby cizí přízvuk v promluvě.*“ (Kulichová, 2019)

Obr. 23 – Plakát inscenace Doživotí aneb Horší zůstanou

12.4. Závěr

Aktivity skupiny Hands Dance jsou velice různorodé, ale mají vždy stejný cíl – potěšit své diváky a předvést jim *trochu jiná* umělecká vystoupení.

[8] Lidé se sluchovým postižením mají vlivem omezené nebo chybějící sluchové kontroly deformovaný, nepřirozeně znějící hlas. Míra deformace hlasu záleží na stupni sluchového postižení, míře sluchové a logopedické péče.

Tato skupina slyšících a neslyšících tlumočníků se snaží neslyšícím divákům přinášet nové divadelní zážitky a přiblížit i zpřístupnit hudbu a písně. Slyšící diváky během svých vystoupení seznamují s vizuální krásou znakového jazyka a kulturou Neslyšících.

Obr. 24 – Členové skupiny Hands Dance: Michal Gábor, Petra Gluchová, Robert Milič, Marcel Krištofovič, Radka Kulichová, Veronika Slámová, Daniela Cincibus Vacková, Markéta Kunášková

13. Užitečné odkazy

Divadlo:

divadelní spolek OUKEJ: https://www.ds-oukej.cz

Evropské centrum pantomimy Neslyšících: https://www.ecpn.cz/

festival Mluvící ruce: https://www.cun.cz/cs/mluvici-ruce/

festival Otevřeno Kolín: https://www.ecpn.cz/index.php?art=356

ZnakoFest: https://www.znakovarna.cz/events/znakofest/

Hands Dance: https://www.ds-oukej.cz/hands-dance

Divadlo Neslyším: http://www.neslysim.cz/

Divadlo Tiché Iskry: https://www.ticheiskry.cz

Divadlo z pasáže: https://www.divadlozpasaze.sk

Pantomima: https://www.ceskatelevize.cz/porady/1096066178-televizni-klub-neslysicich/219562221800021/

Pantomima a pohybové divadlo: https://www.ceskatelevize.cz/porady/1096066178-televizni-klub-neslysicich/218562221800014/

Alenka v říši znaků: https://www.ceskatelevize.cz/porady/1096066178-televizni-klub-neslysicich/217562221800014/video/571414

reportáž v rámci TKN Mluvící ruce – každoroční: https://www.ceskatelevize.cz/porady/1096066178-televizni-klub-neslysicich/217562221800021/

Výtvarné umění:

Czech Deaf Art 3+1Czech Deaf Art 3+1: https://www.facebook.com/czech.deaf.art/

Film a televize:

Deafland: https://www.deafland.cz

TKN Deafland: https://www.ceskatelevize.cz/porady/1096066178-televizni-klub-neslysicich/218562221800013/

Pořady na ČT Déčko:

Dr. Žako: https://decko.ceskatelevize.cz/dr-zako

Hopsasa: https://decko.ceskatelevize.cz/hopsasa

Pohádky krále Jiřího: https://decko.ceskatelevize.cz/pohadky-krale-jiriho

Pohádky pana Donutila: https://decko.ceskatelevize.cz/pohadky-pana-donutila

Zbojnické pohádky: https://decko.ceskatelevize.cz/zbojnicke-pohadky

vánoční pohádky Neslyšících: https://www.ceskatelevize.cz/porady/1096066178-televizni-klub-neslysicich/dily/pohadky/

MTD: https://www.multimedialni-tvurci-dilna.webnode.cz

reportáž o pohádkách Hopsasa a Dr. Žako:

https://www.ceskatelevize.cz/porady/1096066178-televizni-klub-neslysicich/219562221800011/

https://www.ceskatelevize.cz/porady/1096066178-televizni-klub-neslysicich/217562221800014/video/571415

TKN po stopách filmu sluchově postižených:

https://www.ceskatelevize.cz/porady/1096066178-televizni-klub-neslysicich/218562221800018/

Rozhovory:

Ivan Crnac: https://snncr.cz/Ivan-V-porovnani-se-slysicimi-kameramany-vnimam-svuj-sluchovy-handicap-jako-vyhodu.html

Komunikace a zajímavosti o SP:

Brožura „Já, pedagog volnočasových aktivit dítěte se sluchovým postižením“ https://www.zazitek.zsheureka.cz/uploads/informacni_brozury/Bro%C5%BEura%20A5%20J%C3%A1%20volno%C4%8Dasov%C3%BD%20pedagog%20NAHLED.pdf

projekt Zážitkem k porozumění: https://zazitek.zsheureka.cz/cs/vzdelavani/

14. Zdroje

BROŽOVÁ, M. *Jsme na sebe hodně napojené* - iDětskýSluch.cz. *iDětskýSluch.cz - informační portál - iDětskýSluch.cz* [online]. Copyright ©2020 [cit. 30. 3. 2020]. Dostupné z: https://www.idetskysluch.cz/integrace/jsme-na-sebe-hodne-napojene-118/

ČEŇKOVÁ, I. *Úvod do teorie tlumočení*. Praha: ČKTZJ, 2008.

ČERVINKOVÁ HOUŠKOVÁ K., KOVÁČOVÁ T. *Umělecké tlumočení do znakového jazyka*. 1. vyd. Praha: ČKTZJ, 2008

HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1998

HUDÁKOVÁ, M. *Prstová abeceda pro tlumočníky.* Praha: ČKTZJ, 2008.

JUNGWIRTHOVÁ I. *Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál, 2015

KOSIECOVÁ, M. *Neslyšící tanečníci*. Brno: Divadelní fakulta, Janáčkova akademie múzických umění, 2006

KOSINOVÁ, B. *Neslyšící jako jazyková a kulturní menšina – kultura neslyšících.* Praha: ČKTZJ, 2008.

KŘESŤANOVÁ, L. *Od malička jsem ráda malovala* - iDětskýSluch.cz. *iDětskýSluch.cz - informační portál - iDětskýSluch.cz* [online]. Copyright © 2020 [cit. 30. 3. 2020]. Dostupné z: https://www.idetskysluch.cz/pece-o-dite/znakovy-jazyk/od-malicka-jsem-rada-malovala/?fbclid=IwAR2w2B61mMpMU82a5OGJSMRarrrsmpacq6y5mQ2zU3t_5MpTuh2gqX7wf1I

KRAHULCOVÁ, B. *Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených*. Praha: Karolinum, 1996.

KULICHOVÁ, R. *Alenka – Inscenace s využitím uměleckého tlumočení do českého znakového jazyka*. Brno: Divadelní fakulta. Janáčkova akademie múzických umění. Akademická studie, 2017. Dostupné z: http://akademickestudiedifa.jamu.cz/studie/studie/archiv-clanku/radka-kulichova-alenka-inscenace-s-vyuzitim-umeleckeho-tlumoceni-do-ceskeho-znakoveho-jazyka.html

KULICHOVÁ, R. *Autorský divadelní experiment s využitím uměleckého tlumočení do českého znakového jazyka*. Brno: Divadelní fakulta. Janáčkova akademie múzických umění. Akademická studie, 2019

LANGER, J. *Úvod do pedagogiky osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013

MACHKOVÁ, E. Jak *se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Divadelní fakulta, Akademie múzických umění v Praze, 2007

MACUROVÁ, A. Jazyk v komunikaci neslyšících (Předběžné poznámky). Slovo a slovesnost. 1994.

MACUROVÁ, A., ZBOŘILOVÁ, R. a KOL. *Jazyky v komunikaci neslyšících: Český znakový jazyk a čeština.* Praha: Univerzita Karlova, 2018.

PAVLOUŠEK, J. a HOLKOVÁ M. *Tichý přístav duše: literární, básnická a výtvarná tvorba neslyšících autorů*. Brno: BOLIT-B Press, 1995

POTMĚŠIL, M. *Prstová abeceda.* Praha: FRPSP, 1992.

Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2008 [cit. 30. 3. 2020]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/31244/

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2008 [cit. 30. 3. 2020]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/43792/

SLÁMOVÁ, V. *Překlad písní do českého znakového jazyka*. Diplomová práce. Brno, Divadelní fakulta. Janáčkova akademie múzických umění. 2018. Dostupné z: https://is.jamu.cz/th/h0ns5/

SOURALOVÁ, E. *Surdopedie*. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005

STRNADOVÁ, V. *Odezírání jako schopnost.* Praha: ČKTZJ, 2008.

STRNADOVÁ, V. *Transliterátor a vizualizátor v praktických situacích.* Praha: ČKTZJ, 2008.

ŠEBKOVÁ, H. *Úvod do tlumočnické profese a vzdělávací systémy tlumočníků v ČR a v zahraničí.* Praha: ČKTZJ, 2008.

WARD, W. *Playmaking with children from kindergarten through junior high school*. 2d ed. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957

ZAHUMENSKÁ, J., DINGOVÁ, N., HORÁKOVÁ, R. *Specifika tlumočení ve vzdělávání.* Praha: ČKTZJ, 2008.

www.ds-oukej.cz/hands-dance

www.tichezpravy.cz/rozhovor-neslysici-svedsky-reziser-veri-v-zarivou-televizni-budoucnost-pro-neslysici

www.tichezpravy.cz/v-divadelnim-predstaveni-nezarli-bude-hrat-i-neslysici-herec-kdo/

Zákon č. 384/2008 Sb. - zákon, kterým se mění zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů, a další související zákony

Zdroje obrázků:

Obr. 1 – Ukázka tvorby Anety Kunetkové, archiv A. Kunetkové
Obr. 2 – Ukázka tvorby Anety Kunetkové, archiv A. Kunetkové
Obr. 3 – Ceny udělované na Deafland 2016, foto: Markéta Maradová
Obr. 4 – Dr. Žako – Radim Fiala jako veterinář a jeho papoušek v podání Martina Kuldy, foto: T. Miča
Obr. 5 – Plakát k filmu Exponát roku 1827, zdroj csfd.cz - https://www.csfd.cz/film/264108-exponat-roku-1827/prehled/
Obr. 6 – Evelyn Glennie, zdroj: https://www.evelyn.co.uk/wp-content/uploads/2015/02/James-Wilson-Evelyn-Glennie-Harrogate-Marimba.jpg
Obr. 7 – Michaela Kosiecová – ukázka vzdušné akrobacie z inscenace Písně, básně, balady (Mikotová, 2012), foto: Pavel Nesvadba
Obr. 8 – Pantomima S. I. – vystoupení s názvem Nádraží, festival Otevřeno, Kolín, foto Ivo Mičkala, zdroj: http://www.mistnikultura.cz/pantomima-a-pohybove-divadlo-v-koline
Obr. 9 – Aneta Hegyiová se speciální loutkou Pana Doktora, archiv Anety Hegyiové
Obr. 10 – Logo Divadelního spolku OUKEJ, oficiální logo, grafik Petr Kameník
Obr. 11 – Inscenace Zlatý kolovrat, foto: Pavel Nesvadba
Obr. 12 – Knižní představení Jak koza napálila lva, Monika Goldefusová, archiv Moniky Goldefusové
Obr. 13 – Petra Gluchová v inscenaci Doživotí, foto: Rudolf Vodička
Obr. 14 – Veronika Slámová, foto: Gabriela Pecová, archiv Veroniky Slámové
Obr. 15 – Logo skupiny Hands Dance, oficiální logo, grafik Petr Kameník
Obr. 16 – Vystoupení na akci Ruce tančí už pět let – M. Krištofovič a Karel Gott Revival Morava, foto: Daniela Hyklová
Obr. 17 – Neslýchaně zábavný večer Kroměříž 2017 – Veronika Slámová, Radka Kulichová, foto: Jiří Soporský
Obr. 18 – Neslýchaně zábavný večer 2018 – Petra Gluchová a Daniela Cincibus Vacková tlumočí píseň Yvetty Simonové, foto: Lidka Polišenská
Obr. 19 – Vystoupení Bohuše Matuše na předávání cen Mosty tlumočí Michal Gábor, Radka Kulichová, foto: Jan Jirouš
Obr. 20 - Smyslů-plný koncert 2017 – Robert Milič, Markéta Kunášková, foto: Tomáš Picka
Obr. 21 – Inscenace Přelet nad kukaččím hnízdem, foto: Ondřej Župka
Obr. 22 – Inscenace Alenka v říši znaků, foto: Petr Chodura
Obr. 23 – Plakát inscenace Doživotí aneb Horší zůstanou
Obr. 24 – Členové skupiny Hands Dance: Michal Gábor, Petra Gluchová, Robert Milič, Marcel Krištofovič, Radka Kulichová, Veronika Slámová, Daniela Cincibus Vacková, Markéta Kunášková, foto: Daniela Hyklová

Význam inkluzivního uměleckého vzdělávání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

PaedDr., Mgr. Hana Žáčková
psycholog, speciální pedagog

Inkluzivní vzdělávání vychází z práva všech dětí na vzdělávání a je zakotveno i v mezinárodních úmluvách. To znamená, že do vzdělávání zahrnujeme i děti s nejrůznějšími hendikepy a problémy. Z inkluzivního vzdělávání by měly profitovat nejen tyto děti, ale i jejich okolí – i ostatní děti se učí, že se mohou s hendikepovanými dětmi nejen vzdělávat, spolupracovat a žít, ale i věnovat se zájmové činnosti, sportu, hrám. Rodiče hendikepovaných dětí pak pozitivně hodnotí začleňovaní svých dětí do společenství ostatních dětí, které jejich dětem umožní běžné fungování v dětské skupině. Cílem inkluzivního vzdělávání je především vzdělávat všechny děti pohromadě a podporovat tak nejen toleranci k odlišnosti, ale podporovat i kooperaci mezi dětmi.

V inkluzivním vzdělávání jsou děti vzdělávány přiměřeně svým zájmům, schopnostem i nadání. Všechny školské systémy by proto měly být otevřeny všem dětem tak, aby v rámci inkluze začlenily do vzdělávání postižené žáky společně s žáky bez postižení a společně je vzdělávaly. Inkluzivní pedagogika umožňuje rozvoj vlastních potenciálů všem jedincům, i těm, kterým brání v přístupu ke vzdělávání překážky psychické, fyzické i sociální (Hájková, 2002). Základním principem inkluzivního vzdělávání je zapojení všech žáků do vzdělávacího procesu bez ohledu na zdravotní, sociální, kulturní či jiné znevýhodnění. Úlohou učitelů je pak toto znevýhodnění vyrovnávat a respektovat jejich speciální vzdělávací potřeby, což jim umožňují podpůrná opatření plynoucí z aktuálně platné školské legislativy (vyhláška č. 27/2016 Sb. v plném znění o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami). Tato podpůrná opatření umožňují využívat při výuce diferencované výukové metody, upravovat učivo dle jejich potřeb, případně využívat asistence. Inkluzivní škola vzdělává všechny žáky společně a poskytuje každému jednotlivci individuální přístup dle jeho individuálních potřeb. Minimalizuje možnost vyčlenění žáků s hendikepem z výuky i kolektivu a odstraňuje vzdělávací i sociální bariéry.

*„Inkluzivní vzdělávání znamená spravedlivý a rovný přístup ke vzdělávacím příležitostem pro všechny děti bez výjimky. Je kladen důraz na solidaritu, pospolitost, spolupráci a vzájemnou pomoc, spoluúčast na vlastním rozvoji, učení prostřednictvím podnětného prostředí a kvalitních učebních s*ituací.“ (Spilková in Müller, 2017).

Inkluzivní škola je pak postavena na **třech principech inkluzivního vzdělávání**:

- Překonává potenciální bariéry při vzdělávání jednotlivců i skupin žáků
- Reaguje na individuálně odlišné vzdělávací potřeby všech žáků
- Podněcuje žáky při výuce adekvátními metodami a způsoby práce

Inkluzivní vzdělávání pak funguje optimálně v tom případě, že škola vytvoří konkrétní opatření podpory jak pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tak i pro pedagogické pracovníky. Pak dokáže naplnit potřeby všech žáků i pedagogů a mít pozitivní přínos pro žáky, kteří vlivem svého hendikepu potřebují vyšší míru podpory. Potom se stává optimálním místem pro formování kvalitních interpersonálních vztahů a pro celkový rozvoj a spokojenost všech zúčastněných.

„Jakýkoli defekt nepostihuje jen orgánový systém, ale ovlivňuje celou osobnost postiženého jedince a vytváří specifickou sociální situaci“. (Vágnerová, 2008)

Umělecké inkluzivní vzdělávání pak může významně pomoci nejen v rozvíjení individuálních potenciálů hendikepovaných dětí, ale nezřídka pomáhat ke kompenzaci sekundárních potíží souvisejících s hendikepem – jedná se často o psychické problémy, které s různými druhy

postižení souvisejí nebo z nich plynou. Úspěšnost v uměleckém vzdělávání pak pomáhá jak k vyrovnávání se s těmito obtížemi, tak i celkově ke kompenzaci daného znevýhodnění. Pomáhá hendikepovaným dětem při začleňování do skupin vrstevníků, kteří mají stejné zájmy, napomáhá tedy jejich socializaci. Celkově pak pozitivně působí na osobnostní rozvoj těchto dětí, který druhotně opět přispívá ke kompenzaci obtíží, zejména psychických, které s hendikepem souvisí nebo z něj plynou.

Můžeme tedy shrnout, že **význam inkluzivního vzdělávání pro hendikepované** děti – děti se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) zahrnuje tyto základních oblastí:

- **Socializaci**
- **Osobnostní rozvoj**
- **Kompenzaci znevýhodnění**
- **Kompenzaci psychických obtíží plynoucích ze znevýhodnění či s ním souvisejících**

Z výše uvedeného vyplývá, že **umělecké vzdělávání má nejen vzdělávací složku, ale svým způsobem hraje i důležitou terapeuticko – rehabilitační roli.** Působí jak na psychiku dětí, tak i na jejich schopnost začleňovat se do kolektivu vrstevníků, socializovat se. Uplatní se i v prevenci dalších potíží, zvl. tzv. sekundárních potíží, které souvisí s daným hendikepem (může např. působit preventivně u poruch chování či vzniku závažnějších sociálně patologických jevů).

Významnou roli v ovlivňování psychického vývoje dětí má bezpochyby **hudební umění.** Hudba napomáhá změnit chování, myšlení, emoce a další osobnostní předpoklady společensky i individuálně přijatelným směrem. Zlepšuje integraci, komunikaci i procesy učení. Má vliv na zmírňování psychických obtíží a emočních poruch (Valenta, 2014). Hudba má i neverbálně komunikační účinky, což je důležité zejména u dětí s vývojovými dysfáziemi, kdy vlivem opožděného vývoje řeči dochází k neporozumění pojmům a tím trpí jak komunikace těchto dětí, tak i rozvíjení jejich pojmového myšlení. Hudba pomáhá bořit komunikační bariéry u dětí z cizojazyčného prostředí a u dětí s komunikačními problémy celkově (potíže v komunikaci mívají nejen děti se sluchovými nebo logopedickými vadami, ale i děti se specifickými poruchami učení a s poruchami pozornosti a poruchami chování). Např. zpěv napomáhá kultivaci řečového projevu (po obsahové i formální stránce), zprostředkovává společenský kontakt, napomáhá odreagování. Pozitivně působí na emocionalitu dětí a rozvíjí jejich kreativitu. Může tak vyvolat pozitivní změny ve všech dimenzích lidského organismu (Müller, 2005). Hudební vzdělávání pak naplňuje různé emocionální, sociální, intelektuální, fyzické i další potřeby. Působí na rozvoj učení, motivace, rozvoj sociálních interakcí a komunikace, usnadňuje sebevyjádření. Napomáhá při zvládání stresu, který u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami bývá velmi častý a nezřídka silný (zejména u dětí se specifickými i nespecifickými poruchami učení i chování, u dětí autistických a u dětí s emocionálními problémy). Působí na zbavení se úzkosti a strachu. Výsledkem je pak zvýšení kvality života, osobnostní a duševní rozvoj. Hudba podporuje přirozené vyjadřování a sebevyjadřování, dává do vyjadřování a potažmo pak i do chování dětí určitý řád a pravidla, což je důležité pro děti se specifickými i nespecifickými poruchami chování, děti autistické i sociálně znevýhodněné, případně i z odlišného sociokulturního prostředí. Pozitivně působí na sebeuvědomování, sebevyjadřování a seberealizaci a následně při úspěšnosti dítěte zvyšuje i jeho sebepojetí, protože hudební vystoupení mají značný seberealizační potenciál (Kantor a kol., 2009). Spolupůsobí tak

při vnímání a uvědomování si vlastní identity, zvyšuje sebevědomí – můžeme tedy shrnout, že hudba celkově kultivuje osobnost dítěte.

Další významnou roli hraje i **výtvarné umění**, které pomáhá osobám s hendikepem změnit jejich chování, myšlení, emoce a další osobní předpoklady společensky i individuálně přijatelným směrem. Přispívá k reedukaci, resocializaci, reorganizaci, restrukturalizaci a celkové integraci osobnosti (Valenta, 2011). Opět proto hraje důležitou terapeuticko - rehabilitační roli. Dle Slavíka (in Valenta, 2011) působí na:

- Redukci psychické tenze
- Uvolnění kreativity pro plnění dalších úkolů
- Odblokování komunikačních kanálů
- Relaxaci, odreagování a uvolnění
- Interakci osobnostních složek
- Celkovou socializaci osobnosti
- Úpravu aspirace
- Nácvik sebereflexe, sebeovládání a vůle

Pomocí výtvarných technik dochází k odpoutání se od patologických stavů a myšlenek, vytváří se nové návyky a stereotypy. Dochází k uvědomování si i nevědomých duševních obsahů a tím i k dosahování duševní rovnováhy. Přispívá i k dosažení vhledu na svou problematiku (zejména ve spojení výtvarného umění s arteterapií), pochopení sama sebe a postupným pozitivním změnám v psychice dětí. Pomáhá při uvědomování si i ventilaci emocí. Napomáhá komunikaci a vytváření optimálních interakcí, pokud je pracováno ve skupině. Při spojení s hudbou (tzv. muzikomalbě) dochází k maximálnímu rozvoji potenciálu dětí, což je důležité u všech typů hendikepů.

Výtvarné umění pak ovlivňuje seberealizaci, pokud je žák úspěšný, kompenzuje neúspěchy v jiných oblastech možností prožití pozitivních emocí z úspěchu, ovlivňuje tedy pozitivně psychiku, což je důležité u těch dětí, které vlivem svého hendikepu prožívají pocity úzkosti, nejistoty, nedostačivosti či dokonce selhání.

Neméně významnou roli v ovlivňování zdravého psychického vývoje dětí hraje i **dramatické umění,** které může napomoci zmírnění důsledků psychických i sociálních problémů, napomáhá osobnostnímu i sociálnímu růstu a integraci osobnosti. U hendikepovaných dětí přispívá k posílení jejich aspirace (vědomí, že něco dokáží, mohou být úspěšné) a k úpravě reálné aspirace, a tím i sociální rehabilitaci. Zvyšuje jejich sebehodnocení a sebejistotu saturací vyšších potřeb (psychických a sociálních), přispívá k jejich seberealizaci, napomáhá k dosahování životních cílů. Přispívá i k rozvoji komunikačních dovedností, odbourává komunikační bariéry, odblokovává komunikační kanály. Ovlivňuje snižování emočního napětí, což je důležité zejména u úzkostných dětí a dětí se specifickými poruchami chování ve smyslu poruch pozornosti aktivity, přispívá k optimální integraci osobnosti rozvíjením jejich sebedůvěry. Získáváním schopnosti uvolnit se působí na schopnost zvládání kontroly emocí, čímž dochází ke změně v chování pozitivním směrem a rozšíření repertoáru sociálních rolí důležitých pro život ve společnosti. Rozvíjí empatii dětí, jejich fantazii a kreativitu. V kontaktu se skupinou dětí vytváří jejich pocit spoluzodpovědnosti za dosažení cíle, působí na zlepšování interakce s ostatními dětmi, čímž ovlivňuje i jejich sociální inteligenci. Získáváním schopnosti spontánního chování a sebevyjadřování a rozvojem představivosti a koncentrace napomáhá zejména dětem se specifickými i nespecifickými poruchami chování k ovlivňování jejich chování, nezřídka působí i preventivně proti vznikům sekundárních problémů v chování

u dětí s SPCH. Celkově dětem s hendikepem pomáhá dramatické umění více poznat sama sebe a přijmout své možnosti a omezení. Využíváním improvizace v dramatickém umění umožňuje expresi aktuálního psychického stavu a cítění, rozvíjí spontaneitu, schopnost rychlé, okamžité reakce a zapojení do práce v sociální skupině (Valenta, 2011)

K ovlivňování psychiky hendikepovaných dětí má i **tanečně pohybově umění** (i děti s pohybovým hendikepem se ho mohou do určité míry účastnit). Základ možnosti ovlivnění psychiky dětí pomocí tanečně pohybových technik tvoří reciprocita vztahu tělesných a duševních pochodů a jejich vzájemná ovlivnitelnost (Dosedlová, 2012). Pomocí tanečního a pohybového umění můžeme u dětí dosáhnout lepší emoční a fyzické integrovanosti, zlepšení vnímání a uvědomování si svého těla a svých aspirací v této oblasti (realistických představ o svém těle a jeho možnostech a jeho hranicích v prostoru). U dětí s hendikepem (včetně dětí se specifickými poruchami učení a chování) bývá porušeno vnímání vlastního tělového schématu, což následně vede k dalším psychickým, fyzickým ale i sociálním potížím. Proto je realistické vnímání svého těla a jeho možností (nezkreslených nízkou aspirací vlivem hendikepu) důležité pro další optimální psychický rozvoj dětí. Pohybovým uvolněním pak dochází k uvolnění psychického napětí, tím pádem se děti učí i lepšímu zvládání emočního napětí, což má pak vliv na optimálnější zvládání úzkosti, stresu a potlačované energie. Zvládání potlačované energie je pak velkým přínosem u dětí se specifickými i nespecifickými poruchami chování. Schopnost zvládat a vyjadřovat své pocity bezpečným a přijatelným způsobem, obohacení pohybového repertoáru a pomoc při kontrole impulzivního chování je neocenitelným přínosem při práci s těmito dětmi.

Jak z výše uvedeného plyne, je **umělecké vzdělávání pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami velmi významné**. Napomáhá jak optimalizaci jejich psychiky, která může být negativně ovlivněna vlivem jejich hendikepu nebo prožíváním jejich hendikepu, pomáhá jim vyrovnávat se se stresem, pocity úzkosti, nedostačivosti, sníženého sebepojetí. Napomáhá i získávání adekvátní aspirace – čeho jsem schopen, co dokážu, v čem mohu být úspěšný. Pomáhá tak i kompenzaci vlivu hendikepu jak na psychiku, tak i na výkonnost dítěte. A neposledně i působí optimálně na jejich socializaci, hledání svého místa ve společnosti a schopnosti budovat a udržovat optimální interpersonální vztahy. Můžeme tedy říci, že umělecké vzdělávání pomáhá optimalizovat jak intrapersonální stavy, tak interpersonální vztahy. Napomáhá inkluzi – schopnosti společného fungování lidí bez hendikepu a s hendikepem. Pokud pak dochází v rámci uměleckého vzdělávání k **propojení s terapeutickým působením v rámci muzikoterapie, arteterapie, dramaterapie a pohybové terapie**, je působení umění na psychiku a socializaci jedinců s hendikepem ještě umocněno.

Nejpočetnější skupinu hendikepovaných dětí, dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání, tvoří žáci se **specifickými poruchami učení a chování (SPUCH).** Následující text bude tedy věnován popisu problematiky jednotlivých specifických poruch učení, jejich psychice a metodám práce s těmito dětmi v rámci uměleckého vzdělávání. Zmíněna bude i problematika dětí s **poruchami autistického spektra** a rovněž i základních metod práce, které lze u těchto dětí využít v uměleckém vzdělávání.

Specifické poruchy učení bývají definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za odpovídající inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti. V současné době se děti s těmito obtížemi označují jako **žáci se speciálními vzdělávacími potřebami,** protože kromě reedukace jejich poruch je často nutné i použití jiných výukových metod, speciálních pomůcek a způsobů hodnocení**. Specifické** poruchy učení jsou specifické jednak **z hlediska etiologie** (příčin vzniku), a jednak **z hlediska svých projevů**.

Tyto poruchy jsou **vrozené, nebo získané v raném dětství.** Vznikají určitým poškozením v období před narozením, při narození a časně po narození dítěte. Velkou roli zde hraje i dědičnost, případně kombinace dědičnosti a výše uvedených obtíží. Někdy je etiologie neznámá nebo nepříliš jasná. Uvádí se souvislost s lateralizací, s poruchou spolupráce mozkových hemisfér nebo i s neurohumorální činností, případně s poruchami a nerovnoměrnostmi ve vývoji dítěte (zejména v raném psychomotorickém vývoji – jedná se o vynechané, urychlené, nebo naopak opožděné fáze psychomotorického vývoje). Nejedná se tedy o problematiku získanou z vnějšku, působením vnějších faktorů, kdy potíže s učením se psát, číst nebo počítat vznikají například neurotizací dítěte, působením stresových faktorů, uplatňováním nevhodných výukových metod, zameškáním školní docházky, problematickou sociokulturní úrovní rodin, kdy dítě není adekvátně stimulováno (z nepodnětného, zanedbávajícího prostředí). Specifikem je i to, že **intelektové schopnosti** dětí s těmito poruchami bývají na odpovídající úrovni, tj. **jsou průměrné až nadprůměrné.** Jejich porucha tedy není způsobena sníženými intelektovými schopnostmi, ale plyne z jiných příčin.

U těchto dětí jsou **oslabeny funkce, které jsou potřebné pro osvojování psaní, čtení a počítání.** Jedná se o funkce kognitivní (poznávací), zejména o **funkce percepční**, kdy je narušeno především smyslové vnímání (zrakové a sluchové). Dále může být porušena například schopnost koncentrace pozornosti a paměť (zejména krátkodobá), myšlení (nejedná se ale o deficit v této oblasti, spíše o jiné způsoby, postupy myšlení, leckdy originální, netypické; někdy bývá zaznamenáván i opožděný vývoj myšlení v jeho vývojových fázích). Obtíže mohou být i v oblasti vývoje řeči (opožděný vývoj řeči, vývojové dysfázie), na výkon dítěte působí i řečové vady (např. vícečetné dyslalie). Oslabeny bývají i předmatematické a matematické představy. Porušen bývá celkově i proces automatizace schopností a dovedností, které plynou z výše uvedených funkcí. Dále jde o **funkce motorické** (pohybové), kdy je zhoršena nejen hrubá a jemná motorika ruky, ale i očních pohybů a mluvidel. Na vzniku poruch se spolupodílí i porucha motorické koordinace (souhry pohybů) a rytmicity a také porucha intersenzorických a senzomotorických funkcí, která zhoršuje propojení poznávacích a motorických funkcí. Z těchto důvodů také **nazýváme tyto poruchy poruchami funkčními.**

Mezi základní typy specifických vývojových poruch učení patří **dyslexie** (porucha čtení), **dysortografie** (porucha pravopisu), **dysgrafie** (porucha grafického projevu, která ovlivňuje nejen psaní jako takové, ale často se promítá i do kreslení a rýsování) a **dyskalkulie** (porucha matematických schopností). Obtíže ale může působit dítěti i **dyspraxie** (porucha schopnosti vykonávat manuální, složitější úkony), dítě s dyspraxií je neobratné, nešikovné. Vyskytuje se také porucha výtvarných schopností – **dyspinxie** (dítě nedokáže adekvátně nakreslit nebo namalovat vnímanou skutečnost) – nebo porucha hudebních schopností – **dysmúzie,** kdy se dítě se nedokáže naučit hrát na žádný hudební nástroj, nedokáže čistě zazpívat ani jednoduchou melodii, nerozumí notám a nedokáže podle nich hrát či zpívat (expresivní forma dysmúzie). Při impresivní formě (méně časté) ani hudbu nevnímá, nerozpozná od sebe nejen jednotlivé žánry, ale ani odlišné melodie. **Posledně tři zmíněné specifické poruchy učení pak mohou významně negativně působit na úspěšnost žáků v uměleckém vzdělávání** – v podstatě je dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie kontraindikací uměleckému vzdělávání. Výše uvedené základní typy specifických poruch se mohou u dětí objevovat samostatně, ale velmi často tvoří komplex poruch (nejčastěji dyslexie, dysgrafie, dysortografie). Což bývá označováno jako smíšená porucha učení. Vyskytují se také poměrně často i v kombinaci se **specifickými poruchami chování** – s poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou (syndrom ADHD), nebo poruchou pozornosti bez hyperaktivity (syndrom ADD). (Jucovičová, Žáčková, 2017)

Co je tedy charakteristické pro jednotlivé typy specifických poruch učení a jaký mohou mít vliv na umělecké vzdělávání?

U **dyslexie,** specifické poruchy čtení, je podstatou narušení kognitivních, zejména percepčních funkcí. Za jednu z hlavních příčin dyslexie je v současnosti považován **fonologický deficit** (obtíže s dekódováním slov, diskriminací jednotlivých hlásek, narušená schopnost hláskové syntézy, fonologické manipulace, automatizace fonetických dovedností aj.), jako další příčina se uvádí **vizuální deficit** (zejména jde o obtíže se zrakovým rozlišováním například stranově obrácených tvarů a drobných detailů, s rozlišováním figury a pozadí, dále i o problémy v oblasti vnímání barev nebo o neschopnost pohotové zrakové identifikace prvků a následně i písmen, či koordinace a automatizace těchto procesů). Důležitou roli zde hraje schopnost zrakové analýzy a syntézy. Problémy v oblasti zrakového vnímání způsobuje také porucha pravolevé a prostorové orientace nebo oslabená zraková paměť, zejména krátkodobá paměť. Deficit může být rovněž v **motorické oblasti** (narušena je mikromotorika očních pohybů, motorika mluvidel) a v **senzomotorické oblasti** (zvl. vizuomotorické). Jako další příčiny se uvádějí **deficity v procesu automatizace** jednotlivých dílčích funkcí a postupů při čtení.

Dyslexie se projevuje obtížemi při čtení, kdy je **porušeno čtení jako vlastní akt**. Čtení je buď pomalé, namáhavé, neplynulé, s menším výskytem chyb (tzv. pravohemisférové čtení), nebo naopak rychlé, překotné, se zvýšenou chybovostí (levohemisférové čtení). Děti s dyslexií mívají také problémy s intonací a melodií věty (čtou monotónně, neklesají hlasem), nesprávně hospodaří při čtení s dechem. Někdy opakují začátky slov, neudrží pozornost na jednom řádku, přeskakují řádky a hůře se orientují v textu. Celkově bývá většinou čtení dětí s dyslexií pomalejší, namáhavější a méně plynulé. Objevují se rovněž typické dyslektické chyby: záměny písmen tvarově podobných (např. b - d - p, a - o - e, m - n), přesmykování slabik (např. kečup – kepuč, divím se – vidím se), vynechávání písmen (zvl. ve slovech se shluky souhlásek – např. strčí – srčí, průvod – původ), slabik, slov i vět, přidávání písmen, slabik, slov, vynechávání diakritických znamének nebo jejich nesprávné použití, domýšlení koncovek slov. Dochází tak k **nesprávnému čtení až komolení slov**. Děti mívají **problémy i při porozumění a reprodukci čteného textu.** Dítě si buď vůbec nepamatuje, co četlo, interpretace je nesprávná, protože se příliš soustředilo na výkon čtení jako takový a nezapamatovalo si čtené, nebo je chudá, pouze útržkovitá, nesamostatná (děti často tvrdí, že nevědí, o čem četly, nebo že „se jim to plete"). Děti s dyslexií mají proto **obtíže všude, kde jsou závislé na čtenářském výkonu, a celkově na práci s textem** (orientace, vyhledávání důležitých informací a jejich zpracování atd.). Někdy si ani neuvědomujeme, co všechno „čteme" – pokyny a zadání různých úkolů v učebnicích a pracovních listech – pokud je dítě nepřečte správně, nebo jim neporozumí, vykoná pak zadanou práci chybně. Problémem bývá i správné přečtení a porozumění doplňovacím cvičením a testovým formám, kdy je vlivem problematického čtení nedokáže dítě správně vypracovat, což snižuje jejich výkonnost při ověřování jejich znalostí těmito formami práce. Často také přetrvávají problémy s „vytěžením" informací z přečteného textu. Učení se prostřednictvím čtení je pro tyto děti často velmi náročné – efekt je snížen pomalejším tempem čtení, vydáním většího množství energie, sníženou schopností aktivní práce s textem a nezřídka i ne zcela adekvátním porozuměním čtenému textu a schopností si jej zapamatovat. Dyslektické obtíže, kterými děti trpí většinou již od počátku výuky čtení, jim přináší i psychické problémy. Vnímají, že jim čtení nejde lehce, že nečtou tak dobře jako ostatní děti, a proto začínají trpět pocity méněcennosti, snižuje se jejich sebepojetí i sebehodnocení. Mívají pocit, že jsou hloupé, když jim čtení nejde (Jucovičová, Žáčková, 2017).

Vzhledem k tomu, že se u dyslexie jedná o deficity v oblasti fonologické a vizuální, mohou pochopitelně **ovlivňovat umělecké vzdělávání** důsledky těchto deficitů. Žáci s dyslexií budou mít tedy potíže vždy, když budou závislí na čtení – nejedná se ale jen o čtení textu jako takového (např. písní a jiných textů v hudebním vzdělávání), ale i o čtení not v notových záznamech. Zde mají tito žáci velké obtíže, protože vlivem problematické zrakové diferenciace (obtížného rozlišování jemných detailů a i stranově obrácených prvků) se často nedokáží naučit noty a číst z notového záznamu. V praxi se velmi často setkáváme s tím, že hudebně nadané děti dokáží velmi kvalitně produkovat hudbu, ale neznají noty, často se je postupně doučují, nezřídka až v dospělém věku, kdy již mají vetší motivaci k jejich ovládnutí, umí používat kompenzační mechanismy nebo jsou nuceny je využívat v dalším hudebním vzdělávání. V dramatických uměleckých oborech pak mívají žáci s dyslexií potíže s přečtením a naučením se textů – formou čtenou je nemusí zvládnout, kompenzují je pak formou poslechu a následného zapamatování textů.

Jaké metody práce je možné u žáků s dyslexií v rámci uměleckého vzdělávání využít?

- Pokud bude dítě závislé na čtení textu (v dramatickém vzdělávání při učení se textům, v hudebním vzdělávání při čtení textu písní, ale i not, při učení se naukovým reáliím apod.), poskytneme dítěti **vyšší časovou dotaci na přečtení a ověřujeme porozumění čteného textu**
- Nenutíme dítě k hlasitému čtení před skupinou dětí vůbec (pokud se jedná o silné typy dyslexie, či dítě svým hendikepem trpí, stydí se za úroveň svého čtení), nebo uvážlivě (např. zadáváme čtení kratšího, méně náročného úseku) – nikdy však nesmíme dopustit negativní reakce ostatních dětí
- **Respektujeme pomalejší tempo čtení** těchto dětí - poskytujeme na čtení dostatek času, nenutíme je ke zrychlení tempa
- Nekáráme dítě za to, když neví, kde se čte nebo kde má číst (často nestačí tempu ostatních čtenářů, hůře se orientuje v textu, neudrží pozornost, rychleji se unaví)
- V případě potřeby umožníme používání kompenzačních pomůcek (např. záložku, čtecí okénko), u dětí a studentů doporučíme využití speciálních programů nebo přístrojů pro čtení dyslektiků (např. ClaroRead, Easy Tutor)
- **Využíváme texty s většími a výraznějšími typy písma** (naopak nevhodné bývají např. texty napsané rukou). Text je třeba připravit nejen větším písmem, ale i s většími mezerami mezi odstavci, aby byl vhodně strukturovaný a splývavou jednolitostí neodrazoval dítě od čtení. Vhodné je využívat i zvětšené notové zápisy (u učení se notám poskytujeme dítěti opět zvýšenou časovou rezervu na naučení, využíváme i hravé techniky určené mladším dětem)
- Na chyby dítěte při čtení zbytečně negativně neupozorňujeme, jen je navedeme na správné přečtení
- Při učení se textům využíváme **texty strukturované**, vedeme děti k barevnému zvýrazňování a vizualizaci textů, využíváme i druhé osoby (většinou rodiče), která text dítěti načte a probere s ním, můžeme využít **nahrávacího zařízení** (diktafon, MP3, mobilní telefon apod.). Často je nutná větší časová dotace a **dopomoc při práci s textem** celkově (vyhledávání informací, jejich zpracování a zapamatování)
- Neporovnáváme čtení dítěte s dyslexií nejen s ostatními dětmi, ale ani výkony mezi jednotlivými dětmi s dyslexií navzájem (každá porucha je svým způsobem originální a logicky se liší i individuálně svými projevy, rozsahem), na hendikep zbytečně neupozorňujeme

U **dysortografie** se jedná o specifickou poruchu pravopisu. Vzniká na podkladě **poruchy fonematického sluchu, porušena je sluchová percepce** (sluchové vnímání). Z oblasti sluchového vnímání je porušena zejména schopnost sluchové diferenciace, sluchového rozlišování. Jedná se o rozlišování zvuků, výšky, délky a hloubky tónů a dále i jednotlivých hlásek, slabik, slov i vět. Bývá porušena i schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace i sluchová paměť. Dále bývá porušeno i vnímání a schopnost reprodukce rytmu. Nezřídka mívají v důsledku výše uvedených obtíží tyto děti snížený jazykový cit. Deficit se může vyskytovat i v oblasti intermodality (propojení jednotlivých smyslových vjemů), třebaže v izolovaných percepčních oblastech nejsou zaznamenány výraznější nedostatky. Vlivem těchto potíží mívají děti s dysortografií **problémy zejména při psaní formou diktátu, kdy musí pomocí sluchové percepce zachytit, rozlišit, analyzovat a reagovat na mluvené slovo a to převést do písemné podoby**. Vzhledem k tomu, že sluchová percepce je u nich porušena, probíhá tento proces nedokonale a projeví se specifickou chybovostí při psaní diktátu. V praxi to znamená, že dítě sice slyší diktovaná slova, ale nedokáže je dokonale rozlišit, a napíše je tak, jak je slyší – to znamená většinou nedokonale, nesprávně. Dochází pak svým způsobem k tzv. **sluchovým klamům, sluchovým záměnám** a v důsledku toho ke komolení slov nebo nesprávné aplikaci pravopisu. K typickým obtížím plynoucím z poruchy, které se projeví typickou, tzv. dysortografickou chybovostí patří: vynechávky písmen, slabik, slov i vět; přidávání písmen slabik, slov; vynechávání, přidávání nebo nesprávné umisťování diakritických znamének (háčků, čárek, někdy i teček); přesmykování slabik; nedodržování hranic slov v písmu (psaní slov dohromady, někdy i celých vět); záměny hlásek zvukově podobných, zvl. znělých a neznělých (např. – sních, fčela); záměny slabik zvukově podobných (zvl. slabik di, ti, ni / dy, ty, ny - nyní – niní, stydí – stydý). Nesprávné rozlišování těchto slabik následně ovlivňuje i určování pravopisu podstatných a přídavných jmen podle vzorů i pravopis shody přísudku s podmětem. Příčinou těchto obtíží bývá **nedostatečné sluchové rozlišování** (dítě neslyší rozdíly), **obtíže ve výslovnosti** (může být chybná nebo nejednoznačná), případně **kombinace obojího.** Na problematice dětí s dysortografií se často spolupodílí i snížený jazykový cit. Děti s dysortografií mívají problémy s osvojováním gramatického učiva (podstata těchto obtíží byla již uvedena výše), většinou potřebují více času na jeho vstřebávání, mají potíže s jeho systematizací a často i s jeho pohotovou aplikací. Děti s dysortografií mívají díky výše uvedené problematice **obtíže nejen v českém jazyce, ale velmi často i při osvojování cizího jazyka**, protože i zde je pro optimální výuku předpokládána kvalitní schopnost fonematického sluchu, zvl. schopnost sluchové diferenciace.

Pro přiblížení, **co prožívá dítě s dysortografií:** každému z nás se jistě někdy stalo, že musel reagovat na rozhovor vedený v místnosti, kde byl hluk. Ať už to byla přednášková místnost, do které z otevřených oken byl slyšet hluk z ulice a přehlušoval slova přednášejícího, nebo rozhovor s úředníkem v bance či na poště, kde je komunikace zkreslována přepážkou mezi hovořícími a šumem v místnosti. V takové situaci slyšíme, že nám druhý něco říká, ale nerozumíme přesně, co říká, dochází ke zkreslování, sluchovým klamům. Výraz „slyším, ale nerozumím“ přesně vystihuje takovouto situaci. Vzpomeňte si na pocity, které jste v takovou chvíli prožívali, zvláště potom, co jste požádali o zopakování informace, a opět jste jí nerozuměli, nezachytili ji celou nebo jste jí porozuměli nesprávně. Většinou se člověk cítí trapně, nemožně. Má pocit, že si o něm ten druhý musí myslet, že je hloupý nebo neschopný. Přesně takové pocity prožívají děti s dysortografií, kdykoli se ocitnou v situacích, kde jsou závislé na kvalitním sluchovém rozlišování. Při školní práci, zejména při psaní diktátů, ale i zaznamenávání diktované informace, kdy pracují bez zrakové opory. Ale také při zaznamenávání domácích úkolů či pomůcek na vyučování nebo zapisování krátkých sdělení pro rodiče do žákovské knížky - nezřídka se stává, že si děti zaznamenají něco úplně jiného, nebo jim některé informace chybí, či je úplně zkomolí.

Proto je vždy nutné **ověřovat, zda nedošlo ke zkreslení informace**, případně dávat dětem informace předtištěné nebo je alespoň zaznamenat na tabuli, protože při opisu většinou již k tak velkému zkreslení nedochází. Starší děti pak mívají potíže i v předmětech, kde si musí učivo sami zaznamenávat (zde může pomoci využití nahrávacího zařízení). Děti s dysortografií pak mívají obtíže i v situacích, kdy musí rychle zareagovat na nějaký pokyn, příkaz. **Často nevnímají pokyn správně nebo dostatečně pohotově** a jsou dezorientovány. Obtíže se mohou objevovat i v situacích, kdy má dítě pohotově reagovat v rozhovoru – někdy díky omezenému jazykovému citu a menší slovní zásobě mívá problémy s pohotovou výbavností pojmů, s výběrem adekvátního výrazu nebo vhodnější, přiléhavější formulace. U dětí ale vždy záleží na typu a síle poruchy – u některých dětí se jedná jen o drobné obtíže (např. občasné chybování při psaní diktátu), u některých o obtíže silné a komplikované, kdy dochází k vysoké chybovosti při psaní diktátu a k velkému zkreslování informací, pokud jsou diktovány (Jucovičová, Žáčková, 2017).

Protože se u dysortografie jedná o poruchu fonematického sluchu, budou mít děti potíže vždy, když budou na tomto sluchu závislé – minimálně když jim budou diktovány informace a ony je budou muset přetransformovat do písemné podoby, nezřídka ale i v schopnosti adekvátně reagovat na mluvený pokyn (vlivem poruchy sluchové diferenciace jej nemusí adekvátně zaznamenat a dekódovat). **V uměleckém vzdělávání** pak mohou silné formy dysortografie, kdy je výrazně narušena schopnost sluchového vnímání a sluchové diferenciace, být opět kontraindikací k hudební výuce, protože závažná porucha fonematického sluchu souvisí do určité míry s poruchou sluchu hudebního. Pak vzniká i výše uvedená specifická porucha dysmúzie, kdy dítě v podstatě není schopno produkovat hudbu v jakékoli podobě (je zde souvislost i s poruchou rytmicity). Nicméně u slabších forem poruch naopak **hudební vzdělávání může napomoci ke kompenzaci poruchy** rozvíjením sluchového vnímání a tím i kvalitnější schopnosti sluchové diferenciace. Nezřídka bylo v praxi zaznamenáno, že dítě s dysortografií, které navštěvovalo hudební školu, učilo se hrát na hudební nástroj nebo zpívat, postupovalo v reedukaci dysortografie výrazně rychleji, než ostatní děti. Hudební vzdělávání tak přispělo k rychlejší a kvalitnější kompenzaci specifické poruchy učení.

Jaké **metody práce** je možné u žáků s dysortografií v rámci uměleckého vzdělávání využít?

- Poskytovat dítěti **zvýšenou časovou dotaci na napsání a kontrolu zadané práce.** Tyto děti mívají pomalejší pracovní tempo, „zdrží se“ i při zdůvodňování pravopisu – často totiž nejsou schopny pohotové aplikace. Proto je potřeba jim poskytnout více času (případně rozsah práce redukovat), aby jejich problematika nebyla ještě více komplikována časovým stresem
- **Respektovat individuální pracovní tempo dítěte,** poskytnout prodloužený čas na napsání, zejména pokud bude dítě zapisovat např. cizojazyčný text, nebo noty do notové osnovy
- Při práci uplatňovat **multisenzorický přístup** (využíváme více smyslů – kombinace hmatových, sluchových a zrakových podnětů)
- **Preferujeme ústní formu ověřování znalostí dětí před písemnou**, ve které mají děti potíže
- Bereme v potaz, že **nedokonalé sluchové rozlišování může způsobit neporozumění** řečenému, instrukci v případě potřeby zopakujeme, pokud se dítě učí novým pojmům sluchovou cestou, zjišťujeme, zda nedošlo ke zkreslení. Využíváme více psaných instrukcí, textů, pokud dítě netrpí i dyslexií

U **dysgrafie**, což je specifická porucha grafického projevu, zejména psaní, je podkladem této poruchy nejčastěji **porucha motoriky** (zvláště jemné, ale někdy i v kombinaci s hrubou). Dále se zde účastní porucha automatizace pohybů, motorické a senzomotorické koordinace. Spolupodílí se zde i deficity ve zrakovém vnímání a prostorové orientaci, případně paměti (např. i kinestetické – dítě má obtíže při zapamatování tvarů, napodobování předváděných pohybů, zapamatování správného směru apod.), představivosti, pozornosti, smyslu pro rytmus. Někdy vázne i proces převodu sluchových nebo zrakových vjemů (případně obojích) do grafické podoby – tento proces může probíhat nekvalitně, zpomaleně. Obtíže vznikají i při **problémech v lateralizaci** (při nevyhraněné nebo zkřížené lateralitě, při přecvičeném praváctví či leváctví). Zkřížená lateralita má dopad jak na oblast percepční (vnímání informace), tak na oblast zpracování informace v CNS a nakonec i na oblast výkonovou (převedení informace do výkonu). **Proces zpracování informací je delší, složitější** (snadněji tak dochází k nepřesnostem nebo chybám, které se pak negativně promítají do výkonu dítěte). Děti se zkříženou lateralitou mívají při psaní – a nejen při něm – většinou nápadně pomalejší pracovní tempo, písmo i úprava jsou snížené kvality. Obtíže při psaní přetrvávají nezřídka i v případech, kdy je ruka pro psaní již dostatečně uvolněná. Některé děti uvádějí, že když chtějí napsat určité písmeno, jejich ruka si „dělá, co chce" a „najede" na jiný tvar písmene nebo minimálně přetahuje či nedotahuje tvar. Drobné svalstvo rukou u dětí s dysgrafií bývá často ochablé, nezpevněné, svalové napětí je zvýšené, někdy naopak snížené (tzv. hypotonie) – často se to netýká pouze svalstva ruky, ale celého těla. Děti mívají neuvolněnou někdy i celou paži, předloktí, zápěstí i prsty pro psaní (často po chvilce psaní odloží psací náčiní a uvolňují si spontánně ztuhlou ruku protřepáváním). Pohyby jsou křečovité, nepřesné, rozsah pohybů bývá menší, se stoupající zátěží stoupá i unavitelnost a kvalita pohybu se ještě zhoršuje. **Bývá porušeno psaní jako vlastní akt. Výsledkem je snížená kvalita písemného projevu.** Dítě s dysgrafií mívá také často problémy s osvojováním, zapamatováním a s pohotovým vybavováním písmen (mnohdy i ve vyšších ročnících), převodem tiskacích písmen na psací, zachováváním správných tvarů písmen (písmena nedotahují, nedopisují, mají problémy s dodržováním správného poměru jednotlivých částí písmene a celkově s velikostí písmen). Děti mívají obtíže i s navazováním jednotlivých písmen, udržením písma na řádku, s dodržováním velikosti písma, se zachováváním směru psaní a správného sklonu. Někdy jim dělá problémy i dodržování správného rozestupu mezi jednotlivými písmeny ve slovech, dodržování stejných mezer mezi slovy. Zaznamenáváme chyby i ve stanovení hranice slov v písmu (dítě píše slova dohromady nebo je nelogicky rozděluje). Tlak na tužku bývá celkově nebo jen místy větší, tempo psaní je pomalejší a kvalita grafického projevu je snížená. Obdobné problémy vznikají i při nesprávném držení psacího náčiní. To bývá neuvolněné, křečovité, chybné (špatná poloha prstů, úchop příliš nízko, spasmus ukazováčku, ztuhlé zápěstí aj.). Často bývá narušena i rytmicita psaní, to je neplynulé, trhané. Dítě může mít problémy i s plynulým posunem dominantní ruky v průběhu psaní. Tempo psaní bývá často výrazně pomalé. Řidčeji se vyskytuje tempo rychlé až překotné, zbrklé. Ke zhoršení kvality písemného projevu (z hlediska celkové úpravy i chybovosti) pak dochází i v době, kdy začíná být požadováno rychlejší tempo psaní. Dítě se začne dostávat do časového stresu, a aby stihlo napsat vše včas, snižuje se kvalita písma. Z výše uvedených důvodů je **písmo u dětí s dysgrafií často celkově snížené kvality, hůře čitelné, případně až nečitelné.** Velmi častá je i zvýšená chybovost při psaní – dochází k záměnám tvarově podobných písmen, např. m - n, o - a, r - z, l - k - h, j - p, S - L - Z apod. Vyskytují se ale i záměny tvarově podobných číslic (7 - 4, 3 - 8, 3 - 5, 6 - 9 apod.). Chybu si děti většinou následně uvědomí, a proto bývá v sešitech zaznamenáno časté škrtání, gumování, „zmizíkování", čímž opět **trpí** nejen kvalita písma, ale celkově **i úprava grafického projevu.** Zvýšená chybovost se také vyskytuje zejména při časově limitovaném psaní, kdy dítě nestačí vše napsat včas, kvalitně a správně.

K obtížím dochází i v důsledku přílišného soustředění se na výkon psaní jako takového – ať už je to v důsledku neodpovídajícího tempa, nebo namáhavého psaní (třeba vzhledem k chybnému úchopu, křečovité ruce apod.) – proto se kvalita písma ještě více snižuje a dochází i ke zvýšené chybovosti. **Děti s dysgrafií tak budou mít obtíže všude tam, kde budou závislé na výkonu psaní, kde budou kladeny požadavky na rychlost psaní a kvalitu, úpravu písemného projevu, případně i schopnost vyjadřovat se písemně.** Je třeba si uvědomit, že dítěti s dysgrafií odčerpává už samotný proces psaní více energie – proto se dříve dostavuje únava, dítě nestačí požadovanému tempu psaní (případně i diktování), klesá schopnost koncentrace pozornosti, stoupá chybovost, snižuje se kvalita úpravy. Negativní vliv má často i dosavadní zkušenost dítěte (zvýšený stres, nestíhá vše napsat včas, opakovaně selhává, jeho výkon je hodnocen negativně apod.). Děti mohou mít i problém, pokud se mají učit pouze ze svých zápisů v sešitech – ty jsou většinou nečitelné, nepřehledné, chaotické, neúplné, obsahují řadu chyb, zkomolená slova apod. a bývají pro následné učení použitelné jen omezeně, nebo jsou zcela nepoužitelné. Dysgrafie u některých žáků postihuje pouze proces psaní. Častěji ale mívá vliv i na další formy grafického projevu. Ovlivňuje pak zejména rýsování, a tím pádem výkon v matematice – geometrii. Děti nedovedou rýsovat přesně, nedodržují správné tvary, nedotahují či přetahují, na tužku příliš tlačí, rýsovaná čára je pak příliš silná. Rysy těchto dětí mívají výrazně sníženou kvalitu i vlivem častého gumování ve snaze napravit chybu. Působí tak značně neesteticky, bývají rozmazané, ušpiněné. Dysgrafie může mít vliv i na snížený výkon v oblasti výtvarné výchovy, pokud je vyžadována přesná kresba nebo malba. Kresba takového dítěte bývá nápadně obsahově chudší, formální zpracování je jednodušší, často odpovídá vývojově nižší věkové kategorii. **Někteří žáci s dysgrafií, kteří mají potíže při psaní, dokážou ale kvalitně rýsovat i kreslit nebo malovat.** Vztah dysgrafie a dyspinxie (porucha výtvarných schopností) není jasně příčinný, ne všichni dysgrafici jsou i dyspinxici, ale je hodně dysgrafiků, kteří jsou i dyspinxici. Je-li způsob ověřování vědomostí ve škole zaměřen především, nebo dokonce pouze na písemnou formu, dosahují tyto děti často nižších výsledků, negativně ovlivněných projevy dysgrafie. Protože nemají možnost projevit své vědomosti ústně a dosáhnout tak často podstatně lepších výsledků, mohou se zcela zbytečně stát neúspěšnými žáky. Důsledkem je pak ztráta motivace ke psaní (někdy i kreslení, pokud jde o kombinaci z dyspinxií), rezignace. Postupně se přidávají pocity nedostačivosti, trapnosti, neschopnosti, které následně trvají třeba i po celý život.

Zdálo by se, že **v uměleckém vzdělávání** má dysgrafie, zejména pokud je kombinovaná s dyspinxií (poruchou výtvarných schopností), vliv pouze na výtvarné obory v rámci uměleckého vzdělávání. Musíme si ale uvědomit, že žáci s dysgrafií budou mít potíže všude, kde budou závislí na písemném projevu – kdekoli, kde si budou muset něco zaznamenat, zapsat. I v hudebních oborech uměleckého vzdělávání si musí zapisovat noty do notové osnovy (což jim velmi často činí velké problémy) nebo texty písní, či jiné důležité informace z hudební nauky. Protože se rovněž jedná o specifickou poruchu, která má souvislost s poruchami jemné i hrubé motoriky, koordinaci pohybů a rytmicity, mohou mít tito žáci potíže i při výuce hry na hudební nástroje, případně i při výuce zpěvu (vzhledem k nutnosti dodržování rytmu, melodie). Zejména pokud se pak kombinují i s dyspraxií, která se projevuje celkovou nešikovností. Problémy v schopnosti rytmicity, dodržování rytmu pak ovlivní výkon dítěte jak v hudebně dramatických oborech, tak v oborech pohybově tanečních – zde spolupůsobí i poruchy prostorové a pravo-levé orientace a pohybové paměti. Pokud se jedná o slabší formy, mohou děti tyto obtíže překonat a tyto činnosti jim naopak mohou dopomoci ke kompenzaci obtíží, které z poruchy plynou. Stejně tak mohou dysgrafikům pomoci opět i výtvarné techniky při reedukaci a kompenzaci poruchy. Pokud se ale jedná o velmi silné formy dysgrafie, případně i s kombinací s dyspinxií nebo

dyspraxií, bývají opět spíše kontraindikací k uměleckému vzdělávání ve výtvarných, hudebních i pohybově tanečních oborech.

Jaké **metody práce** je možné u žáků s dysgrafií v rámci uměleckého vzdělávání využít?

- Pokud bude dítě závislé na psaní, je třeba mu poskytnout **vyšší časovou dotaci** na tento výkon, **respektovat** jeho **pomalejší tempo psaní**, nespěchat na dítě, neurychlovat neadekvátně jeho tempo psaní. U lehčích forem dysgrafie stačí někdy jen **poskytnout více času** na napsání
- Umožňujeme dítěti **využívání potřebných pomůcek pro dysgrafiky** – např. speciálních per a tužek, podložky pro psaní, sešity se širší nebo pomocnou liniaturou. Při zápisech not do notové osnovy je vhodné využívat zvětšené notové osnovy
- **Poskytujeme dítěti možnost napsat pouze přiměřenou část** textu (bez nutnosti dopisovat doma), nenutíme je k dlouhému dopisování nebo přepisování nekvalitně nebo nedostatečně napsaného, využíváme předtištěných a nakopírovaných textů k vlepení do sešitu
- Respektujeme sníženou kvalitu písma dítěte (neupozorňujeme na ni) a umožníme i využívání tzv. **psané formy tiskacího písma** (podobá se variantě Comenia Script, dítě si ji modifikuje samo, je pro ně snazší, píše většinou rychleji a čitelněji; některé děti z téhož důvodu preferují hůlkové písmo) i u mladších dětí, u starších pak využíváme PC techniky pro psaní
- **Kontrolujeme správnost zápisu,** zda vlivem snížené kvality písma nedošlo k záměně nebo zkomolení slov, zda je dítě schopné se z napsaného učit – v takovém případě pak používáme opět předtištěné texty nebo využijeme možnosti nahrávacího zařízení

U **dyskalkulie** se jedná o specifickou poruchu matematických schopností**.** Podkladem této poruchy učení jsou nejčastěji **percepčně motorické poruchy** – poruchy zrakového a sluchového vnímání, pravolevé a prostorové orientace. Dále poruchy zrakové i sluchové paměti, ale i seriality (posloupnosti – schopnosti řadit jednotlivé prvky za sebou a toto řazení ve stejném pořadí opakovat), intermodality (propojení jednotlivých funkcí). Vliv má i lateralizace, schopnost koncentrace pozornosti, vizuomotorická a senzomotorická koordinace a schopnost rytmicity. Jako i u jiných typů specifických poruch učení, jedná se u dyskalkulie o děti, u kterých je **zřetelná disproporce mezi jejich výkonem v matematice a celkovým nadáním.** Rozumové schopnosti jsou na odpovídající úrovni (většinou průměrné, až nadprůměrné), ale výkon v matematice je výrazně nižší. Nebývá rovněž porušena schopnost logického myšlení a vyvozování jako takového (při práci s neverbálním, nečíselným materiálem tyto děti dokážou logicky řešit úlohy velmi dobře). Příčiny této poruchy jsou opět vnitřní – mimo již zmíněných poruch percepčních funkcí, jejich propojení a koordinaci, bývají poškozena centra související s vyzráváním matematických funkcí. U dyskalkulie se objevují tyto specifické obtíže: nespojení čísla s počtem (pod číslem si dítě nepředstaví určitý počet předmětů); problematické rozlišování geometrických tvarů; nedokonalá představa číselné řady a orientace v ní; obtíže a záměny v aplikaci matematických operací a matematických úkonů, v označování těchto operací adekvátními operačními znaky; neschopnost nebo snížená schopnost číst matematické znaky – číslice, čísla, ale i operační znaménka (sem patří i záměny tvarově podobných číslic, např. 6 – 9, 3 – 8 a záměny pořadí číslic v čísle – přesmykování, např. 369 – 396 – 639 a někdy až neschopnost složit a přečíst vícemístná čísla, např. v řádu tisíců, desetitisíců, statisíců atd. Co se týče operačních znamének, největší potíže činí rozlišení znamének pro pojmy „větší, menší“, které je závislé i na kvalitní pravolevé orientaci); neschopnost nebo

snížená schopnost psát matematické znaky a čísla na diktát nebo přepisem; neschopnost nebo snížená schopnost provádět matematické operace (záměny matematických operací, např. dělení s násobením, ale často i naučit se násobilku a chápat vztahy v ní – 4x9=36; 9x4=36; 9x4=10x4-4; 36:4=9 atp. Patří sem i záměny čitatele a jmenovatele, desítek a jednotek při sčítání, posuny desetinných čárek při počítání, chápání zlomků, procent a práce s nimi atp.). Dále se jedná i o aplikace matematických operací ve slovních úlohách (posloupnost jednotlivých kroků); neschopnost nebo snížená schopnost chápat matematické vztahy (např. zákonitosti v číselných řadách – projeví se zejména při osvojování násobilky a při počítání s přechodem přes desítky – viz i předcházející bod); problematická orientace v čase, v odhadech výsledků, vzdáleností, velikostí, při převodech jednotek. **Děti s dyskalkulií budou mít obtíže nejen v matematice, ale všude tam, kde se matematiky** (matematických operací, čísel a číslic) **užívá.** Dyskalkulie ale způsobuje i obtíže v běžném životě – děti mívají potíže s odhadem a určováním času. Často mívají potíže i v určování času podle ciferníku hodinek, někteří dyskalkulici i v dospělosti raději užívají hodinky digitální. Potíže mívají i s odhadem vzdáleností, s odhadem množství (např. váhy, míry). Velmi obtížné jsou pro ně i tzv. převody jednotek. Typické bývají i již výše zmíněné obtíže spojené s představou prostoru a prostorová orientace. Děti s dyskalkulií často trpí psychickým blokem vůči matematice, který vzniká působením dlouhodobých neúspěchů. Dítě si pak v matematice přestává věřit, rezignuje na práci v ní, má pocit, že nemá cenu se o cokoli snažit (Jucovičová, Žáčková 2017).

Mohlo by se zdát, že specifická porucha učení dyskalkulie, která se týká zejména počítání a početních představ, do **uměleckého vzdělávání** nezasahuje. Když se ale podíváme na výše uvedené podklady pro vznik specifické poruchy dyskalkulie, nalezneme i zde styčné body. Jedná se jednak o poruchu rytmicity, která zasahuje, jak již bylo výše řečeno, do oborů hudebních a pohybově tanečních, dále poruchy prostorové orientace zasahují do oborů výtvarných, pohybově tanečních a v některých případech i dramatických. Navíc schopnost počítat zasahuje i do hudebních oborů ať už v praktickém konání, tak i v teorii. I zde je nutné obtíže těchto dětí brát v potaz a opět závisí na síle a kombinaci poruchy, zda bude možné její projevy kompenzovat, či zda se stanou kontraindikací.

Jaké **metody práce** je možné u žáků s dysortografií v rámci uměleckého vzdělávání využít?

- Vzhledem k tomu, že dyskalkulie do uměleckého vzdělávání zasahuje možná ze všech specifických poruch učení nejméně, poskytujeme dítěti jen **zvýšenou časovou dotaci a podporu** (průběžnou kontrolu) **vždy, když bude závislé na počítání a práci s čísly.** Využíváme pak názorných pomůcek, vizualizace.
- Bereme v potaz, že tyto děti mívají potíže i v pravo-levé a prostorové orientaci a opět jim věnujeme zvýšenou pozornost a podporu, kontrolujeme častěji jejich činnost a umožňujeme opravu chybně vykonaného.

V praxi se bohužel nejčastěji u dětí setkáváme s **kombinacemi různých specifických poruch učení** (dyslexie, dysortografie, dysgrafie, případně i dyskalkulie), výskyt pouze jedné, izolované specifické poruchy učení bývá spíše výjimkou (to se stává např. u dysgrafie, někdy i dyskalkulie). Projevy se pak vyskytují v různé kombinaci, vzájemně se prolínají, jejich konečná podoba může být u žáků se stejnými poruchami učení různorodá. Je tedy zcela nezbytné mít přehled, v čem konkrétně má daný žák problém. Teprve poté je možné stanovit vhodná opatření. Pokud ale čtenáři tímto získají dojem, že děti s kombinacemi specifických poruch učení mají porušeno všechno a že je vlastně nemožné je něco naučit, opak je pravdou. Existují cesty, jak těmto dětem pomoci, jak jim vytvořit takové podmínky, aby mohly uspět (včetně reedukačních postupů,

metod vhodných k jejich vzdělávání…). Jen se nejedná o cesty snadné a za úspěchem těchto dětí pak stojí dlouhodobá a náročná práce nejen jich a jejich rodin, ale i škol a dalších odborníků, kteří se na jejich vzdělávání podílejí.

Velmi početnou skupinu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nyní tvoří žáci se specifickými poruchami chování**.** Dříve uváděné počty dětí se specifickými poruchami chování (4%) z populace jsou již dávno překonány, hovoří se o deseti, někdy až dvaceti procentech z populace. Mezi **specifické poruchy chování** (SPCH) řadíme na základě stávající školské a legislativní terminologie **poruchy pozornosti a aktivity.** Specifičnost těchto poruch tkví v tom, že jde o **poruchy vrozené** (nebo o poškození CNS v raných vývojových obdobích), **jejichž projevy nedokáže dítě alespoň zpočátku samo ovlivnit.** Narušuje a překračuje stanovené hranice a normy chování, ale činí tak nezáměrně, a problematické chování je důsledkem jeho poruchy. Jedná se o **poruchu fungování centrální nervové soustavy** (neurovývojová porucha). V současné době se používají pro poruchy pozornosti a aktivity nejčastěji termíny, které vycházejí z terminologie amerického diagnostického a statistického manuálu duševních poruch a nemocí (DSM) – jedná se o označení pro **syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), nebo bez ní (ADD).** Syndrom **ADD** se na rozdíl od hyperaktivity používá pro děti **hypoaktivní, pomalé**, které rovněž trpí výpadky pozornosti (tak silnými, že se zdají zasněné, myšlenkami mimo realitu). Občas se ale v praxi také můžeme setkat s termíny, které využívá Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN), jedná se o termín hyperkinetický syndrom (hyperkinetická porucha, hyperaktivní syndrom). Ačkoli názvy se různí, jedná se stále o hyperaktivní děti, které mají potíže s udržením pozornosti, jsou impulzivní, rychlé, stále v pohybu. Nezřídka reagují silně emotivně až afektivně, v afektu i agresivně. Pro děti s ADHD bývá typické, že jsou **roztěkané, nesoustředěné, nepozorné**. Snadno se dají vyrušit z činnosti jakýmkoli podnětem. Nejsou odolné vůči vlivu vedlejších, rušivých podnětů. Jako by nedokázaly odlišit, co je důležité a co ne, „dávají pozor na všechno“, **nedokážou dostatečně rozlišit nepodstatné podněty a utlumit své reagování na ně, nevyberou si z přemíry ostatních podnětů to, co je důležité, podstatné**. Pozorujeme u nich také nepřiměřené kolísání koncentrace pozornosti – fluktuaci pozornosti, zdánlivě bez příčiny, kdy je negativně ovlivněna délka trvání koncentrace pozornosti – dítě se chvilku soustředí dobře, pak reaguje snížením pozornosti nebo jejím výpadkem („vypne“) a pak je schopno opět chvíli vnímat. Cílené zaměření pozornosti není pro děti s poruchou pozornosti vůbec samozřejmé ani jednoduché a často je stojí značné úsilí. Proto se jejich pozornost také **brzy unaví** (není to projev nedostatečné vůle, ale nedostatečné zralosti a rychlé unavitelnosti centrální nervové soustavy). Kolísání schopnosti koncentrace pozornosti má tedy negativní dopad i na výkonnost dětí – je pozorováno **kolísání ve výkonnosti**, což záporně ovlivňuje i schopnost učení dětí, jejichž výkonnost pak neodpovídá jejich schopnostem.

Trpí také rozsah pozornosti, který je neadekvátní, svým rozsahem příliš malý. Děti jsou pak schopné přijmout pouze omezené množství informací, **v případě, že dojde k zakolísání nebo výpadku pozornosti, nedojde k zapamatování informace.** Pozornost může být také i ulpívavá, kdy ulpí na jednom podnětu a těžko se od něj odpoutává. Dítě se dlouho nemůže odpoutat od pro ně zajímavého, poutavého podnětu a soustředit se na něco jiného, toto bývá charakteristické zejména pro děti se syndromem ADD. U dětí s ADHD ale pozorujeme velmi často v důsledku ulpívání pozornosti tzv. poruchu algoritmizace – dítě se upne, ulpí na určitém algoritmu řešení úlohy, a když dojde k jeho změně, nepostřehne ji a vykonává činnost podle původního algoritmu. Mimo **základních projevů syndromu ADHD (hyperaktivita, impulzivita, porucha pozornosti)** se přidružují další potíže, které dítěti znesnadňují školní adaptaci, učení ale i socializaci. Jedná se zejména o **poruchy paměti** (zvl. krátkodobé sluchové paměti), kdy má dítě

potíže se zapamatováním právě řečené informace, pokynu nebo nového učiva – buď je příčinou výpadek pozornosti a nezapamatování si instrukce celé, nebo i impulzivní nedoposlechnutí instrukce do konce a impulzivní reagování. Výsledkem bývá neadekvátní reakce, vznikají tak častá nedorozumění. Hyperaktivní děti bývají také charakterizovány jako netrpělivé – úkoly a činnosti, které vyžadují větší soustředění, trpělivost, vytrvalost, nedokážou většinou vůbec vykonat, případně dokončit – přestanou je zajímat, bavit, na neúspěch ale reagují afektivně, někdy až agresivně. **Nedokončení práce, nesplnění úkolů** bývá pro jedince s ADHD charakteristické. U dětí s ADHD bývají zaznamenávány i **poruchy v komunikaci** – mimo porozumění obsahu sdělovaného, které bývá často spojeno i s obtížemi v oblasti fonematického sluchu, má vliv na schopnost komunikace i kolísání koncentrace pozornosti a impulzivita. Hyperaktivní děti mívají tendenci nedoposlechnout instrukci do konce, skáčou do řeči a rychle reagují – dochází tak k častým nedorozuměním. Na pokyny reagují někdy naopak opožděně, často je nutné je i několikrát stručně zopakovat, a přesto si je vzápětí nepamatují. Při dlouhé mluvní produkci dospělého bývá dítě navíc zahlceno sluchovými podněty, a proto je přestává vnímat (často ví, že mu bylo něco řečeno, ale obsah mu částečně nebo zcela uniká). V komunikaci s ostatními také přeskakují z tématu na téma, začnou náhle mluvit o něčem jiném, co je zrovna napadne. Je pro ně nelehké udržet linii hovoru (jejich pozornost je odkloněna k jinému tématu, které jim připadá zajímavé, a tak o něm ihned začnou mluvit, což posluchači vnímají jako zmatenost, chaotičnost). Často se tak stává, že se dítě také samo diví, kam až se v řeči dostalo, když začalo něčím úplně jiným. Děti s ADHD také trpí **zvýšenou emocionalitou** – zejména **emoční labilitou a zvýšenou afektivitou,** což jsou důsledky určité lability centrální nervové soustavy. Ve školním věku bývají ještě citově nestálé, jejich citové reakce jsou někdy nevypočitatelné a často velmi prudké – když „milují“, tak „milují celým srdcem“, ale když nenávidí, pociťujeme to stejně silně. Do určitého citového ladění upadají i zdánlivě bez příčiny. Bývají pak charakterizovány jako náladové. V případě, že jsou v nepohodě, mají špatnou náladu, pochopitelně je jejich schopnost učit se významně negativně ovlivněna. Negativní emoce pak rovněž brzdí schopnost učení, zapamatování si nových informací. Situaci zhoršuje i tendence těchto dětí k impulzivním reakcím, kdy dítě opravdu dokáže „vyletět jak čertík z krabičky“, a to i na zcela nepodstatný podnět (je to tzv. **nízká frustrační tolerance**). Dítě se cítí delší dobu nepříjemně, je „v nepohodě“, tyto pocity se sumují, až nakonec dojde k **afektivnímu výbuchu nahromaděných negativních emocí**. Tyto děti často také trpí **zvýšenou úzkostností** (tendence k prožívání úzkosti opět souvisí s určitou labilitou CNS), v důsledku dlouhodobě prožívaných neúspěchů mívají snížené sebepojetí – mají pak z učení obavy, někdy opravdu podložené předchozími negativními zkušenostmi, jindy se jedná jen o obavy domnělé. Pak mají tendenci z pro ně nepřijatelné situace „unikat“ a buď používají různé „výmluvy či úhybné manévry“ vedoucí k eliminaci, nebo alespoň oddálení nepříjemné činnosti, nebo opět k pláči či vztekání se, afektu. Úzkost samotná rovněž negativně ovlivňuje opět učení jako takové, brzdí schopnost zapamatování nových informací a jejich vybavení z paměti a následně i jejich adekvátní použití v praxi. Děti školního věku také, i když na jedné straně prahnou po určitém vzrušení, na straně druhé mívají rády „své jisté“ – lpí na určitých stereotypech, nemají rády náhlé změny – na ty pak reagují bouřlivě – podrážděně, až agresivně. U dětí s ADHD, zejména ve starším školním věku, pozorujeme i tzv. **poruchy exekutivních funkcí,** které ovlivňují schopnost dětí plánovat a řídit své chování. To se pak projevuje nejen neschopností dokončit svou práci, ale i neschopností si ji adekvátně naplánovat. Děti mívají potíže s tzv. **prokrastinací** – tendencí odkládat vykonání úkolu, zadané práce na poslední chvíli, či ji nevykonat vůbec, což opět negativně ovlivňuje jejich práci a hodnocení těchto dětí. Dítě s ADHD mívá totiž také **potíže s podřizováním se pravidlům práce v kolektivu, s navazováním přátelských vztahů a nezřídka i s podřízením se autoritě dospělého.**

Oproti syndromu ADHD, při kterém jsou děti rychlé, aktivní, bývá u dětí s **poruchou pozornosti bez hyperaktivity (syndrom ADD)** problematika opačná. Tyto děti bývají pomalé, zasněné. Dochází u nich k masivním a dlouhodobým výpadkům pozornosti, kdy se zdají být „mimo realitu". Dítě jako by se propadalo do svých vnitřních, fantazijních světů. **Pomalé osobnostní pracovní tempo je vrozené a nelze jej uměle urychlovat** – na tlak na zrychlení pracovního tempa dítě reaguje negativisticky, někdy až afektivně. Tyto děti pracují pomalu, někdy opravdu výrazně pomalu, ale většinou přesně a systematicky. Potíže a zejména zvýšené chybování se projeví většinou až ve chvíli, kdy je vyvíjen tlak na zvýšení rychlosti pracovního tempa, kdy se dítě dostává do časového stresu. Vznikají pak chyby plynoucí z nedostatku času, velmi často se stává, že dítě nestihne vypracovat práci včas, nedokončí ji, nebo některé její části vynechá. U těchto dětí bývá rovněž oslabená krátkodobá, zejména sluchová paměť, takže dítě má stejné potíže jako hyperaktivní děti se zapomínáním. Děti s tímto typem poruchy pozornosti sice působí introvertním, až flegmatickým dojmem, ale to neznamená, že své obtíže neprožívají – nezřídka **trpí úzkostmi, nejistotou**, reagovat mohou rovněž rezignací a jak již bylo výše uvedeno, i afektivně – afekty ale u nich nebývají tak časté jako u hyperaktivních dětí (působí dojmem, že „více vydrží", frustrační tolerance je u nich zřejmě vyšší než u hyperaktivních dětí). Afektivně reagují většinou tehdy, když se dostanou do časového stresu, když je na ně vyvíjen přílišný tlak na zvýšení rychlosti vykonávání určité činnosti (Jucovičová, Žáčková, 2015).

Z výše uvedených projevů syndromu ADHD a ADD vyplývá, že jejich porucha a zejména chování může významně ovlivňovat **umělecké vzdělávání**. Na jedné straně stojí obtížnější získávání nových informací, které je ovlivňováno výpadky koncentrace pozornosti a následně krátkodobou (tzv. provozní) pamětí, která bývá výrazně oslabena (dlouhodobá paměť u těchto dětí ale bývá naopak na velmi dobré úrovni). Na straně druhé je oslabenější schopnost koncentrovat se na daný výkon a psychomotorický neklid, který může působit rušivě. Zvýšená impulzivita, emotivita a efektivita způsobuje potíže při všech vzdělávacích činnostech a při fungování v sociální skupině, které tyto děti mohou svým chováním narušovat. Přesto se velmi často jedná o děti nadané, talentované, u kterých by bylo škoda je z důvodů potíží v chování z tohoto vzdělávání vylučovat, vždyť mohou ve všech uvedených oborech uměleckého vzdělávání leccos dokázat a v lecčems vyniknout (z praxe jsou nám známi nezřídka velmi slavní a úspěšní umělci, kteří jsou hyperaktivní a vynikli v hudebních, dramatických, tanečních i výtvarných oborech). Hyperaktivita nemá jen zápory, ale i své klady – jedná se o děti, které bývají kreativní, mají bohatě rozvinutou fantazii, bývají spontánní, emotivní a i velmi výkonné, pokud je zvolený obor zajímá a baví a jsou k dané činnosti motivované. Jen je třeba jim vytvořit optimální podmínky, aby své nadání i přes poruchu pozornosti mohly rozvinout. Navíc u těchto dětí velmi často úspěch v uměleckém vzdělávání dává možnost kompenzovat neúspěchy při školní práci a přináší jim důležité emoční odreagování a i možnost navázání sociálních kontaktů ve skupině dětí, které mají stejné zájmy a které jim rozumí.

Jak tedy můžeme dětem se specifickými poruchami chování ve smyslu syndromu ADHD/ADD pomoci? Jaké **metody práce** používat, aby mohly optimálně pracovat?

- Vhodná je **práce v kratších, častěji se střídajících úsecích (zásada „krátce a častěji")** – hyperaktivní děti ztrácejí pozornost zejména u déletrvající, stereotypní, nepřitažlivé činnosti. Rozložení na kratší úseky jim vyhovuje více, předchází se tím únavě a kolísání pozornosti (rozsah pozornosti postupně zvyšujeme vhodnou motivací a oceňováním).
- Děti je ale třeba **vést k dokončování již započaté činnosti** – rozsah činnosti však musí být pro dítě zvládnutelný

- Efektivní je i zapojení a střídání různých smyslů (např. hmatu, zraku, sluchu), tzv. **multisenzorické učení**
- Koncentraci pozornosti zlepšíme i **střídáním různých druhů činností a pracovních poloh** (chvíli sedí, stojí apod.)
- Pozornost lze poutat i pomocí vhodné **motivace,** stimulace – zaujetím pro činnost, která dítě zajímá a baví, pozornost udržujeme i **omezením rušivých podnětů**
- Je také třeba **navracet odkloněnou pozornost** dítěte k danému tématu, činnosti – verbálním i neverbálním způsobem, zvýšeným monitoringem, poskytováním častější zpětné vazby
- Z **verbálních podnětů** lze využít např. zdůraznění pokynu, intonaci hlasu, stručné jednoslovné upozornění, předem domluvený verbální signál apod. Někdy k opětovnému upoutání pozornosti napomůže i využívání různé intenzity a zabarvení našeho hlasu (v žádném případě to neznamená, že budeme pozornost dítěte poutat podstatným zvýšením hlasu – dítě se pak naučí reagovat až na zvýšený tón). Hlas můžeme ztišovat, mírně zrychlovat či zpomalovat tempo řeči, různě měnit melodii, využívat prvků dramatizace
- Využít lze i **neverbální podněty** – např. dotyk, ukázání, kde pracujeme a co má dítě dělat tak, abychom nerušili ostatní děti a nepoutali zbytečně jejich pozornost verbálním upozorňováním. Vhodné je také naučit dítě reagovat na oční kontakt, mimiku, gesta, předem domluvený signál, např. poklepání, zvuk rolničky atp. Neverbální podněty jsou vhodné i proto, že s hyperaktivním dítětem je díky jeho projevům nutné „komunikovat" častěji, a v důsledku toho pak při přemíře sluchových podnětů „vypnou", nevnímají řeč druhého
- Únavu odstraňuje a pozornost zlepšuje i **možnost krátkého odpočinku, relaxace nebo odreagování pohybem** (dát dítěti možnost projít se v rámci nějaké činnosti po třídě atp.). Tuto přestávku je lepší zařadit při prvních výraznějších projevech únavy, poklesu pozornosti, zvyšující se hyperaktivity, stupňujícího se podráždění apod. (nikoliv až v okamžiku totální únavy, vyhrocení – k regeneraci a zklidnění pak dochází podstatně déle)
- Celkově je ale třeba **počítat s výkyvy ve výkonnosti**, **s rychlejší unavitelností a sníženou koncentrací pozornosti** – proto je často nutné využít co nejvíce období zvýšené výkonnosti, kdy je dítě aktivní
- Velmi důležité je i průběžné posilňování např. formou **častější zpětné vazby, pochvaly,** ocenění i dílčího pokroku, s oceněním pozitivních vlastností dítěte nebo jeho konkrétních schopností a dovedností. Nesmíme zapomínat i na oceňování toho, když dítě vydrží dávat pozor (byť jen po omezenou dobu). Tj. místo příkazů typu „dávej pozor, soustřeď se!" dítě naopak oceníme za to, že se dokázalo soustředit, i když jen chviličku – posilujeme tím to, že to jde, ale i snahu dítěte o zlepšení. Pravidelné a časté oceňování vychází vstříc i touze hyperaktivních dětí být chválen a zažít úspěch (byť drobný) rychle
- Hyperaktivním dětem bývá někdy doporučován i kolektiv s menším počtem dětí, kdy má vyučující možnost se dítěti více věnovat individuálně
- Hyperaktivní děti je také třeba **zklidňovat, nenásilně zmírňovat vysokou úroveň motorické a řečové aktivity** (verbálně i neverbálně – dotykem, gestem), převádět tyto projevy na přijatelné, únosné (nikoliv se pokoušet je tlumit zcela!). Postupným nácvikem je vedeme k tomu, aby nereagovaly rychle, prudce, aby pracovaly pomalejším tempem, přesněji
- Drobný **motorický neklid je nutné respektovat**, pokud možno na něj vůbec nereagovat, protože děti jej nedokážou (ani při dobré motivaci) samy ještě zcela ovlivnit (nebo jen částečně a krátkodobě), a pokud se soustředí na jeho ovlivnění, je to většinou na úkor činnosti, kterou právě provádějí. Motorická aktivita navíc dětem často přináší i ventilaci, uvolnění, uklidnění

- U hyperaktivních dětí je často také třeba **tišit hlasitou řeč, mírnit skákání do řeči, vykřikování** – např. změnou intonace vlastního hlasu, nonverbálním pokynem, signálem domluveným předem s daným dítětem, nereagováním na vykřiknutý dotaz dítěte, konstatováním, že dostane prostor až za chvilku (to je ale potřeba vždy dodržet – zpočátku volíme třeba jen hodně krátkou dobu, kdy jen dokončíme větu – postupně pak můžeme tuto dobu adekvátně možnostem dítěte prodlužovat), nebo nabídkou, že si prozatím může alespoň poznamenat, co potřebuje sdělit – stačí klíčové slovo – děti totiž s odstupem zapomenou, co vlastně chtěly říci, a i to je vede k potřebě říci to ihned, bez odkladu
- Je třeba **mít dítě co nejvíce v dosahu** – mírnit případné tendence k „pošťuchování", provokování ostatních dětí (neverbálně i verbálně – ale jen stručně), abychom mohli rychle zareagovat. Je nezbytné naučit i ostatní děti nereagovat na případné grimasování, vydávání neadekvátních zvuků, poutání pozornosti, drobné provokace
- **Tendence ke zbrklému, impulzivnímu reagování bez rozmyšlení se snažíme mírnit** systematickým vedením dítěte k oddálení bezprostřední reakce, rozmyšlení postupu a k domýšlení důsledků svého jednání – a to i po proběhnuté „akci", pokud ji nedokážeme předem včas zabránit
- Pokud je **impulzivní projev** ještě únosný (dítě např. pod návalem emocí zaleze pod lavici), nereagujeme na něj – často pak odezní o to rychleji, čím méně na něj reagujeme, věnujeme mu pozornost (technika vyhasínání). Pokud je nutné reagovat, je nejdůležitější zachovat klid, jasný a důsledný postoj, ale přitom zároveň vlídný, lidský přístup. Vše pak rozebereme až následně, po uklidnění dítěte. Zaměřujeme se nejen na to, co se stalo, ale i na to, co tomu předcházelo, snažíme se najít skutečnou příčinu
- Nebezpečnou činnost, kdy hrozí riziko úrazu nebo ublížení někomu jinému, je ale třeba okamžitě přerušit, zastavit. **Nebezpečným situacím je třeba předcházet** – mnohdy jsou nutná zvýšená bezpečnostní opatření, vysledování spouštěcích mechanismů a obvyklých reakcí dítěte, vycházení z již prožitých situací (u hyperaktivních dětí lze do určité míry předpokládat podobné chování v obdobných situacích)
- Postupně se také zaměřujeme na **budování a upevňování volních vlastností** (aby dítě nepodléhalo prvnímu popudu, přemýšlelo a domýšlelo, co se může stát, uneslo oddálení vyplnění svých přání, zvládlo neúspěch, prohru) formou rozboru konkrétních situací, jejich přehráváním, dramatizací, rozvíjením těchto dovedností formou speciálně zaměřených her, při individuální terapii apod.
- Je vhodné **vést děti i k doposlechnutí instrukcí do konce** (preferovat krátké, jasné, stručné instrukce, požadavky nekumulovat, sdělovat je dítěti postupně), zachovávat oční kontakt, zopakovat nejdůležitější informace, vést i dítě k jejich zopakování, zjišťovat, zda pochopilo instrukci a adekvátně vykonává to, co bylo požadováno (nutná je průběžná kontrola, případně poskytnutí podpory, vedení, dopomoci)
- Vedeme děti postupně **k vytváření systému, k určitému stereotypu**, rutině, dodržování určitého řádu (ve svých věcech, v pracovních postupech) – například vizualizací konkrétních postupů, zaznamenáváním jednotlivých kroků, osnovou, schématem
- **V případě nezdaru poskytneme možnost opravy** (v důsledku impulzivity dítě často zbytečně chybuje, odpovídá zbrkle apod., negativní dopad mají i výkyvy ve výkonnosti)
- Zapomínání, a tudíž i nereagování na pokyny předejdeme tím, že zadáváme **jasné, stručné pokyny** obsahující jen jednu informaci nebo požadavek. Pokyny je někdy potřeba zadávat či připomínat jiným způsobem než neustálým opakováním, omíláním (dítě je pak nevnímá dostatečně nebo vůbec) – sluchové podněty lze např. převést ve zrakové (např. obrázkové schéma apod.). Mnohým problémům předejdeme i kontrolou započaté činnosti (jednoduše

počkáme, až dítě začne náš pokyn plnit, a tím se ujistíme, že jej nezapomnělo a že mu správně porozumělo

- Zejména v oblasti impulzivity je nutné si uvědomit, že **nelze očekávat rychlé a adekvátní výsledky a změny v chování dítěte** – práce s hyperaktivním dítětem je vždy dlouhodobou a náročnou záležitostí. Vhodné chování však můžeme ovlivnit i vlastním přístupem (porozuměním problémům dítěte, pochopením, přijetím, navázáním vztahu), vlastním chováním (jak sami reagujeme), motivací, zpevňováním žádoucích projevů pravidelným oceňováním, pochvalou, uznáním
- U dětí je třeba **počítat s emoční labilitou, nízkou frustrační tolerancí a afektivitou** (jsou projevem nerovnoměrného zrání a určité lability centrální nervové soustavy) a uvědomit si, že děti (zejména v mladším školním věku) nejsou samy zcela schopné je plně ovládnout. Často bývají ze svých emočních projevů, které nejsou schopny mít pod kontrolou, i nešťastné (vystihuje to např. výrok „Valí se na mě tajfun, kterému se nejde ubránit."). Proto je nutné počítat i se **sníženým sebehodnocením** (kompenzují je často nevhodným chováním), posilovat zdravé sebevědomí, využívat oblastí, ve kterých dítě vyniká
- Snažíme se **předcházet vzniku afektivního jednání** i tím, že se pokoušíme vysledovat, které podněty afekt vyvolávají, vyvarovat se jich a odvádět od nich pozornost dítěte. Důležité je i to, že dítěti dáváme dostatek prostoru pro naši vzájemnou komunikaci, kdy má možnost sdílet svoje pocity, trápení apod. (předpokladem je, že se na nás dítě naváže a bude nám důvěřovat). Děti také reagují afektivně na nečekané změny – proto je vhodné je **na změny vždy předem upozornit** (např. na změnu v rozvrhu, na návštěvu akce)
- Neohrožující **afekt je vhodnější nechat proběhnout, dítě následně uklidnit** (nevhodné jednání řešit až následně po zklidnění dítěte a v soukromí). Ohrožující afekt je ale nezbytné ihned přerušit, oddělit dítě od ostatních, zaměřit se na zklidnění dítěte, řešení problému vždy ponechat až na dobu po úplném zklidnění (při emocích „jde rozum stranou"). Po zklidnění dítěte je třeba za aktivní spoluúčasti dítěte vyvozovat správné a adekvátní chování, vést je k přijatelným řešením (učit možnostem, jak vyventilovat emoce vhodným způsobem, vtahovat dítě do řešení, nechat ale i pocítit přirozený důsledek apod.)
- **U dětí s ADD** hypoaktivního typu je nutné **respektovat pomalejší psychomotorické tempo**. Vnější tlak na jeho zrychlení nejenže není efektivní, ale navíc může díky vyvolanému stresu (pocitu nedostačivosti, zvýšení kvantity na úkor kvality) výkon dítěte negativně ovlivnit. Popohánění dětí k rychlejšímu pracovnímu tempu se míjí účinkem – dítě znervózní, začne dělat chyby, práce se mu přestane dařit, nakonec je stejně ve všem poslední. Navíc stálý tlak na zvyšování rychlosti pracovního tempa tyto děti zúzkostňuje a může hrozit až neurotizace dítěte, která se často projeví i psychosomatickými obtížemi (bolesti hlavy, nevolnosti atp.). Nezřídka hrozí i reaktivní poruchy chování – úniky od povinností, negace až rezignace
- U hypoaktivních dětí je třeba mnohem **častěji poutat jejich pozornost**, protože mají tendenci k poměrně masivním výpadkům pozornosti – „propadají se do vlastních vnitřních fantazijních světů" a dostávají se tak až „mimo realitu". Navíc při tlaku na rychlost práce a stálého zdůrazňování, že „nestíhají" a jsou pořád poslední, mají tendenci se do těchto svých fantazijních světů ještě více propadat. Brání se tak tlaku okolního světa, ale tím opět vzniká „začarovaný kruh"
- Při výchovném vedení hyperaktivních i hypoaktivních dětí je **zásadní vytýčení jasných hranic chování s jejich důsledným dodržováním v kombinaci s vstřícným přístupem k dítěti** (Jucovičová, Žáčková, 2015)

Další skupinou dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, kterých v poslední době přibývá, jsou děti s poruchami autistického spektra. **Poruchy autistického spektra** jsou v podstatě zjednodušeně řečeno poruchy, které se týkají sociálních vztahů, takže děti budou mít potíže všude tam, kde vstupují do sociálního kontaktu, zejména co se týká větších skupin lidí či dětí. Děti se pak jeví jako výrazně introvertní, individualistické.
„Autismus je něco zcela jiného, než duševní vada. Je to nešťastný stav mysli, kdy postižený jedinec není schopen užívat lidského společenství a stahuje se do vlastního světa.“ (Youngson in Vágnerová, 2008)

Tyto poruchy vznikají z vysoké míry na bázi genetické, ale na vzniku se podílí i další vlivy – obtíže v prenatálním období, souvislost s jinou somatickou poruchou či anomálií, často se rovněž uvádí i nezjistitelné příčiny (Hort, Hrdlička, Kocourková, Malá, 2008). Poruchy autistického spektra jsou charakteristické svými **hlavními projevy:**

- Narušení sociální interakce (jedná se o deficit v oblasti sociálního porozumění a sociální integrace) – dítě neprojevuje zájem o kontakt s lidmi, nereaguje na emoce druhých lidí, vázne jeho sociální chování. Špatně používá i dekóduje sociální signály, projevuje slabou integraci sociálního, emočního a komunikačního chování
- Narušení komunikace i hry – charakteristický bývá opožděný vývoj řeči, nezájem o komunikaci, nedostatečná vzájemnost v běžném hovoru, problémem bývá fantazijní a napodobující hra, oslabena je tvořivost a fantazie
- Omezené stereotypní chování a zájmy – jedná se o obsedantní lpění na neměnnosti života a prostředí, odpor ke změnám, dodržování nefunkčních rituálů, časté jsou neúčelné a stereotypní pohyby rukou, prstů nebo celého těla. Děti také mají specifické zájmy (týkající se často různých mechanismů, předmětů – dopravní prostředky, dopravní značky atp.)

Mezi poruchy autistického spektra (tzv. pervazivní poruchy) se řadí i **Aspergerův syndrom,** který se v některých projevech liší od ostatních pervazivních poruch. Jedná se sice rovněž o těžkou poruchu sociální interakce a komunikace, ale u těchto dětí bývá zaznamenán normální nebo i velmi brzký vývoj řeči a jejich intelektové schopnosti odpovídají průměru a nad-průměru, často i až vysokému nadprůměru. Přítomny ale opět bývají zúžené stereotypní zájmy a motorické stereotypie (Hrdlička, Komárek, 2004). Tyto stereotypní zájmy a stereotypně vykonávané činnosti dávají dětem s poruchami autistického spektra jistotu a snižují jejich pocit úzkosti, kterou ve velké míře trpí, protože nerozumí sociálnímu prostředí, světu, který je obklopuje.

V rámci **uměleckého vzdělávání** mohou i děti s poruchami autistického spektra nalézt své uplatnění. Je ale třeba dodržovat určité pracovní postupy a metody práce, které jsou určené dětem s poruchami autistického spektra, aby mohly uspět a zároveň se cítily dobře (na nepohodu reagují nezřídka silnými afekty až agresí). Předně je preferováno spíše individuální vzdělávání nebo vzdělávání pouze v malé skupině dětí (doporučována bývá skupina 3 – 5 dětí). Mohlo by se také zdát, že vzhledem k tomu, že u nich bývá postižena fantazie, tvořivost a emocionalita, bude pro ně nevhodné výtvarné, dramatické a pohybové umění. Nicméně z praxe je nám známo, že se tyto děti dokáží účastnit a jsou u nich úspěšné metody dramaterapie, arteterapie i pohybové terapie. Vzhledem k tomu, že hudba má svůj určitý řád až stereotyp, dětem s poruchami autistického spektra vyhovuje.

Jak tedy můžeme dětem se specifickými poruchami chování ve smyslu syndromu ADHD/ADD pomoci? Jaké **metody práce** používat, aby mohly optimálně pracovat?

- Pracovat s dětmi individuálně nebo pouze v malé skupince tak, aby vyučující měl možnost se jim hned věnovat (často hůře nesou, když není reakce druhého okamžitá a hned se jim nevěnuje, nechápou, proč by měly dávat přednost druhým nebo počkat na druhé). Nenutit je do skupinových činností (často jim vyhovuje funkce „pozorovatele“), nezapojovat ani do her proti jejich vůli
- Využívat tzv. strukturovaného učení, které má svůj řád, systém, který se nemění. Využívat názorných pomůcek a vizualizace (obrázky, znázornění, piktogramy, schémata, písemné pokyny)
- Zajistit určitý pracovní řád, stereotyp (včetně dodržování stejných pracovních postupů, metod, pomůcek i času – opět lze vizualizovat), pracovní pomůcky a i jiné předměty by měly mít své stabilní místo a pokud možno jej neměnit
- Respektovat individualitu a individuální potřeby dítěte, včetně stereotypního chování, respektovat a tolerovat pohybové stereotypie
- Vystříhat se náhlým změnám, a pokud ke změně musí dojít, je třeba na ni dítě upozornit a nejlépe systematicky připravit (včetně popisu změny a očekávaného chování) – předcházíme tak vzniku afektu
- Celkově se snažit předcházet afektivnímu chování, afektivní stavy mírnit klidným přístupem a pomocí odvádění pozornosti dítěte od zdroje afektu. Nepočítat s tím, že se dítě z prožité situace „poučí“, tyto děti nejsou schopné generalizace zkušenosti. Nepočítat rovněž s tím, že adekvátní řešení sociální situace dítěti „dojde“, vždy je třeba dětem situaci vysvětlit, nabídnout správné řešení a to případně i nacvičit
- Brát v potaz, že tyto děti řeší sociální situace neadekvátně svému věku, mnohdy na úrovni mnohem mladšího dítěte, a na zátěž pro ně nepochopitelných sociálních interakcí a sociálního prostředí mohou reagovat afektivně. Vnímat, že tyto děti ve velké míře trpí úzkostí, mírnit jejich úzkostnost, poskytovat jim pocit jistoty a bezpečí

Závěr

V inkluzivním vzdělávání v rámci umělecké výchovy, jak z předchozího plyne, se nejedná jen o začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do tohoto vzdělávání, ale umělecké vzdělávání má velký efekt pro jejich socializaci a optimální rozvíjení jejich osobnosti, optimální vylaďování jejich psychiky, která v důsledku jejich hendikepu často trpí. Z tohoto pohledu pak inkluzivní umělecké vzdělání působí nejen kompenzačně, ale svým způsobem i terapeuticky.

Použitá literatura

DOSEDLOVÁ, Jana. *Terapie tancem. Role tance v dějinách lidstva a v současné terapii.* Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3711-9

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání.* Praha: Portál, 2002. ISBN 978-80-247-3070-7

HORT, Vladimír a Michal HRDLIČKA a Jana KOCOURKOVÁ a Eva MALÁ. *Dětská a adolescentní psychiatrie.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-404-5

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Máme dítě s ADHD.* Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5975-5

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Školní hodnocení a žáci se specifickými poruchami učení a chování.* Praha: D+H, 2017. ISBN 978-80-8729-525-0

KANTOR, Jiří a Matěj LIBSKÝ a Jana WEBER a kol. *Základy muzikoterapie.* Praha: Grada, 2009

MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice.* Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-247-3070-7

VALENTA, Milan. *Dramaterapie.* Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-5851-2

VALENTA, Milan a kol. *Přehled speciální pedagogiky. Rámcové kompendium oboru.* Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-06020-6

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4

Možnosti podpory studentů s postižením a znevýhodněním na vysokých školách

Inspirace pro učitele ZUŠ z prostředí mimo primární vzdělávání

Mgr. Barbora Čalkovská
Mgr. et Mgr. Jana Pechancová

OBSAH

1. Systém podpory studentů se specifickými potřebami na vysokých školách 92
2. Zakotvení přístupnosti vzdělávání a studia na vysokých školách v právních normách 96
3. ELSA Středisko pro podporu studentů se specifickými potřebami ČVUT 99
4. Zajištění úpravy průběhu přijímacích zkoušek na ČVUT 101
5. Podpora studentů se specifickými potřebami na ČVUT 103
6. Podpora studentů s pohybovým postižením na ČVUT 104
7. Podpora studenta s poruchou autistického spektra na ČVUT 106
8. Podpora studentů se specifickými poruchami učení na ČVUT 109
9. Komunikace jako nástroj podpory studentů se specifickými potřebami na VŠ a doporučení pro ZUŠ 116

Příloha 1 – Informace děkana o podpoře studentů se specifickými potřebami na Fakultě stavební ČVUT v Praze 117

Příloha 2 – Metodický pokyn č. 1/2016 o podpoře studentů se specifickými potřebami na ČVUT ... 119

1. Systém podpory studentů se specifickými potřebami na vysokých školách

Téměř každá veřejná vysoká škola v ČR má nastaven svůj vlastní systém podpory studentů s různými typy postižení, který organizačně vychází z vnitřních norem a předpisů školy. Systém podpory studentů se zdravotním postižením či znevýhodněním a dalšími hendikepy na vysokých školách není vázán stejnou legislativou, jaká je používána na základních a středních školách. O legislativě se zmiňujeme v samostatné následující kapitole této části materiálu.

Praktický způsob realizace podpory studentů se specifickými potřebami prostřednictvím servisních opatření tak má na jednotlivých školách svá specifika, nicméně obsah a použitá řešení by měly vždy splňovat parametry definované metodickým standardem MŠMT (Metodický pokyn k financování zvýšených nákladů na studium studentů se specifickými potřebami), který zmiňujeme v následující samostatné kapitole o legislativě. Tento metodický standard je jednotícím prvkem jak směrem ke studentům a uchazečům o studium, tak směrem k MŠMT, které financuje zvýšené náklady vznikající při zajišťování přístupnosti studia.

Aktuálně nejčastější řešení spočívá ve zřízení tzv. střediska podpory studentů se specifickými potřebami – jeho organizační zařazení ve struktuře vysoké školy se podle organizačních preferencí školy, příp. z historických důvodů, různí: může být součástí centrálních pracovišť univerzity – např. rektorát či celouniverzitní poradenské centrum, nebo stojí jako autonomní součást fakulty.

Cílem aktivit středisek podpory je poskytnout studentům se specifickými potřebami takový servis, který zajistí přístupnost studia a umožní po všech stránkách bezbariérové studium na vysoké škole. Podstata, obsah a rozsah studia zůstává zachován. Měnit je možné pouze např. technické provedení studijních a zkušebních aktivit (např. místo psaní rukou využít počítače, místo čtení fyzických dokumentů nabídnout alternativní formáty, s nimiž je možné pracovat za pomocí výpočetní techniky včetně asistivních technologií).

Základním principem je přístup školy ke studentovi se specifickými potřebami, kdy škola klade na studenta konkrétní nároky, a pokud on není schopen jim dostát vzhledem k dopadu svého hendikepu, škola je povinna poskytnout studentovi nástroje a mechanismy, jak požadované nároky splnit. Servis může zahrnovat:

- pomoc s výběrem vhodného studijního oboru,
- modifikaci průběhu přijímacího řízení,
- servisní, organizační a technické zajištění průběhu celého studia,
- metodickou i technickou podporu akademických i neakademických pracovníků vysoké školy při kontaktu se studenty se specifickými potřebami,
- informování a vzdělávání studentů, pracovníků školy i široké veřejnosti v dané oblasti.

Student se specifickými potřebami

Kdo je studentem se specifickými potřebami? Při posuzování potřebnosti zařazení studenta do systému podpory studentů se specifickými potřebami na VŠ se používá klasifikace, která vychází z funkčního dopadu studentova postižení na schopnost dostát nárokům, které na studenta škola klade. Medicínské či speciálně pedagogické hledisko je zde bráno pouze jako vstupní informace pro zajištění objektivity při vznášení požadavků na zajištění modifikace studijních podmínek.

Student tedy vždy předkládá jeden z uznatelných dokladů vyjmenovaných ve výše zmíněném metodickém standardu MŠMT. Jde především o lékařskou zprávu, doklad o zdravotním postižení, doklad o invaliditě, průkaz ZTP, zprávu ze speciálně pedagogického centra či pedagogicko-psychologické poradny v případě studentů se specifickou poruchou učení. Student ale zároveň také absolvuje proces „funkční diagnostiky", jejímž cílem je zjistit studentovy předpoklady a možnosti či schopnosti zvládnout aktivity při plnění studijních nároků. Jedná se o nároky na sociální a mluvní komunikaci, nároky na práci s psaným textem, symbolikou a grafikou, dále o nároky na práci s multimédii a technikou či fyzickým materiálem. Jde o obdobu speciálně pedagogické diagnostiky zaměřené ovšem na schopnosti, které jsou vázané na konkrétní studijní obor. Na základě závěrů z funkční diagnostiky jsou stanovena podpůrná servisní opatření, jež student během studia může využívat.

Definice typů postižení studentů se specifickými potřebami:

A **Student se zrakovým postižením**

A1 Uživatel zraku

Student, jehož zraková vada stále umožňuje práci zrakem (a to i s textem) s běžnými formáty dokumentů, včetně vizuálních. Úprava obrazu spočívá ve zvětšování nebo jiných změnách optického charakteru, není třeba využívat odečítače obrazovky.

A2 Uživatel hmatu/hlasu

Student, který pracuje buď s hmatově tištěnými dokumenty, nebo s odečítači obrazovky (v kombinaci s hmatovým displejem nebo hlasovým výstupem), a tedy vyžaduje editovatelný formát textového dokumentu, příp. dokument obsahově i formálně adaptovaný.

B **Student se sluchovým postižením**

B1 Uživatel mluveného jazyka

Student se sluchovým postižením, který v interpersonální komunikaci preferuje mluvený jazyk (tzn. nejčastěji češtinu) v mluvené nebo psané podobě.

B2 Uživatel znakového jazyka

Student se sluchovým postižením, který v interpersonální komunikaci preferuje znakový jazyk (tzn. nejčastěji český znakový jazyk).

C **Student s pohybovým postižením**

C1 Student s postižením dolních končetin

Student, který – s ohledem na své pohybové postižení – ke svému samostatnému pohybu nezbytně potřebuje a využívá dalších osobních zařízení, ať už se jedná o opěrné hole, nebo mechanické či elektrické vozíky.

C2 Student s postižením horních končetin

Student, který je schopen horními končetinami vykonávat jen v omezené míře nebo za použití speciálních pomůcek či modifikovaných postupů činnosti, které se se studiem běžně spojují, jako je pořizování poznámek vlastní rukou, příp. i na klávesnici, manipulace s předměty a zařízeními, které jsou nezbytné pro plnění studijních povinností (fyzické knihy, psací potřeby, přístrojová technika atd.), příp. manipulace s předměty běžné denní potřeby.

D **Student se specifickou poruchou učení**

Student, kterému dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, příp. často souběžně se vyskytující poruchy pozornosti objektivně brání standardním způsobem plnit studijní povinnosti (číst zadání, odpovídat písemnou formou v čitelné podobě atd.).

E **Student s poruchou autistického spektra**

Student, kterému neurovývojová porucha autistického spektra, včetně Aspergerova syndromu, objektivně brání standardním způsobem plnit studijní povinnosti.

F **Student s jinými obtížemi**

Student, kterému jiná psychická porucha či obtíže, včetně neautistických neurovývojových poruch, tj. narušených jazykových, řečových a jiných komunikačních schopností, nebo chronické somatické onemocnění objektivně brání standardním způsobem plnit studijní povinnosti.

Uchazeč o studium se specifickými potřebami

Již před přijetím ke studiu, zápisem a zahájením studia mají možnost uchazeči ke studiu se zdravotním postižením, znevýhodněním či jiným hendikepem žádat o úpravu průběhu přijímací zkoušky se zohledněním jejich specifických potřeb. Optimální je samozřejmě možnost komunikovat s uchazečem ke studiu ve fázi výběru vhodného studijního oboru. Ne vždy se to však povede. O možnosti úpravy průběhu přijímací zkoušky najdou většinou uchazeči informaci v přihlášce ke studiu. Je jen na nich, zda se ke svému hendikepu přihlásí a požádají o upravený průběh přijímací zkoušky. Postup realizace modifikace přijímací zkoušky je obdobný jako výše popsaný postup u studentů. Zjišťuje se pouze způsob práce a komunikace uchazeče se specifickými potřebami v návaznosti na formu přijímací zkoušky (písemná, ústní, talentová – kresba, malba aj.). Průběh přijímací zkoušky je potom upraven podle výstupu z vyhodnocení specifických potřeb, které se promítnou do způsobu zadání přijímacího testu či průběhu ústní, příp. talentové zkoušky.

Přehled servisních a organizačních opatření pro studenty se specifickými potřebami

Pozn.: Podrobné informace najdete v příloze tohoto materiálu Metodický standard MŠMT.

Časová kompenzace – opatření, jímž je studentovi poskytována na konkrétní studijní aktivitu časová lhůta delší, než je pro tentýž účel standardní, a to v přímé závislosti na jeho specifických potřebách a povaze úkolu, který má být splněn; opatření se vztahuje na aktivity, jejichž standardní doba trvání se počítá na minuty, příp. hodiny a typicky se odehrávají pod přímým dohledem učitele (např. písemná zkouška).

Diagnostika specifických poruch učení – intervence nabízená a poskytovaná osobám s deklarovanou nebo předpokládanou specifickou poruchou učení, pro niž nemají formální oporu v aktuálně platném vyšetření, resp. nedisponují platnou zprávou z vyšetření.

Individuální výuka – opatření, jímž se v odůvodněných případech zajišťuje smyslová nebo fyzická přístupnost výuky studentům se specifickými potřebami. Může jít jak o výuku poskytovanou samostatně jedinému studentovi, tak o výuku v malých skupinách studentů s týmiž specifickými potřebami, resp. týmiž pracovními metodami.

Organizační opatření – souhrn opatření, která modifikují rámec studia studentů se specifickými potřebami, pokud jde o místo, čas a způsob plnění studijních povinností.

Osobní asistence – opatření kompenzující fyzické omezení studenta se specifickými potřebami při sebeobsluze a dalších fyzických aktivitách souvisejících se studiem nebo s činnostmi, které jsou součástí vzdělávacího programu, včetně ubytování a stravování v zařízeních, jejichž zřizovatelem je škola nebo které je student fakticky nucen využít při akcích organizovaných mimo sídlo školy.

Prostorová orientace – intervence, jejímž účelem a výsledkem je zajištění bezpečné fyzické orientace studenta a pokud možno jeho samostatný efektivní pohyb v prostorách, kde se odehrává vlastní studium, příp. prostorách, které se studiem bezprostředně souvisejí (administrativní a sociální prostory školy, ubytovací zařízení kolejního typu).

Přepisovatelský servis – opatření kompenzující smyslová omezení studentů se sluchovým postižením, zejména uživatelů mluveného jazyka, případně i znakového jazyka. Jeho podstatou je simultánní přepis (jako způsob vizualizace mluveného projevu) zprostředkující komunikaci mezi slyšícími uživateli mluveného jazyka a sluchově postiženými uživateli mluveného jazyka, případně i znakového jazyka.

Režijní opatření – intervence, jejíž obsah není přímo závislý na studentově příslušnosti do určité kategorie nebo obsahu studia, je nedílnou součástí studijní podpory všech studentů se specifickými potřebami a není možné jej ani předem kvantifikovat (může jít o jednorázová i opakovaná opatření), ani stanovit přesnou náplň.

Studijní asistence – opatření kompenzující omezení studenta se specifickými potřebami během výuky, při práci se studijními materiály nebo při výzkumu a při práci s technologiemi nutnými k plnění studijních úkolů.

Tlumočnický servis – intervence zprostředkující komunikaci mezi mluvčími znakového a mluvčími mluveného jazyka, a to prostřednictvím tlumočníka znakového jazyka.

Zapisovatelský servis – opatření kompenzující fyzická omezení při písemném záznamu mluveného projevu v případě studentů s pohybovým postižením, smyslová omezení v případě studentů se sluchovým postižením, příp. jiná omezení u studentů se specifickými poruchami učení.

Zpracování studijní literatury – souhrn technických opatření a postupů, jejichž výsledkem je studijní literatura v přístupném formátu – zohledňujícím standardní pracovní metody a technické a smyslové možnosti studentů.

Jak bylo zmíněno v úvodu této kapitoly, způsob organizace podpory a zajištění modifikací studia se může mezi vysokými školami lišit. V následujících kapitolách předkládáme informace o legislativě, o niž se systém podpory studentů se specifickými potřebami na vysokých školách opírá, a o systému podpory na Českém vysokém učení technickém v Praze (ČVUT).

2. Zakotvení přístupnosti vzdělávání a studia na vysokých školách v právních normách

Následující pojednání obsahuje právní normy, které se vztahují nejen k vysokoškolskému studiu, ale zcela jasně i k zajištění výuky v základních uměleckých školách.

Základním, společensky preferovaným a legislativně zakotveným paradigmatem je právo osob se specifickými potřebami na rovný přístup ke vzdělávání. To je zakotveno již ve **Všeobecné deklaraci lidských práv** vydané OSN v roce 1948, kde se v článku 26, odst. (1) uvádí, že *„každý má právo na vzdělání“*, přičemž *„vyšší vzdělání* (pozn.: včetně VŠ) *má být stejně přístupné všem podle schopností“*.

Obdobně se k právu na rovný přístup ke vzdělávání staví i Evropská unie ve své **Listině základních práv** (2016/C 202/02), kde se v článku 14 (Právo na vzdělání), odst. 1 uvádí, že *„každý má právo na vzdělání a přístup k odbornému a dalšímu vzdělávání“*. V rozporu s tím pak nemůže být ani **Listina základních práv a svobod**, která je součástí ústavního pořádku České republiky (Usnesení č. 2/1993 Sb.), v níž je v článku 33, odst. 1 konstatováno, že *„každý má právo na vzdělání“*.

Významný přínos v zakotvení legislativního rámce přinesla **Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením** (dále jen „Úmluva“), kterou přijalo Valné shromáždění OSN 13. prosince 2006 a která v České republice vstoupila v platnost po ratifikačním procesu 28. října 2009. Osobami se zdravotním postižením se přitom rozumějí *„osoby mající dlouhodobé fyzické, duševní, mentální nebo smyslové postižení, které v interakci s různými překážkami může bránit jejich plnému a účinnému zapojení do společnosti na rovnoprávném základě s ostatními“*.

V oblasti vzdělávání ukládá Úmluva v článku 24 signatářským státům uznávat *„právo osob se zdravotním postižením na vzdělání“* a realizovat toto právo *„bez diskriminace a na základě rovných příležitostí“* prostřednictvím zajištění *„začleňujícího vzdělávacího systému“* a *„poskytování přiměřené úpravy podle individuálních potřeb“* a *„nezbytné podpory umožňující jejich účinné vzdělávání“*. *„Účinná opatření individualizované podpory“* přitom mají být *„realizována v prostředí, které v souladu s cílem plného začlenění maximalizuje vzdělávací pokroky a sociální rozvoj“*. Konkrétně v oblasti vysokoškolského vzdělávání dále musí jednotlivé státy zajistit, aby *„osoby se zdravotním postižením měly možnost přístupu k obecnému terciálnímu vzdělávání, odborné přípravě na výkon povolání, vzdělávání dospělých a celoživotnímu vzdělávání bez diskriminace a na rovnoprávném základě s ostatními“*. Za tímto účelem jim musí být *„poskytována přiměřená úprava“*.

S přístupností vzdělávání neoddělitelně souvisí i zajištění přístupu *„k hmotným životním podmínkám, dopravě, informacím a komunikaci, včetně informačních a komunikačních technologií a systémů, a k dalším zařízením a službám dostupným nebo poskytovaným veřejnosti“*, kterému je věnován Článek 9 Úmluvy. V něm je explicitně uvedeno, že je nezbytné odstraňovat bariéry u budov škol a při poskytování informačních, komunikačních a dalších služeb.

V souladu s Článkem 33 Úmluvy se Česká republika zavázala zřídit *„nezávislý mechanismus na podporu, ochranu a monitorování provádění Úmluvy“*. Tímto orgánem je podle § 1, odst. (7) zákona č. 349/1999 Sb. **veřejný ochránce práv (tzv. ombudsman).** Ten *„sleduje naplňování“* Úmluvy a *„monitoruje práva osob se zdravotním postižením“*.

V návaznosti na Úmluvu vydala 15. 11. 2010 Evropská komise **Evropskou strategii pro pomoc osobám se zdravotním postižením 2010–2020: Obnovený závazek pro bezbariérovou**

Evropu (KOM/2010/0636). V její preambuli je připomenut článek 26 **Listiny základních práv Evropské unie**, kde je ustanoveno, že *„Unie uznává a respektuje právo osob se zdravotním postižením na opatření, jejichž cílem je zajistit jejich nezávislost, sociální a profesní začlenění a jejich účast na životě společnosti“*, a dále článek 21, který *„zakazuje jakoukoli diskriminaci na základě zdravotního postižení“*. Evropská komise se proto touto strategií zavazuje, že *„bude spolu s členskými státy pracovat na odstranění překážek pro dosažení bezbariérové Evropy“*, přičemž jejím hlavním cílem *„je posílit postavení osob se zdravotním postižením tak, aby mohly zcela využívat svých práv a mít úplný prospěch ze zapojení do společnosti a evropské ekonomiky“*. K tomu, jak již bylo výše uvedeno, Evropská komise *„určila osm hlavních oblastí, kde je třeba podniknout kroky: přístupnost, zapojení do společnosti, rovnost, zaměstnanost, vzdělávání a odborná příprava, sociální ochrana, zdraví a vnější činnost“*. K prioritním cílům v oblasti vzdělávání na vysokých školách přitom patří mimo jiné např. *„zajišťovat vhodně načasovanou podporu pro inkluzívní vzdělávání a individuální přístup v učení a rovněž časnou identifikaci zvláštních potřeb, poskytovat adekvátní odbornou přípravu a podporu odborníkům, kteří pracují ve všech stupních vzdělávání“.*

Práva uznaná ve výše zmíněných mezinárodních právních aktech realizuje Česká republika mimo jiné prostřednictvím legislativních opatření, tedy přijetím, změnou nebo zrušením zákonů a jiných právních norem. Vysokých škol se týkají zejména:

- **zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon)**, který vymezuje právo osob se zdravotním postižením na rovné zacházení a zakazuje přímou i nepřímou diskriminaci v přístupu ke vzdělávání a při jeho poskytování, a to i v podobě *„odmítnutí nebo opomenutí přijmout přiměřená opatření ke zpřístupnění“*;
- **zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách)**, který ukládá veřejným vysokým školám za povinnost *„činit všechna dostupná opatření pro vyrovnávání příležitostí studovat na vysoké škole“* a zveřejňovat informace o dostupnosti studijních programů pro osoby se zdravotním postižením;
- **zákon č. 183/2006 Sb., o územním plánování a stavebním řádu (stavební zákon)**, který definuje obecné požadavky na výstavbu, mezi něž patří *„obecné technické požadavky zabezpečující bezbariérové užívání staveb stanovené prováděcími právními předpisy“*; obecné požadavky na výstavbu se musí dodržet v případě nové stavby i změny dokončení stavby, tj. nástavby, přístavby či stavební úpravy;
- **zákon č. 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob**, který uvedeným osobám zaručuje právo na vzdělávání s využitím komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob,
- **zákon č. 99/2019 Sb., o přístupnosti internetových stránek a mobilních aplikací**, podle něhož jsou vysoké školy povinným subjektem, který musí zajistit, *„aby jím spravované internetové stránky a mobilní aplikace byly přístupné“*, *„a to tím, že je učiní vnímatelnými, ovladatelnými, srozumitelnými a stabilními“*, jde-li o obsah, který je *„škola povinna zveřejňovat na svých internetových stránkách“,*
- **vyhláška č. 398/2009 Sb., o obecných technických požadavcích zabezpečujících bezbariérové užívání staveb**, která je prováděcím předpisem stavebního zákona a specifikuje požadavky, které musí splňovat budovy vysokých škol nejen jakožto stavby občanského vybavení sloužící pro vzdělávání, ale také jako stavby *„pro výkon práce celkově 25 a více osob“*,

- **nařízení vlády č. 274/2016 Sb., o standardech pro akreditace ve vysokém školství**, které stanoví podmínky pro studium studentů se specifickými potřebami, jež musí splňovat vysoká škola, aby mohla získat institucionální akreditaci či akreditaci studijního programu,
- **Pravidla pro poskytování příspěvku a dotací veřejným vysokým školám Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy č. j.: MSMT-2019/2019-2, Příloha č. 3 – Metodický pokyn k financování zvýšených nákladů na studium studentů se specifickými potřebami**, v níž je vymezena cílová skupina studentů se specifickými potřebami, je uvedeno minimální technické a technologické zázemí a jsou definovány standardy servisních a organizačních opatření.

Shrnutí

Zákon o vysokých školách ukládá univerzitám povinnost „činit všechna dostupná opatření pro vyrovnávání příležitostí studovat na vysoké škole“, přičemž povahu, rozsah a míru těchto opatření dále nespecifikuje. Z této dikce je zřejmé, že zákonodárce nepočítá pouze s realizací opatření, která vyplývají z dalších právních norem, ale zavazuje vysoké školy činit opatření, která jsou dostupná, tedy jsou běžnou praxí (v případě služeb) nebo jsou běžně dostupná na trhu (v případě výrobků). Toto pojetí práva koresponduje s mezinárodními právními akty, které předpokládají inkluzívní úpravu prostředí v duchu konceptu Design for All, „ledaže by takové opatření představovalo nepřiměřené zatížení“, jak je specifikuje antidiskriminační zákon. Vyrovnávání příležitostí studovat na vysoké škole tak v souladu s Evropskou strategií pro pomoc osobám se zdravotním postižením 2010–2020 a Úmluvou mimo jiné zahrnuje právo na svobodný pohyb (osobní mobilita), právo na přiměřenou úpravu vzdělávání podle individuálních potřeb či právo na účast na výuce.

3. ELSA Středisko pro podporu studentů se specifickými potřebami ČVUT

Středisko ELSA je pokračovatelem dvou původně samostatných pracovišť ČVUT, která se v minulosti zabývala podporou studentů s hendikepem. Byla to TEREZA, centrum pro podporu vysokoškolského studia zrakově postižených studentů, působící od roku 1992 na katedře matematiky Fakulty jaderné a fyzikální, a Handicap poradna, součást Centra informačních a poradenských služeb ČVUT působící na univerzitě od roku 2007. Dne 1. 7. 2012 byla obě pracoviště, TEREZA i Handicap poradna, integrována do nově vzniklého Střediska pro podporu studentů se specifickými potřebami ELSA, samostatného oddělení Rektorátu ČVUT, odboru pro studium a studentské záležitosti.

Středisko ELSA zajišťuje podporu a služby pro cca 23 000 studentů a každoročně i desítky uchazečů o studium všech osmi fakult. Středisko má dvě pracoviště – jedno v kampusu v Praze 6 - Dejvicích, kde probíhá především poradenská a konzultační činnost, a druhé v centru Prahy v blízkosti dalších fakult nedaleko Karlova náměstí na Fakultě jaderné a fyzikálně inženýrské. Zde je soustředěna technika a technologie, které jsou využívány jak přímo ve výuce a jsou zapůjčovány studentům, tak pro tvorbu speciálně upravovaných – digitalizovaných – studijních materiálů.

Personální obsazení střediska je: 5 pracovníků interních + 3 externí spolupracovníci.

Interní pracovníci:

Vedoucí střediska – speciální pedagožka, úvazek 1 – zajišťuje organizaci podpory studentů se specifickými potřebami a koordinuje komunikaci s kontaktními osobami a studijními proděkany na fakultách, realizuje funkční diagnostiku uchazečů a studentů, zajišťuje nastavení modifikací pro studenty a jejich distribuci mezi vyučující, organizuje upravený průběh přijímacích zkoušek, podílí se na tvorbě legislativních prvků napříč univerzitou, zajišťuje metodologickou činnost, stanovuje témata osvětových aktivit pro pracovníky i studenty.

Studijně podpůrný pracovník – psycholožka, úvazek 0,4 – zajišťuje testování studentů a uchazečů na specifické poruchy učení (SPU), zajišťuje funkční diagnostiku uchazečů a studentů se SPU, zajišťuje nastavení modifikací pro studenty se SPU a jejich distribuci mezi vyučující, metodologicky zastřešuje podporu studentů se SPU, realizuje studijní asistenci ve formě individuálních konzultací v oblasti nácviku studijních strategií.

Studijně podpůrný pracovník, úvazek 0,75 – zajišťuje agendu podpory a asistivních technologií pro zrakově postižené, podílí se na vývoji nových prostředků technické podpory (hmatové plány a mapy), realizuje metodologické vedení a zaškolování studentů i odborníků ve využití asistivních technologií pro zrakově postižené.

Studijně podpůrný pracovník, úvazek 0,8 – zajišťuje vnitřní chod střediska, zajišťuje digitalizaci studijních materiálů, tisk v Braillově písmu, tisk a tvorbu hmatových plánů a map.

Studijně podpůrný pracovník, úvazek 0,5 – zajišťuje agendu asistivních technologií pro všechny studenty se specifickými potřebami, zápůjčky a nácvik ve využívání asistivních technologií u studentů, realizuje digitalizaci studijních materiálů s obsahem matematiky.

Externí pracovníci:

Pracovník agendy bezbariérovosti – mapuje prostory ČVUT se zaměřením na přístupnost, navrhuje a dozoruje realizace úprav, které vedou k bezbariérovému prostředí – s ohledem na osoby s omezenou orientací v prostoru, obtížemi v komunikaci a omezením pohybu.

Pracovník agendy bezbariérovosti – mapuje prostory ČVUT, zajišťuje informovanost o bezbariérovosti prostřednictvím webových stránek střediska.

Pracovník správy IT a webových stránek.

Spolupracovníci:

Pracovníci pro digitalizaci studijních materiálů.

Psycholožka pro testování SPU u studentů a uchazečů.

Vyučující cizích jazyků se zaměřením na studenty se sluchovým postižením a SPU.

Kontaktní osoby na fakultách – pověřené pracovnice studijních oddělení či proděkani pro studium.

zvětšování písma na monitoru

4. Zajištění úpravy průběhu přijímacích zkoušek na ČVUT

Ještě před vyplněním přihlášky ke studiu na ČVUT doporučujeme uchazečům prohlédnout si webové stránky fakulty a oboru, na který se chtějí přihlásit. Je potřeba zvážit informace o profilu oboru, obsah vyučovaných předmětů a vhodnost studia zvoleného oboru vzhledem k hendikepu uchazeče. Studium oborů formálně nemá žádná omezení (kromě oboru Pilot na fakultě dopravní, kde je vyžadováno lékařské potvrzení), ale u některých oborů je absolvování předepsaného programu dle akreditace limitováno např. způsobem komunikace nebo pohybu studenta při praktické části výuky (např. Fyzioterapie, Technologie údržby letadel, Profesionální pilot). Pokud uchazeč potřebuje konzultovat vhodnost volby oboru, může se obrátit na pracovníky Střediska ELSA. Studenti také mohou využít Dny otevřených dveří na fakultách, kde mohou vznášet dotazy přímo na vyučující konkrétních oborů.

Při vyplňování elektronické přihlášky ke studiu uchazeč zaškrtne oddíl „Žádám o úpravu průběhu přijímacích zkoušek a studijních podmínek z důvodu mého postižení“ v sekci „Osobní údaje“. Potom označí odpovídající kategorii hendikepu. V přihlášce je také uchazeč vyzván k tomu, aby kontaktoval Středisko ELSA. K přihlášce ke studiu není potřeba přikládat lékařské potvrzení, kromě oboru Profesionální pilot na fakultě dopravní a všech oborů na fakultě biomedicínského inženýrství. Vyplněnou přihlášku uchazeč doručí na fakultu způsobem popsaným v informacích pro uchazeče na webové stránce zvolené fakulty.

Vzhledem k tomu, že většina uchazečů Středisko ELSA samostatně neosloví, vyzvou e-mailem pověření pracovníci střediska na základě informací z vnitřního elektronického systému školy uchazeče k zaslání aktuálně platného dokladu k doložení podstatných skutečností týkajících se zdravotního postižení nebo jiného znevýhodnění. Dále jsou uchazeči pozváni k pohovoru ve středisku, na kterém dojde k upřesnění specifických potřeb, potřebnosti úprav a způsobu úpravy přijímacích zkoušek. Kromě osvědčených kompenzačních mechanismů uchazeče se zjišťuje také, zda a jaké úpravy mu jsou poskytovány během studia na střední škole i zda a jak bude mít upravený průběh maturitní zkoušky.

Po ověření nároku a potřebnosti úprav u všech deklarovaných uchazečů a stanovení konkrétních modifikací zasílá vedoucí střediska kontaktním osobám na fakultách seznamy uchazečů s popsaným způsobem úpravy průběhu. Úpravy potom probíhají přímo na fakultě plně v režii jejích pracovníků za supervize vedoucí Střediska ELSA. V některých případech se pracovníci střediska zapojují do průběhu přijímacích zkoušek např. při dozoru ve zkušební místnosti či asistenci u uchazečů s pohybovým postižením. Pokud je potřeba adaptovat zkušební studijní materiály (např. zvětšení písma, digitalizace pro možnost využití asistivních technologií u zrakově či pohybově postižených), zapůjčují je vyučující přímo pracovníkům střediska, kteří je po adaptaci vracejí zpět na fakultu.

Nejčastější adaptací průběhu přijímací zkoušky je navýšení časového limitu o 25 % u uchazečů se specifickou poruchou učení. Na některých fakultách je tato úprava realizována v samostatné místnosti tak, aby se navzájem nerušili uchazeči s navýšeným časem s těmi, kteří odevzdávají testy a odcházejí. Na některých fakultách jsou uchazeči s upraveným průběhem usazováni v místnosti tak, aby vyrušení odcházejících bylo co nejmenší. V případě uchazečů s pohybovým postižením – postižením horních končetin – je potřeba zajistit možnost zápisu a výpočtů na počítači s využitím elektronické podoby zadání. Uchazeči využívají notebook fakulty, do kterého je zadání nahráno, a pracují způsobem, který je vzhledem k jejich hendikepu potřebný a jimi ověřený. V případě, že uchazeči využívají speciální klávesnice či jiné ovládání počítače, je zajištěno

připojení těchto zařízení k fakultnímu počítači. Uchazeči se zrakovým postižením mají možnost využívat speciální pomůcky (např. elektronické zvětšovací lupy či softwary) a asistenci při zapisování správných odpovědí do archu. Jsou jim poskytnuty materiály v elektronické podobě tak, aby mohli uplatnit zvládnuté způsoby práce s textem prostřednictvím speciálních technologií (odečítače textu pro nevidomé, zvětšování písma pro těžce slabozraké). Pro neslyšící uchazeče středisko ELSA zajišťuje tlumočníky do znakového jazyka nebo přepisovatele pro využití po celou dobu přijímací zkoušky. Pro nedoslýchavé uchazeče jsou zajištěny všechny organizační informace v tištěné podobě. Uchazeči s psychickým či jiným onemocněním nebo s poruchou autistického spektra mohou využít režimová opatření – samostatnou místnost, častější pauzy, výraznější navýšení časového limitu.

V případě, že uchazeči zdárně absolvují přijímací zkoušky a jsou přijati a zapsáni ve studiu, mohou být zaevidováni do systému podpory studentů se specifickými potřebami už jako studenti. Tento nárok však z pochopitelných důvodů nevzniká automaticky, student se musí na Středisko ELSA obrátit sám a podmínky modifikace studijních podmínek jsou domluveny tak, aby byly co nejefektivnější.

5. Podpora studentů se specifickými potřebami na ČVUT

Prvním krokem po přijetí a zapsání ke studiu je evidence studenta do systému podpory studentů se specifickými potřebami. Zaevidovat se mohou i ti studenti, kteří neabsolvovali upravené přijímací zkoušky. Někteří mohli být přijati na základě výsledků z maturity, průměru známek. Jiní absolvovali přijímací zkoušky bez úprav a dopady hendikepu se projevily až během studia.

Evidence studentů probíhá ve Středisku ELSA, především na začátku akademického roku, v odůvodněných případech v průběhu semestru, nejpozději však před začátkem zkouškového období. Student při evidenci předloží jeden z uznatelných dokladů, nebo je ověřen doklad z procesu úpravy přijímací zkoušky. Po ověření a určení jeho specifických potřeb v návaznosti na konkrétní vyučované předměty a po zařazení do odpovídající kategorie studentů se specifickými potřebami jsou stanovena servisní opatření (viz předchozí kapitoly), která zajišťují zpřístupnění studia. Následně je mezi studentem a střediskem uzavřena dohoda upravující způsob zpřístupnění studia a stanovení modifikací. Dohoda je uložena ve středisku, odeslána na studijní oddělení fakulty k zařazení do studentovy složky a jedno provedení patří studentovi. V „Dohodě" jsou vyjmenována servisní opatření a modifikace, na které má student nárok. Veškeré údaje o studentovi se specifickými potřebami a o servisních opatřeních a modifikacích jsou vedeny ve vnitřním systému střediska.

Na začátku či v průběhu každého semestru student kontaktuje pracovníka střediska s požadavkem na modifikaci ve studiu a následně u zkoušky. Podle záznamu v systému pracovník ověří nárok studenta na modifikaci a vytvoří dokument s popisem modifikace a vyjmenováním předmětů, ke kterým se váže. Dokument e-mailem zasílá na fakultu, a to konkrétnímu vyučujícímu, nebo kontaktní osobě, která ho předává vyučujícímu a studentovi. Student je povinen vyučujícího o modifikaci informovat v dostatečném předstihu v návaznosti na termín zkoušky, či na začátku výuky tak, aby ji vyučující mohl zajistit (např. organizace při navýšení časového limitu, rezervace samostatné místnosti, upravená zadání testů aj.).

Kromě těchto opatření zajišťujících úpravy při zkouškách, písemných testech, ústním zkoušení studentům také nabízíme možnost rozvojové práce. Největší skupinou jsou studenti se specifickými poruchami učení, kterým je nabízen rozvojový program JÁ NA TO MÁM! pro vysokoškoláky. Další možnosti rozvojové práce pro všechny skupiny studentů jsou nabízeny ať už v rámci běžných konzultací se studenty (dopomoc s orientací v systému studia, tvoření harmonogramu zkoušek nebo rozvrhu, systémy plánování), nebo ve spolupráci s CIPS (Centrum informačních a poradenských služeb), které nabízí pro studenty ČVUT mnoho rozličných sebevzdělávacích kurzů. Cílem všech těchto intervencí je zajistit co nejvyšší míru samostatnosti studentů, podporu sebevědomí a vnímané osobní i akademické účinnosti.

6. Podpora studentů s pohybovým postižením na ČVUT

Při nastavení způsobu podpory studenta s pohybovým postižením zvažujeme především způsob mobility studenta – pohybuje se zcela samostatně, s pomocí berlí či jiných pomůcek, využívá invalidní vozík, či potřebuje asistenci při pohybu na vozíku? S tím souvisí i to, v jakých prostorách a jak přístupných bude výuka probíhat. Je tedy potřeba zmapovat příchod a vstup do budovy a konkrétních výukových místností – v jakém jsou patře, vede-li k nim výtah, jsou-li cestou i nepatrné nerovnosti, prahy, schůdek? Jsou všechny vstupy přímé, nebo je potřeba použít pro otevření kartu nebo čip? V případě, že je nutno použít kartu/čip, jak daleko a vysoko je čtečka umístěna od kliky? Dostane se student na pracovní místo? Zajede s vozíkem pod desku stolu, je případně vyhrazené místo pro vozíčkáře, pokud jde o posluchárnu s pevnými sedačkami a stolky? Existuje v budově bezbariérová toaleta? Splňuje všechny potřebné požadavky a je vůbec použitelná? Často se z prostor bezbariérových WC stávají sklady úklidových prostředků…

Dalším hlediskem je, jak student pracuje ve výuce či přípravě na výuku horními končetinami – píše student tužkou/perem? Pokud ano, píše stejně rychle jako ostatní studenti, používá k zápisu pouze notebook s běžnou klávesnicí, nebo speciální klávesnici, či jiné způsoby ovládání počítače? Je student schopen si pořizovat zápisky samostatně, nebo je vhodnější poskytovat mu zápisy od spolužáků? Může také pracovat s nahrávkou z přednášky či focením zápisů z tabule, případně s prezentacemi, které mu vyučující poskytnou předem.

vozíčkářka ve výuce na ČVUT

Pro jasnější představu uvádím kazuistiku studentky nyní již 2. ročníku navazujícího studia oboru informatika Fakulty informačních technologií s diagnózou, která způsobbuje postupné tuhnutí svalů a šlach a tím výrazně omezenou hybnost dolních i horních končetin. Studentka je schopna pohybovat se velmi obtížně, preferuje pohyb s využitím invalidního vozíku. Píše rukou, avšak hodně pomalu a v některých předmětech preferuje psaní na PC.

Vzhledem k tomu, že studentka byla přijata na základě výsledků testů SCIO, nebylo potřeba připravovat přijímací zkoušky v upravené formě. Během konzultace ve středisku a v rámci funkční diagnostiky jsme stanovili přímo servisní opatření do výuky: studijní asistence, osobní asistence, časová kompenzace a režijní opatření. V rámci režijních opatření proběhly následující aktivity: společně se studentkou jsme zmapovali prostory a možnost pohybu po budově, zjistili jsme vybavenost učeben (možnost podjezdu pod stolkem pro vozík) a vyhrazená

místa v posluchárnách pro invalidní vozík. Do jedné z poslucháren jsme zapůjčili z mobiliáře Střediska ELSA výškově nastavitelný stolek. Také jsme zajistili vstup do menzy, kde v době studentčina studia prvního ročníku bylo potřeba používat speciální klíč k ovládání plošiny na vstup s invalidním vozíkem. Pro zajištění osobní asistence jsme oslovili spolužáka, který už měl s asistencí studentce zkušenost ze střední školy. Bylo potřeba zajistit na studijním oddělení, aby spolužák-asistent měl stejný rozvrh jako studentka s pohybovým postižením. Osobní asistenci studentka využívala v prvním semestru po celý čas svého pobytu ve škole: při sebeobsluze – v zimě pomoc s oblékáním, podání spadlého předmětu, pomoc při odnosu jídla v menze apod. V dalších semestrech již o službu studijní asistence studentka nežádala a obracela se přímo na spolužáky v případě, že to bylo potřeba.

Zápisy z výuky si studentka již na střední škole pořizovala na notebooku. Tedy i na VŠ v tom pokračuje dál s využitím prezentací a studijních materiálů, které si dopředu může stáhnout z webových stránek fakulty. V rámci studijní asistence byl studentce zapůjčen speciální software na zápis matematických vzorců a výpočtů, studentka absolvovala zácvik v použití tohoto softwaru a používá ho jak při zápisu z přednášek, tak při psaní zkušebních testů. Na všechny písemné zkoušky – testy, zápočtové písemky, programování – je studentce navyšován časový limit až o 100 %. Vždy před zkouškou studentka ve středisku nahlásí požadavek na navýšení času na konkrétní zkoušku a středisko informuje vyučující o časové kompenzaci. Vzhledem k významné odlišnosti formy zkoušky oproti ostatním studentům vyučující vyhrazuje studentce samostatný termín a prostor. Systém podpory byl od začátku také konzultován s proděkanem pro studium, který je hlavním garantem průběhu studia všech studentů.

I přes výrazný pohybový hendikep studentka od prvního semestru studia podává nad-průměrné studijní výkony, několikrát dosáhla na studijní stipendium a bakalářské státní závěrečné zkoušky absolvovala s červeným diplomem!

vozíčkářka na schodišťové plošině

7. Podpora studentů s poruchou autistického spektra na ČVUT

Poruchy autistického spektra zahrnují širokou škálu diagnóz. Jednou z nich je Aspergerův syndrom, je také jednou z nejčastějších diagnóz autistického spektra u studentů vysokoškoláků.

Lidé s Aspergerovým syndromem (AS) mají často problémy v komunikaci a sociálním chování, které může okolí připadat neobvyklé, nápadné, někdy trochu zvláštní. Mohou mít problémy s navazováním sociálních vztahů, s komunikací s druhými lidmi, empatií, obtížně rozumí neverbální komunikaci – mimice, ironii a metaforám. Jinými slovy, mají potíže v tom, jak dát druhým lidem vhodným způsobem najevo, zda je komunikace zajímá, či naopak, jak a kdy vstoupit do komunikace s dalšími lidmi a jak využívat „řeč těla" (typicky pohled do očí partnera v komunikaci je pro ně obtížný). Je pro ně důležité mít vlastní pevný denní řád a režim, na který jsou zvyklí. Mívají problémy reagovat flexibilně na náhle vzniklé situace, neohlášené změny je mohou zneklidnit a vyvolat zvýšenou úzkost i neadekvátní reakci.

Nejistota v sociálních vztazích a komunikaci se může u každého studenta projevovat jinak. Někteří lidé s AS jsou tiší a spíše se komunikaci vyhýbají, jejich vyjadřování je stručné a věcné a k vyjádření názoru je potřeba studenta přímo vyzvat.

Jiní lidé s AS mohou být velmi komunikativní, někdy se mohou objevit problémy s odhadnutím míry a adekvátnosti sdělovaných informací, mohou svého komunikačního partnera zahltit informacemi, nedokážou přizpůsobit výklad znalostem či věku posluchače. Jejich řeč může být někdy velmi hlasitá, věty mohou působit neobvykle a šroubovaně, mohou ale trpět také v krajních případech selektivním mutismem – s některými osobami anebo v některém prostředí či situacích nemluví vůbec.

Může pro ně být komplikované podívat se na problém z pohledu někoho jiného. Může se objevovat přecitlivělost na světlo, hluk nebo určité zvuky, problém s orientací na nových místech, fobie, obtíže s koncentrací pozornosti (ADHD, ADD) a organizací studijních povinností. Někteří jedinci AS mají výrazné intelektové nadání, které ovšem nekoresponduje s úrovní sociální inteligence.

Důležitým aspektem, který je třeba zohledňovat, je také častý perfekcionismus studentů, který je vede ke stanovování přehnaných nároků a cílů. Zpočátku se snaží vše splnit na maximum, ještě předčít nároky vyučujícího, následkem však nezřídka bývá vyčerpání, rozhození režimu a celkového systému postupného plnění úkolů. S tím se samozřejmě pojí i emoční vyčerpání a vybrakování vnitřních sil na další pokračování v plnění povinností, které se promítne do všech složek života studentů, nejen té školní části.

Jak z výše uvedeného vyplývá, pod jednou diagnózou se skrývá široká variabilita projevů v chování a jednání. Proto ani způsob zajištění podpory pro takového studenta není možné stanovit přesně a jednotně.

Pro konkrétní představu uvádím příklad podpory studenta 3. ročníku bakalářského studia Stavební fakulty obor geodézie, kartografie a geoinformatika. Uchazeč o studium s diagnózou Aspergerův syndrom se hlásil do prvního ročníku po neúspěšném studiu jednoho ročníku Matematicko-fyzikální fakulty Univerzity Karlovy. O jeho záměru studovat na ČVUT se dozvěděli pracovníci Střediska ELSA den před přijímacími zkouškami od jeho matky, která středisko kontaktovala s obavami, zda syn studium bude zvládat. Uchazeč úspěšně absolvoval přijímací test z matematiky, byl přijat a ještě před zápisem ke studiu se uskutečnila první schůzka ve Středisku, kterou kvůli synovým potížím v komunikaci zprostředkovala jeho matka. Student předložil zprávu ze speciálně pedagogického centra, kde byl veden již od základní školy. Pracovníci střediska se v rámci funkční diagnostiky doptávali na konkrétní potíže, které by mohly nastat při

studiu. Vzhledem k tomu, že pro studenta bylo obtížné popisovat situace, které pro něj mohly být nepříjemné, byly jeho odpovědi velmi strohé. Důležité bylo zjistit, jak probíhalo studium na střední škole a neúspěšné studium na MFF UK – z jakých důvodů toto studium předčasně ukončil. Student uváděl jako problematické to, že se neorientoval v rozvrhu a jeho změnách, ve struktuře některých předmětů, vzhledem ke své neschopnosti oslovit spolužáky či vyučující si nedokázal zjistit potřebné informace. Protože v době jeho studia mu nebyla na MFF UK řádně zajištěna standardizovaná podpora, student se nedokázal s celou situací vypořádat. Důležitou informací bylo zjištění, že při nejistotě a obavách ze selhání se student uzavírá do sebe, není schopen ventilovat svoje obavy a přestává komunikovat i s blízkým okolím nebo se nepříjemným situacím vyhýbá únikovými reakcemi (nepřijde do školy, na schůzku, neodpoví na e-mail). Na základě získaných informací jsme navrhli způsob podpory a servisní opatření pro následující studium. Podle Metodického standardu MŠMT byla stanovena tato servisní opatření: osobní asistence, studijní asistence, prostorová orientace a časová kompenzace. V rámci režijních opatření probíhala speciálně pedagogická poradenská činnost.

Cílem podpory bylo vystavět jasně čitelný rámec, ve kterém se student bude bezpečně pohybovat a bude znát záchytné body. Bylo potřeba co nejjasněji podat informace o systému studia, o způsobu zápisu rozvrhu, zapisování zkoušek, o vyhledávání ve vnitřním systému fakulty. Podstatné bylo také ujištění matky o tom, že syn zvládne studium bez její přítomnosti a dohledu. Prvním krokem byla asistence pracovníka Střediska ELSA u zápisu ke studiu, vyzvednutí studentské karty. Poté, co se student za pomoci pracovníka střediska seznámil s IT systémem fakulty a vygeneroval si rozvrh, proběhla orientace v prostorách budovy a v blízké Národní technické knihovně. Se studentem jsme našli všechny výukové prostory a prošli optimální trasy, kterými se bude po prostorách pohybovat. V této části aklimatizace studenta se matka ujistila, že „dohled“ může přenechat pracovníkům střediska, a její iniciativa se výrazně minimalizovala. Průběžně se však nadále telefonicky ujišťovala o průběhu podpory.

Jako jeden z hlavních pilířů podpůrného systému byl stanoven tutor z řad akademických pracovníků – garant oboru a zároveň vyučující jednoho z předmětů v prvním ročníku. S ním jsme na schůzce bez přítomnosti studenta probrali úskalí projevů studentovy diagnózy. Tutor poté informoval kolegy na katedře o potřebě individuálního přístupu a po souhlasu studenta jsme zaslali všem vyučujícím informaci o profilu osoby s diagnózou Aspergerův syndrom (viz úvodní odstavce této kapitoly). Zvažovali jsme také, do jaké míry zapojíme spolužáky do podpory, ale na žádost studenta samotného jsme nikoho z kolegů z ročníku ke spolupráci neoslovili. Probrali jsme možnosti, jak může student kolegy sám požádat o pomoc, zeptat se na nejasnosti. Také jsme si se studentem ujasnili, jak může komunikovat s vyučujícími. Jako nejsnazší se jevila varianta e-mailové komunikace, k tomu však bylo potřeba naučit studenta vyhledávat jména vyučujících a kontakty v systému.

Ještě před začátkem výuky jsme podle rozvrhu společně se studentem prostudovali anotace a formu výuky jednotlivých předmětů – někdy šlo o přednášky bez potřeby zapojit se do komunikace, u cvičení v menších skupinách jsme probírali varianty, jak se do diskuse či komunikace může zapojit. Bylo potřeba zjistit a objasnit průběh praktické části v terénu, kdy byla nutná spolupráce celé skupiny spolužáků při měření. V prvním týdnu výuky jsme zajistili doprovod studenta na úvodní přednášky a cvičení, výuku tělesné výchovy zcela mimo areál kampusu a stanovili si pravidelné týdenní schůzky k referování o průběhu studentovy adaptace ve studiu. Interval schůzek se postupně prodlužoval na tři týdny. V průběhu semestru jsme tak měli možnost reagovat na situace, které byly pro studenta obtížně zvládnutelné, a komunikovali jsme za studenta s vyučujícími. Probíhaly také konzultace k time-managementu a nácvik studijních

strategií. Student využíval i možnosti konzultací s tutorem – nejdříve však jen, když ho tutor sám oslovil po přednášce. Před zkouškovým obdobím jsme se studentem znovu zopakovali způsob zápisu na termíny zkoušek, informovali jsme vyučující o potřebě navýšení časového limitu na některé testy, které byly vzhledem k způsobu provedení náročné na dodržení formálních postupů, a bylo nutné dohlédnout na dodržení termínů odevzdání domácích prací k zápočtům.

V dalších semestrech studia byl způsob podpory průběžně upravován podle míry samostatnosti a jistoty, kterou student postupně získával. Vždy jsme informovali konkrétního vyučujícího o přítomnosti studenta s Aspergerovým syndromem ve výuce a ověřovali jsme u studenta, zda se orientuje a rozumí všem základním informacím. Jako výborný prostředek socializace studenta se ukázaly hodiny tělesné výchovy. Student si cíleně vybíral skupinové sporty, kdy musel komunikovat se spolužáky, zapisoval se na turistické akce a postupně se naučil ve známém prostředí způsobu, jak s lidmi komunikovat. Před povinným týdenním pobytem v terénu jsme se studentem opět konzultovali, jak vše bude probíhat, a společně jsme vymýšleli varianty řešení potenciálních krizových situací v novém a neznámém prostředí. Student do té doby nikdy nebyl tak dlouho mimo domov bez členů rodiny.

Termíny konzultací byly stanoveny na jedenkrát měsíčně a v současnosti, kdy je student ve čtvrtém roce studia, jsou konzultace nárazové dle e-mailové domluvy a směřovány před začátek zkouškového období. Během studia došlo k výraznému osamostatnění studenta i v soukromém životě. Sám se rozhodl pro separaci od matky a za pomoci pracovníků střediska si zažádal o místo na kolejích. Opět jsme probrali úskalí, která mohou nastat (včetně např. sdílení lednice či koupelny se spolubydlícími…), a po počáteční nejistotě si student užívá samostatného života. V přiblížení většinové společnosti pokročil student až tak, že si samostatně našel brigádu ve firmě, která odpovídá profilu absolventa studovaného oboru.

Pro všechny pracovníky střediska je tento student neustálou studnicí poznatků o osobnosti a životě lidí s diagnózou Aspergerův syndrom. Z počátečních konzultací, kdy student pouze odpovídal na dotazy jednoslovně či jednoduchou větou, jsme se propracovali k příjemným rozhovorům, kdy hlavní mluvčí je student. Často jsme se také dostali do situace, kdy jsme byli překvapeni, jak student snadno zvládá náročnou věc, a jinde, kde jsme předpokládali hladký průběh, bylo složité najít správnou cestu.

8. Podpora studentů se specifickými poruchami učení na ČVUT v Praze

Středisko ELSA zajišťuje podporu všem studentům se specifickými poruchami učení (SPU), tedy studentům s dyslexií, dysgrafií, dysortografií i dyskalkulií či dyspraxií. První tři zmíněné jsou nejčastěji řešenými obtížemi. Pro evidenci do systému podpory platí stejná pravidla jako u jiných studentů se specifickými potřebami, která se řídí metodickým standardem MŠMT. Obzvlášť u studentů se SPU je důležité získat relevantní zprávu – uznatelný doklad, který popisuje obtíže studenta.

Pro studenty, kteří nemají k dispozici aktuálně platnou zprávu z pedagogicko-psychologické poradny (ne více než dva roky starou), nabízí naše středisko testování standardizovanou baterií DysTest. Potom se vždy provede i **funkční diagnostika**, tedy zjištění specifických potřeb studenta, obtíží, které při studiu pociťuje. Pracovník střediska probírá se studentem relevantní informace ve vztahu ke studovanému oboru. Předpokládá se tedy, že pracovník by měl znát základní a zásadní nároky vybraného oboru/fakulty.

Studenti se SPU mají možnost využít servisní opatření dle metodického standardu MŠMT. Jsou to především: časová kompenzace, dále individuální výuka cizího jazyka, studijní asistence (zápůjčka a zácvik ve využití softwaru na čtení elektronických studijních materiálů) a k tomu navazující služba zpřístupnění studijní literatury (digitalizace studijních materiálů pro využití čtecím softwarem).

Mezi dyslektiky, kteří úspěšně prošli základním a středním vzděláním, se jako nejčastěji zmiňovaná obtíž objevuje **nedostatek času** na veškeré písemné testy, které činí velkou část ze všech možností a forem zjišťování znalostí. S tím souvisí celá řada různých aspektů.

1) Student velice pomalu čte. V praxi to znamená, že zatímco student teprve dočítá zadání testu, ostatní již pracují, v „horším“ případě ti nejrychlejší již odevzdávají výsledky (může se stát v případě např. 30minutového testu).

2) Student čte jen mírně pomaleji, ale především s obtížemi rozumí, hledá souvislosti. Tito studenti velmi často ztroskotávají u zkoušek na mylném porozumění zadání. Tedy test vypracují špatně, řeší jiný příklad, odpovídají na otázky, které nebyly v testu položeny (špatně si přečetl slovo, domyslel apod.).

3) Student si potřebuje do zadání dělat poznámky, svoje zkratky, psát si různé poznatky na okraj zadání, podtrhávat, zvýrazňovat, a není mu to umožněno (např. test je zadáván na počítači nebo je přísně zakázáno do zadání cokoliv vepisovat).

4) Písmo zadání je pro studenta příliš malé, potřeboval by zvětšit velikost písma, popř. poskytnout možnost prostoru okolo zadání, kam by si různé informace mohl vpisovat.

5) Student zadání přečte v pomalejším tempu, a k tomu odpovědi formuluje výrazně pomaleji, nejsou strukturované, obsáhlé, popř. čitelné.

Rozhodně **není vhodné zadávat testy ústně**, tzn. testy jsou diktovány vyučujícím, mají krátký limit na odpovědi. Student musí zadání správně slyšet (tedy nesmí přeslechnout nebo špatně porozumět názvu, slovu, cizímu pojmu), následně si ho má správně zapsat (což je těžké stihnout, když se musí zamýšlet nad tím, co přesně slyšel), pak odpovědět (jak správně zformulovat všechny informace, aby odpověděl dostatečně dobře) a vyučující již diktuje další otázku.

Dalším problematickým momentem může být **zadání promítané či zpracované v powerpointových prezentacích**, zvláště pokud se pravidelně posouvají otázky či jednotlivé

stránky prezentace. Pro studenta s dyslexií tento způsob může obsahovat několik obtížných momentů:

- orientace na stránce, v prostoru: kde jsem to četl, kde jsem skončil, než jsem si začal zapisovat do sešitu,
- příliš rychlé tempo posouvání stránek prezentace: tedy student si nestihne zadání přečíst, popř. zaznamenat informace do svých poznámek.

Samostatnou oblastí v okruhu potíží studenta je porozumění čtenému, resp. **porozumění obsahu textu**. Student, který při čtení zadání musí kompenzovat obtížné rozpoznávání písmen, skládání do slov a slov do vět, se těžko zároveň soustředí ještě na obsah toho, co právě čte. Pro studenty s dyslexií je často zásadní tiché čtení, které jim zajistí možnost dostatečného soustředění na obsah čteného. V případě nutnosti hlasitého čtení se jim často nedaří zachytit význam čteného. Zároveň je však dobrou kompenzační strategií po tichém čtení nahlas zdůraznit důležité části, klíčové údaje ze čteného textu, které v orientaci obsahu napomohou.

Z počátku školní docházky také bývá velmi častou obtíží **orientace pravolevá**, tedy problémy se směrovostí. Děti často začínají úkol prohlížet na stránce dole, postupují pak nahoru a také zprava doleva. Ačkoliv během základní školní docházky se tyto obtíže ve velké míře překonávají, vnitřní nastavení dětí, dospívajících a dospělých takto může zůstávat a oni si neustále musí hlídat směr prohlížení úkolů, což je opět zpomaluje a unavuje.

Výše zmíněné obtíže mohou být posuzovány a chápány také jako důsledky **obtíží v koncentraci pozornosti**. ADHD nebo ADD (poruchy pozornosti: Attention Deficit Hyperactivity Disorder nebo Attention Deficit Disorder) bývají časté komorbidní diagnózy, ne vždy se všechny obtíže touto kategorií dají označit. ADHD jsou poruchy pozornosti s hyperaktivitou, tedy jde o studenta, který s obtížemi zaměří svou pozornost na daný úkol a udrží ji po delší dobu. ADD je naopak diagnóza označující obtíže studenta se zaměřením pozornosti, nicméně se neprojevuje zvýšenou aktivitou, ale naopak aktivitou sníženou. Tyto děti, později studenti, jsou ve skupinové výuce často opomíjeny, neboť se neprojevují, většinou sedí tiše a pracují pomalu na zadaném úkolu, často však nepracují vůbec. Je zcela logické, že pakliže dovednost čtení není zcela zautomatizována, je více unavující. Začínající čtenář nepřečte velké množství knih, stran textu, a proto nemůžeme tyto obtíže poruchami pozornosti nazývat.

Oblast kódování a dekódování znaků, kterými zapisujeme jazyk, je samostatnou oblastí, která se v počátcích rozpoznávání jazyka, který se učíme, musí výrazně trénovat. Nezáleží, zda je to jazyk, kterým mluvíme, nebo značky, kterými zapisujeme matematické vzorce nebo třeba noty.

Obtíže v cizích jazycích jsou souhrnem výše zmíněných problémů. V cizím jazyce je těžké dekódovat slovo; pakliže je ještě jiná výslovnost, přidává se další krok. Součástí jsou obtíže v porozumění, snížená doba možné koncentrace, obtíže v pracovní paměti. Pokud se jedná o jazyk, ve kterém je systém jazyka zcela odlišný od mateřského, včetně směru, ve kterém se zapisuje, přidává se další problematický faktor. Je nutné zdůraznit, že někteří studenti s vysokými rozumovými schopnostmi se cizí jazyk naopak naučí lépe a snáze než jazyk mateřský. V těchto případech se jedná především o schopnost logickými postupy si osvojit systém cizího jazyka, ve kterém si vytvoří vlastní porozumění a dokážou ho pak adekvátně aplikovat. Toto však není pravidlem a je to vysoce individuální záležitostí.

Poslední z oblastí, která ještě nebyla zmíněna, je **oblast pracovní paměti**. Pracovní paměť je část krátkodobé paměti, která je potřebná pro řešení aktuálního úkolu. Pokud počítám příklad, potřebuji si v pracovní paměti udržet konkrétní čísla, se kterými počítám, postup počítání jako

takový je třeba vybavit si z dlouhodobé paměti. Totéž v hudbě, musím se zorientovat, ve kterém klíči jsou mi noty předkládány a ve které tónině budu hrát, abych mohl adekvátně volit doprovod atd.

K dyslexii se často přidružují obtíže charakterizované jako dysortografie a dysgrafie. **Dysortografie** je specifickou poruchou učení, která se projevuje nejčastěji záměnou tvarově podobných písmen (m/n, b/d/p, a/o v psaném textu apod.), záměnou sluchově podobných hlásek (s/z, v/f, h/ch apod.), studentům se nedaří aplikovat gramatická pravidla v plném rozsahu svých znalostí. Společně s dyslexií pak způsobí to, že napsaný text je zpravidla strohý s více chybami, popř. naopak výrazně rozsáhlý, avšak bez uspořádaných informací, s mnoha chybami. Charakteristické je, že ústně všechny jevy dokážou obhájit a vysvětlit, avšak v psaném textu je nemohou aplikovat ani opravit. Častým rychlým posouzením takové práce pak je, že student píše velice špatně, proto není dostatečně chytrý, schopný vysokoškolského studia.

Těmto studentům jako kompenzační mechanismy dobře slouží automatické opravy textů psaných na počítači, proto jim často doporučujeme této možnosti využít. Další alternativou v případě seminárních/semestrálních prací je kontrola spolužáka či jiného člověka s dostatečnými jazykovými znalostmi. I těmto studentům nabízíme možnost dostávat probírané učivo elektronicky v podobě zápisů z přednášek od jiných spolužáků nebo prezentace vyučujících. Studenti mohou také využít služby střediska pro zajištění redakce závěrečných prací.

Dysgrafie znamená obtíže s psaním, resp. čitelností rukopisu. Student musí ve valné většině případů vynaložit výrazné úsilí a zpomalit tempo svého psaní, aby písmo bylo dostatečně velké nebo čitelné, s obtížemi dokážou napsat konkrétní symbol do přesného místa. Tyto obtíže se opět nejčastěji překonávají za pomoci počítače, případně diktovaného textu namísto psaného, využívají software na zápis matematických operací. Samozřejmostí je navýšení času při zkouškách, který jim poskytne možnost přehlednějšího zápisu. Na střední a základní škole se doporučuje zvážení stylu písma, zda je klasické psací výhodné, popř. by bylo vhodnější ho zaměnit za script, případně tiskací písmo. Řada dospívajících a dospělých s dyslexií však na jim více vyhovující písmo přejde automaticky sama na druhém stupni ZŠ nebo později.

Samostatnou oblastí, kterou naše středisko posuzuje, je i problematika dyskalkulie. Vzhledem k charakteru naší univerzity se těchto studentů v našich oborech vyskytuje pouze minimum, málo z nich pak navíc studium úspěšně ukončí. Proč je ale důležité tuto oblast zmínit, je fakt, že za obtížemi dyskalkulie bývají často na pozadí nalezeny obtíže ve:

- čtení,
- pravolevé orientaci (čtení příkladu zprava může znamenat zásadní obtíže v nalezení správného výsledku, popř. počítání příkladů pod sebou, správné exponenciální řady se týkají i oblasti hudby),
- směrovosti (špatný zápis čísla 82 jako 28),
- udržení pozornosti (musím-li se zvýšeně soustředit, nevydržím to potřebně dlouhou dobu),
- pracovní paměti (být si dobře vědom, s jakými údaji zacházím, v jakém tempu mám hrát, v jakém klíči je notový zápis, o jaký se jedná takt atd.).

Pro jasnější představu o obtížích studenta se specifickou poruchou učení připojuji zprávu z diagnostiky jedné ze studentek se SPU z ČVUT, která prošla diagnostickým testem pro vysokoškoláky DysTest ve Středisku ELSA.

Miriam (*__1998)__

V době kontaktu studentka Fakulty stavební.

Studentka Miriam se na středisko ELSA obrátila s žádostí o úpravu podmínek ke studiu z důvodu dyslexie, snadné vyrušitelnosti a s žádostí o navýšení času ke zkouškám. Studentka čte s obtížemi především na monitoru, při čtení ji ruší vlivy z okolí. Nevyhovuje jí hlasité čtení před ostatními posluchači a nestíhá časové limity.

V anamnestickém rozhovoru uvedla několik podstatných informací, které mohly mít vliv na rozvoj specifických poruch učení. Miriam se narodila výrazně předčasně spolu se svým dvojvaječným bratrem, několik měsíců po narození tedy strávila v inkubátoru. Z hlediska psychomotorického vývoje však neuvádí žádné výrazné abnormity. Do mateřské školy začala chodit občasně ve 4 letech, nebyly pozorovány žádné obtíže s řečí nebo motorickým vývojem. Povinnou školní docházku nastoupila s odkladem v sedmi letech.

Hned v první třídě se u Miriam začaly projevovat obtíže ve čtení a psaní, v matematice se jí pletla čísla a zápis číslic jí dělal problémy. V průběhu prvního stupně ZŠ docházela do pedagogicko-psychologické poradny na pravidelné reedukace, každodenně se učila s maminkou doma. Ve 3. a 5. třídě absolvovala vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně (PPP), kde však výše popisované obtíže nevyhodnotili jako projev specifických poruch učení (SPU) mimo jiné i z důvodu vysoké inteligence. Po páté třídě nastoupila na víceleté gymnázium. I zde se projevovaly obtíže v českém jazyce. Studentka referovala, že diktáty byly její noční můrou, nedokázala se zorientovat a místy ani rozumět, co vyučující říká, natož zapsat a ještě navíc správně podle všech pravidel, se všemi písmeny, diakritikou apod. V průběhu studia navštívila dvakrát psycholožku v soukromé poradně, která u Miriam dyslexii a dysortografii diagnostikovala. K oficiálnímu potvrzení jejích obtíží ze strany PPP došlo až v maturitním ročníku.

Na fakultu stavební byla přijata bez přijímacích zkoušek, proto se na naše středisko obrátila až během studia, kdy se snažila získat pomoc při obtížích, které byly způsobovány SPU. Studentka si sice v průběhu studia našla vlastní různorodé strategie překonávání svých obtíží, některé problémy řešila přímo za podpory učitelů, ale v některých situacích se bez zvýšené míry podpory neobešla. Miriam v posledních letech také řešila vážné zdravotní obtíže – od oslabené imunity, přes zápal plic, až k několika úrazům. Dlouhodobě užívá léky na alergii a astma, v době vyšetření byla zdráva.

Screeningový dotazník poukázal na obtíže především ve čtení. Miriam vypověděla, že má obtíže s hlasitým čtením, tempem tichého čtení, často chybuje při vyplňování formulářů, velice obtížně se orientuje v textu, který je zobrazovaný na monitoru, a obecně ji práce s textem unavuje. S tím související jsou obtíže v pravolevé i prostorové orientaci. Studentka pociťuje také těžkosti se zapamatováním neznámých slov a jmen, stejně tak s vyslovováním méně obvyklých slov. Studentce je nepříjemné mluvit na veřejnosti, většinou znervózní a nevyjádří se přesně.

Studentka si všechny své ruční zápisy z výuky přepisuje v klidu doma, díky tomu se učí a zároveň si ujasňuje a dohledává to, co při rychlém zápisu nenapsala správně. Referovala častou chybovost nespecifického i specifického rázu (např. „dinamický model“, „přestnost“).

Profil schopností na základě DysTestu (Baterie pro diagnostiku specifických poruch učení u studentů vysokých škol a uchazečů o vysokoškolské studium) ukázal výrazné obtíže ve čtenářských dovednostech, pomalé pracovní tempo, výrazné obtíže v oblasti sluchové percepce, jazykové kompetence jsou hraniční. Naopak v normě se jeví pracovní paměť a zraková percepce.

Studentka Miriam byla po celou dobu testové situace otevřená a sdílná, komunikativní. Vyjadřovala obavy především ze zkoušek čtecích, ale i písemných. Miriam si však v průběhu

testování uměla vždy poradit, rozuměla zadání a dokázala adekvátně reagovat. Kde nebyl stanovený časový limit pro práci, bylo patrné její pomalejší tempo zpracovávání informací, které ale bylo ovlivněno mimo jiné častou a důkladnou kontrolou vlastní práce. Pomalé tempo práce vnímá jako svůj limit na cestě k úspěchu.

Nejobtížnější části testu pro Miriam byly subtesty zahrnující čtení. Zde se v plném rozsahu projevily obtíže ať už týkající se techniky čtení a jeho rychlosti, nebo porozumění obsahu. Studentka sice na většinu otázek vztahujících se k přečtenému odpověděla správně, nicméně bylo patrné, nakolik se musí k textu vracet a jak hledá nejpřesnější vyjádření. Správnost čteného je na úkor pomalého tempa čtení. Při zkouškách tichého čtení si Miriam četla pro sebe polohlasem a čas narůstal ještě navíc pečlivou sebekontrolou své práce. Hovořila o tom, že tímto způsobem má kontrolu nad tím, zda čte správně.

Výkony v subtestech jazykové kompetence byly značně kolísavé. V samostatném písemném projevu, kdy měla studentka vyjádřit obsah právě přečteného článku, napsala velmi dobrý, ucelený, koherentní text s množstvím detailů, odpovídající dějovou souslednost. K dopsání souhrnu bylo třeba Miriam poskytnout delší časový limit. Písmo v rychlosti bylo hůře čitelné, některé tvary písmen nejsou navzájem odlišitelné a čtenář si musí domýšlet z kontextu. Objevily se chyby specifické (např. „kamarátky“, chybějící písmena ve slovech), ale i nespecifické (chybějící čárky ve větách, velká písmena v názvech). Některé detaily Miriam unikly, ona je však nahradila podobnými slovy na základě logického vyvození (např. druh dřeva – nahradila eukalyptus bambusem). Stejně tak v diktátu se objevily obojí chyby; ač tempo diktování bylo přizpůsobeno tempu psaní, její výsledky se nacházejí v horní třetině skupiny studentů se SPU u obou subtestů. V ostatních subtestech se však již projevují obtíže rázu specifických poruch učení (výbavnost slov, upravení slova do adekvátního tvaru odpovídajícímu zbytku věty), obtíže se ještě prohlubují, je-li zohledněno hledisko času. Paradoxně dobrých výsledků dosáhla v testu fonologické manipulace s hláskami ve slovech, kde díky dobré a funkční strategii dokázala vždy určit nebo vynechat požadovanou hlásku. Miriam k manipulaci s hláskami potřebovala výrazné množství času, často se přeslechla již při prvním poslechu pseudoslova, následně však byla schopna ho rozložit správně. Sama vypovídala, že nad vším musí velice přemýšlet a tato část testu je pro ni opravdu obtížná.

Subtesty sluchové percepce poukázaly na zhoršené rozlišování známých i neznámých fonémů. U testu známých fonémů Miriam k dobrému výsledku dopomohla opět vytvořená funkční strategie opakování hlásek ve slově. Ku příkladu měla-li rozložit slyšené pseudoslovo na hlásky, musela si vždy potichu zopakovat, co už řekla a co bude následovat. Stejně tak slovo, které slyšela po hláskách, si pro sebe šeptem opakovala a každou další hlásku přidávala (např. u slova strable: s-st-str-stra-strab-strabl-strable). Nejzřetelněji šla tato strategie pozorovat u opakování smysluplných slov pozpátku, kdy si Miriam musela slovo pokaždé říct od začátku. Tento způsob je sice funkční, ale náročný a zdlouhavý.

Zraková percepce se jeví poměrně v normě, lépe se Miriam dařilo u porovnávání neznámých slov zapsaných obrázkovým písmem. Při porovnávání a vyhledávání chyb u českých smysluplných dvojic Miriam nejčastěji přehlédla záměny písmen d a b, nebo přehozenou dvojici písmen (např. Šternberk x Štenrberk).

V testu pracovní paměti se Miriam velice spoléhala na příklad, nechala si ho zopakovat, snažila se co nejvíce se naučit zadané pravidlo pro určování slov či slabik během příkladu. První úkol byl pro ni obtížný, udělala několik chyb jak v opomenutí, tak i v identifikaci špatného podnětu. Další tři úkoly však již zvládla bezchybně a postupně nabývala větší jistoty, což se projevilo na opadající

nervozitě, která byla zpočátku subtestu značná a viditelná. Tento test tedy mimo jiné potvrdil studentčinu kvalitní schopnost učení.

Závěrem vyšetření bylo potvrzení výskytu specifických poruch učení - dyslexie a dysortografie, doporučení pro další rozvoj a navržení modifikací. Mezi nejzásadnější obtíže bylo zařazeno pomalejší pracovní tempo, obtížnější porozumění čtenému (např. zadání úlohy, celkový význam článku), ale i obtížnější orientaci v prostoru a textu a snadná vyrušitelnost okolními vlivy.

Doporučení pro modifikaci studia bylo vytvořeno následující: navýšení časové dotace na testy o 25 %, poskytnutí tištěného zadání testu namísto zadání v počítači v elektronické formě. Tyto dvě úpravy studentka zvolila sama jako dostačující. Obecně vzato by mohla využívat i dalších modifikací, jako jsou:

- možnost vytvořit si přípravu před zkouškou,
- vykonávat všechny zkoušky v samostatné místnosti, kde nebude rušena vlivy z okolí,
- nezadávat či nepsat jakékoliv testy na počítači, naopak v co nejvyšší možné míře studentce poskytovat všechna zadání v tištěné podobě a výsledky psát rukou,
- eliminovat ústní zkoušení,
- zadávat testy studentce individuálně, případně jí poskytnout možnost doptat se a ověřit si zadání otázky či problému,
- poskytnout možnost vizuálního zpracování veškerých textů a testů, se kterými dotyčná pracuje.

SLOVNÍČEK POJMŮ

SPU – specifické poruchy učení

SPUCH – specifické poruchy učení a chování

vyrušitelnost – existují studenti, kteří se s obtížemi soustředí, zaměřují pozornost, resp. veškerý šum a ruch v jejich okolí je vyrušuje

reedukace – dříve označováno jako nápravy čtení a psaní, dnes také speciálně pedagogická intervence. Reedukační hodiny jsou hodinami, které mají za cíl různorodými postupy napomoci žákům, aby se jim lépe dařilo překonávat svoje obtíže. U některých žáků to znamená nalezení kompenzačních mechanismů (např. používání speciální záložky na čtení), u některých je např. zintenzivnění nácviku čtení dostatečnou podporou pro překonání těchto obtíží.

pravolevá orientace – orientace na stránce i v prostoru ve smyslu pravé a levé strany. Každý z nás zná situaci, kdy se musel zamyslet nad tím, která strana je levá, která pravá. Tyto obtíže řeší studenti denně, při každém úkolu. Je možné jim nabídnout různé pomůcky (provázek, náramek na určenou ruku, orientační bod ve třídě), ale je nutné nepřestat považovat touto pomůckou obtíže za vyřešené.

prostorová orientace – orientace v prostoru, studenti s obtížemi rozpoznávají, co se myslí pojmem nahoře, dole, před, za, vedle. Tyto obtíže se projevují nejen při orientaci v prostoru jako takovém (chůze do školy, trasa mezi dvěma místy), ale i ve třídě, tašce s pomůckami nebo na stránce či v knize.

percepce – vnímání, proces, kterým naše tělo a mysl přijímá informace z okolí:

- **zraková, vizuální** – zrakové vnímání,
- **sluchová, auditivní** – sluchové vnímání.

rozlišování známých i neznámých grafémů – grafémy jsou znaky, kterými zapisujeme a následně čteme sdělované informace. Známé jsou, pokud jim rozumíme (písmena v abecedě, latince); neznámé jsou, pakliže jejich systém neznáme (např. cizí písmo nemající základ v latince – řečtina, ruština, arabské, asijské jazyky, ale třeba i šifry, runy, morseovka).

rozlišování známých i neznámých fonémů – foném je nejmenší jazyková jednotka, která má rozlišovací funkci, tedy je to zvuk, který vydáváme a jehož změnou měníme významy slov. V mnoha jazycích má každý foném, můžeme říci hláska, svůj symbol. K hláskám pak přiřazujeme symboly – písmena a tím se nám daří mluvený jazyk zapisovat. Známé fonémy jsou fonémy z mateřského jazyka, neznámé fonémy z cizích jazyků (např. z angličtiny, která má mnoho specifických zvuků odlišných výslovností od češtiny).

pracovní paměť – je součástí krátkodobé i dlouhodobé paměti. Dokáže zpracovávat aktuální vjemy z krátkodobé paměti a zároveň je propojovat se známými informacemi či postupy z paměti dlouhodobé (více viz Plháková A., Učebnice obecné psychologie, Nakladatelství Academia, 2004, vyd. 1., nebo Sternberg R. J., Kognitivní psychologie, Portál, 2009, vyd. 2.).

jazyková kompetence – schopnost užívat správně jazyk se opírá o několik různých rovin – fonologickou a ortografickou (slyším zvuk, hlásku a najdu k němu patřičný symbol, písmeno), morfologicko-lexikální (vytvořím slovo správně včetně předpony, kořene, přípony a koncovky tak, aby neslo správný význam slov a respektovalo pravidla slovotvorby), syntaktickou (tvorba vět, větných celků), textovou (schopnost řadit větné celky do výpovědí, které nesou význam a logicky odpovídají komunikačnímu záměru). Více viz kolektiv autorů, DysTest, Manuál administrátora, Masarykova univerzita, 2014, ISBN 978-80-210-7767-6.

koherentní text – soudržný, dobře uspořádaný text

dějová souslednost – děj vyprávěného nebo psaného je psán ve sledu, v jakém se stal, je vyprávěn v časovém nebo logickém sledu

lexikální fluence – výbavnost slov – jak dobře, v jakém množství dokáže testovaný vyjmenovat slova dle zadaných pravidel

fonologická manipulace – dovednost rozlišovat jednotlivé hlásky a manipulovat s nimi

fonematický sluch – dovednost rozlišovat jednotlivé hlásky a fonémy

pseudoslovo – uměle vytvořené slovo nemající význam

syntaktická kompetence – tvorba vět, větných celků tak, aby odpovídaly stavbě jazyka

morfologická kompetence – dovednost určit/zvolit správný tvar slova (předpona, kořen, přípona, koncovka) dle celkové větné souvislosti

kompenzační strategie – strategie, způsoby, kterými jsou dílčí slabé stránky kompenzovány, vyrovnávány

specifická chybovost – chyby vzniklé nejčastěji použitím buď podobných grafémů (např. b/d/p, m/n, H/N, L/J), nebo podobných fonémů (s/z, b/p, h/ch apod.); časté jsou také obtíže v rozlišování měkkých a tvrdých slabik, krátkých a dlouhých slabik

nespecifická chybovost – chyby, které se nedají zařadit do výše zmíněné kategorie, jsou více vázány na gramatická pravidla, která si žáci osvojují (vyjmenovaná slova, skloňování, stupňování apod.)

pracovní tempo – celkové psychomotorické tempo, kterým student pracuje nebo prožívá. Někdy jsou patrné velké výkyvy mezi tempem v běžných situacích, jako je rozhovor, a prací na zadaném úkolu (čtení, psaní, doplňování apod.).

9. Komunikace jako nástroj podpory studentů se specifickými potřebami na VŠ a doporučení pro ZUŠ

Jak z předchozích textů můžeme usoudit, podstatným prvkem zajištění podpory studentů se specifickými potřebami je komunikace. Ať máme na mysli komunikaci mezi střediskem podpory a vyučujícími či dalšími pracovníky univerzity, tak uchazeči/studenty a střediskem, či studenty a vyučujícími.

Jako zásadní se jeví zajistit jasné a srozumitelné informace pro všechny články systému. Vhodné prostředky k souhrnné informaci jsou jak centrální Metodický pokyn o podpoře studentů se specifickými potřebami na ČVUT (vydává prorektor pro studium), kde jsou jasně popsány postupy a organizační zajištění podpory (viz samostatná příloha), tak fakultní „manuály", které zpracovávají informace pro konkrétní skupinu pracovníků a studentů, např. materiál Fakulty stavební (viz samostatná příloha).

Jako první základní informace je ta, která přichází od studenta – jaké má obtíže ve studiu vzhledem ke svému hendikepu či znevýhodnění, proč se tak děje a jaké kompenzační postupy je zvyklý využívat z předchozích stupňů vzdělávání. Tyto informace získáváme jednak rozhovorem během funkční diagnostiky, jednak z doložených uznatelných dokladů. Všechny údaje jsou vedeny ve vnitřním systému střediska tak, aby k nim měli přístup všichni pracovníci pracoviště. V případě dětí ve výuce ZUŠ by se jednalo o údaje a informace předávané rodiči anebo ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou či speciálně pedagogickým centrem.

Důležité je nastavení toku informací ze Střediska ELSA směrem k vyučujícím. Základní nástroj je e-mailová komunikace, kdy pracovník střediska předává vyučujícímu konkrétní dokument, kde je popsána forma modifikace studia/zkoušky. Vyučující se nedozvídá ani diagnózu studenta (pouze informaci o kategorii typu postižení studenta), ani žádné další informace k úpravě ostatních předmětů. Jde o zajištění úpravy průběhu konkrétní zkoušky, testu, cvičení, v konkrétním předmětu. Vzhledem k tomu, že Středisko ELSA je pro studenty i garantem zajištění kvality podpory, veškeré záležitosti, které se týkají organizačního zajištění, pochybností o nutnosti zajištění právě požadované modifikace, řeší vyučující se střediskem, nikoli se studentem. Student se pouze s vyučujícím domlouvá na konkrétním datu, kdy se bude modifikace realizovat. Pokud jde o úpravy v průběhu celého semestru, student se s vyučujícím kontaktuje hned na začátku výuky v okamžiku, kdy je podepsána dohoda o zajištění servisních opatření.

Pro zajištění kvalitního toku informací jsou na fakultách děkanem určeny kontaktní osoby, které jsou pro Středisko ELSA hlavním prostředníkem pro zajištění podpory. S nimi můžou komunikovat jak pedagogové, tak pracovníci střediska. Kontaktními osobami jsou ve velké míře pracovníci studijního oddělení, případně studijní proděkani. Na půdě ZUŠ by měl být z managementu alespoň jeden z pracovníků hlouběji seznámen s problematikou lidí s postižením například formou absolvování zážitkového kurzu o životě lidí s postižením, které často pořádají neziskové organizace.

Pro zvýšení informovanosti vyučujících a kontaktních osob na ČVUT nabízí Středisko ELSA semináře o životě a studiu studentů s různými typy postižení. Optimální je také, aby na začátku akademického roku studijní proděkani a vedoucí kateder připomněli systém podpory SSP na úvodních poradách pracovišť.

Samozřejmostí jsou informace o systému podpory dobře dohledatelné na webových stránkách jak ČVUT, tak jednotlivých fakult.

Příloha 1

k textu Možnosti podpory studentů s postižením a znevýhodněním na vysokých školách

Informace děkana o podpoře studentů se specifickými potřebami na Fakultě stavební ČVUT

Informace děkana
o podpoře studentů se specifickými potřebami na Fakultě stavební ČVUT v Praze

Postavení studentů a uchazečů o studium se specifickými potřebami na ČVUT a pravidla pro zajištění jejich podpory při studiu upravuje Metodický pokyn o podpoře studentů se specifickými potřebami na ČVUT.

Nutná individuální modifikace studia vychází z práva na vzdělání. Vyučujícím ani univerzitě nepřísluší posuzovat, zda se daný student může uplatnit v praxi. Povinností univerzity je umožnit studentům se specifickými potřebami adekvátní podmínky pro zdárné plnění studijních povinností.

Koordinaci modifikací pro uchazeče se specifickými potřebami a studenty se specifickými potřebami zajišťuje Středisko pro podporu studentů se specifickými potřebami ELSA

Individuální úpravy studia nárokované prostřednictvím Střediska ELSA jsou závazné pro všechny vyučující. Modifikace jsou stanovené na základě odborné diagnostiky ve Středisku ELSA, která garantuje, že student nenárokuje nic, na co nemá skutečně právo. Pokud student vyžaduje individuální úpravu studijních podmínek na základě specifických potřeb a není evidován Střediskem ELSA, vyučující není povinen mu vyhovět.

Vyučující může obdržet informace o úpravě studijních podmínek pro jednotlivé studenty kdykoli v průběhu akademického roku. Vzhledem k možnosti evidence studentů Střediskem ELSA do zahájení zkouškového období příslušného semestru a potřebě následné diagnostiky skutečných specifických potřeb studentů, není možné stanovit jednotný termín pro informování vyučujících o případných modifikacích studijních podmínek pro jednotlivé studenty. Modifikace mohou být stanoveny nově i pro studenty, kteří dříve studovali, aniž by individuální úpravu studia nárokovali. Modifikace však nelze nárokovat zpětně.

Vyučující je informován pracovníky ze Střediska ELSA o nastavených modifikacích daného studenta. Student je povinen připomenout vyučujícímu svůj nárok na úpravy při studiu. Evidenci osob se specifickými potřebami na Fakultě stavební ČVUT v Praze zajišťuje studijní oddělení fakulty, konkrétně paní Eva Stupáková. Informace o tom, zda je student registrován ve Středisku ELSA je vložena do karty Události v IS KOS (přístupné z iKOS). Konkrétní modifikace studijních podmínek jsou k nahlédnutí na studijním oddělení fakulty.

Pokud vyučující nemůže z organizačních důvodů zajistit některou z nárokovaných úprav studijních podmínek pro daného studenta, nechť kontaktuje pracovníky Střediska ELSA, aby se domluvili na realizaci dané modifikace. Kontakt na pracovníka Střediska ELSA zodpovědného za modifikaci je vždy uveden na dokumentu k modifikaci.

Majoritní podíl úprav podmínek pro studium souvisí se specifickými poruchami učení (poruchy s předponou „dys“). Pokud je změna zdravotního stavu nebo znevýhodnění závažnější, stanovuje děkan fakulty ve spolupráci se Střediskem ELSA danému studentovi individuální studijní plán.

V Praze dne 28.11.2019

prof. Ing. Jiří Máca, CSc.
děkan

Příloha 2

k textu Možnosti podpory studentů s postižením a znevýhodněním na vysokých školách

Metodický pokyn č. 1/2016 o podpoře studentů se specifickými potřebami na ČVUT

METODICKÝ POKYN č. 1/2016
o podpoře studentů se specifickými potřebami na ČVUT

Článek 1
OBECNÉ ZÁSADY

1. Tento Metodický pokyn o podpoře studentů se specifickými potřebami na ČVUT (dále jen „Metodický pokyn“) upravuje postavení studentů a uchazečů o studium se specifickými potřebami na ČVUT a stanovuje pravidla pro zajištění jejich podpory při studiu.
2. Studentem, resp. uchazečem se specifickými potřebami (dále jen „student se SP“ nebo „uchazeč se SP“) se rozumí osoba se zrakovým, sluchovým nebo pohybovým postižením, dále se specifickou poruchou učení, nebo s poruchou autistického spektra, či s jinými obtížemi, tzn. jinou psychickou poruchou nebo onemocněním včetně neautistických neuro-vývojových poruch, tj. narušených jazykových, řečových a jiných komunikačních schopností, nebo s chronickým somatickým onemocněním, která řádným způsobem deklaruje povahu svého zdravotního nebo jiného postižení či znevýhodnění a zároveň splňuje status studenta nebo uchazeče o studium.
3. Student se SP nebo uchazeč se SP je povinen se řídit vnitřními a ostatními předpisy ČVUT, stejně jako student nebo uchazeč bez specifických potřeb.
4. Poskytované služby – servisní opatření a případné další aktivity realizované s cílem zpřístupnění studia (dále „modifikace“) nesnižují dané studijní a jiné požadavky na studenty se SP nebo uchazeče se SP.
5. Rozsah podpory studentů se SP a uchazečů se SP vyplývá z funkčního dopadu zdravotního nebo jiného postižení a řídí se aktuálně platným Metodickým standardem pro naplňování podmínek pro zabezpečení studia studentů se SP MŠMT (dále jen „Metodický standard MŠMT“), který je součástí Pravidel pro poskytování příspěvku a dotací veřejným vysokým školám MŠMT.
6. Pravidla uvedená v tomto Metodickém pokynu jsou platná pro všechny pracovníky ČVUT stejně jako pro studenty se SP a uchazeče se SP.
7. Všechny osoby dotčené tímto Metodickým pokynem jsou vázány etickými zásadami k zachování diskrétnosti při nakládání s citlivými údaji o studentech se SP a uchazečích se SP.

Článek 2
ORGANIZAČNÍ ZAJIŠTĚNÍ

1. Koordinaci modifikací pro uchazeče se SP a studenty se SP zajišťuje Středisko pro podporu studentů se specifickými potřebami ELSA (dále jen „Středisko ELSA“), Bechyňova 3, 166 36 Praha 6 s dalším pracovištěm na adrese ČVUT – Fakulta jaderná a fyzikálně inženýrská, Trojanova 13, 120 00 Praha 2, www.elsa.cvut.cz, stredisko@elsa.cvut.cz. Středisko ELSA je oddělením Odboru pro studium a studentské záležitosti Rektorátu ČVUT.
2. Děkan (ředitel ústavu) určí osobu (dále „kontaktní osoba“) zodpovědnou za modifikace, které souvisejí s podporou studentů se SP na příslušné fakultě (ústavu). Při realizaci modifikací spolupracuje kontaktní osoba s proděkanem pro studium (koordinátorem pro studijní záležitosti v ústavu) a se Střediskem ELSA.
3. Středisko ELSA ve smyslu tohoto Metodického pokynu poskytuje konzultační a poradenské služby i pro vyučující a další zaměstnance ČVUT.

4. Středisko ELSA monitoruje a iniciuje úpravy vedoucí k obecně bezbariérovému prostředí ČVUT tak, aby studium bylo fyzicky dostupné i pro studenty s omezenou schopností pohybu a orientace.
5. Informace související s hendikepem uchazeče se SP či studenta se SP Středisko ELSA uchovává a používá výhradně v souvislosti se zajištěním upravených studijních podmínek studentů se SP a uchazečů se SP, a to v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů v platném znění a Příkazem rektora č. 5/2015 Ochrana osobních údajů na ČVUT v Praze. Tyto údaje jsou uloženy v archivu Střediska ELSA a v osobní složce studenta na studijním oddělení příslušné fakulty (ústavu).
6. Česká technika – nakladatelství ČVUT poskytuje součinnost Středisku ELSA při zajištění podkladů pro úpravu studijních materiálů pro studenty se SP. Způsob součinnosti je deklarován v samostatném dokumentu.
7. Ústřední knihovna ČVUT poskytuje součinnost Středisku ELSA při zajištění podkladů pro úpravu studijních materiálů pro studenty se SP. Způsob součinnosti je deklarován v samostatném dokumentu.

Článek 3
EVIDENCE STUDENTŮ SE SPECIFICKÝMI POTŘEBAMI

1. Údaje o postižení studenta a jeho zařazení do odpovídající kategorie dle Typologie studentů se specifickými potřebami (dále jen „Typologie“) obsažené v Metodickém standardu MŠMT jsou uváděny do formuláře pro žádost o finanční příspěvek MŠMT na základě předchozího písemného souhlasu dotyčného studenta, který je součástí Dohody o poskytování servisních opatření studentovi se specifickými potřebami na ČVUT, viz Příloha č. 1 (dále jen „Dohoda se SSP“).
2. Výpočetní a informační centrum ČVUT prostřednictvím elektronického informačního systému informuje v termínu pro sběr dat stanoveném MŠMT všechny studenty, aby v případě, že mají zdravotní nebo jiné postižení a s ním související specifické potřeby při studiu, a požadují podporu při studiu, toto doložili předepsanými doklady ve Středisku ELSA.
3. Předepsané (uznatelné) doklady k uznání specifických potřeb jsou uvedeny v Metodickém standardu MŠMT (viz aktuálně platný dokument na webových stránkách MŠMT).
4. Středisko ELSA ověří oprávněnost nároku získávat podporu a servis související se studiem a provede kontrolu uznatelného dokladu. V kladném případě bude student zařazen do odpovídající kategorie dle Typologie podle typu servisu a podpory, které mu náleží.
5. Student potvrdí podpisem souhlas se zařazením do evidence studentů se SP při uzavření Dohody se SSP a odevzdá kopii uznatelného dokladu k archivaci. Nezbytnou a nedílnou přílohou Dohody se SSP je Souhlas se zpracováním osobních a citlivých údajů (viz Příloha č. 3). Pokud student odmítne tento souhlas podepsat, nebo následně svůj souhlas odvolá, nebude mu přiznáno, nebo mu bude odebráno postavení studenta se SP a nebude moci využívat podporu SSP. Odmítnutí či odvolání souhlasu eviduje Středisko ELSA, které je povinno skutečnost, že došlo k případnému neposkytnutí či odvolání souhlasu, vyznačit v dokumentaci související s evidencí SSP.
6. Středisko ELSA archivuje Dohodu se SSP včetně podepsaného Souhlasu se zpracováním osobních a citlivých údajů, kopii uznatelného dokladu a další materiály studenta se SP. Středisko ELSA předává jeden stejnopis Dohody se SSP příslušnému studijnímu oddělení fakulty (ústavu).
   Středisko ELSA předává vybraná data ke zpracování do formuláře pro žádost o finanční příspěvek MŠMT Odboru pro studium a studentské záležitosti Rektorátu ČVUT.

Článek 4
PŘIJÍMACÍ ŘÍZENÍ

1. ČVUT prostřednictvím informací v elektronické verzi přihlášky ke studiu vyzývá uchazeče o studium se SP k deklaraci typu jeho postižení, na jehož podkladě uchazeč sám žádá o úpravu průběhu přijímacích zkoušek a k součinnosti při realizaci příprav upravených přijímacích zkoušek. Nejpozději před začátkem konání přijímací zkoušky je uchazeč povinen odevzdat podepsaný souhlas se zpracováním osobních a citlivých údajů. Pokud uchazeč odmítne tento souhlas podepsat, nebo následně svůj souhlas odvolá, nebude mu přiznáno, nebo mu bude odebráno postavení uchazeče se SP a nebude moci absolvovat modifikované přijímací zkoušky.
2. Uchazeč se SP je povinen informovat Středisko ELSA o požadavku na úpravu přijímacích zkoušek v dostatečném časovém předstihu, tj. nejpozději 7 dní před termínem přijímací zkoušky, nebo dle konkrétních podmínek příslušné fakulty (ústavu).
3. Středisko ELSA ve spolupráci s uchazečem se SP po provedené diagnostice a doložení příslušných dokladů vyvíjí v odůvodněném případě činnost vedoucí k úpravě průběhu přijímacích zkoušek tak, aby byly individuálně respektovány specifické potřeby uchazeče o studium.
4. Středisko ELSA předává informace o uchazečích se SP a o modifikacích přijímacích zkoušek kontaktním osobám na fakultách (ústavu) a spolupracuje s nimi při realizaci modifikací. Středisko ELSA spolupracuje i s katedrami (ústavy), které zajišťují průběh přijímacích zkoušek.
5. Přijímací řízení se může ve výjimečných a odůvodněných případech konat i v prostorách Střediska ELSA, a to v případě nutnosti využití speciálních technologií, zajištění modifikace přijímací zkoušky (např. úprava časového limitu) apod., pokud tato modifikace není realizovatelná v prostorách příslušné fakulty (ústavu). K zajištění modifikace přijímacích zkoušek mohou být přizváni i pracovníci Střediska ELSA (např. zajištění dozoru).
6. Pracovníci Střediska ELSA jsou oprávněni k nakládání s dokumenty a materiály souvisejícími s přijímacími zkouškami, pokud je jejich získání a použití nezbytné pro modifikaci přijímacích zkoušek. Pracovníci Střediska ELSA jsou zároveň povinni nakládat s příslušnými dokumenty a materiály způsobem, který vyloučí jejich zneužití.

Článek 5
ZÁPIS KE STUDIU

1. Studijní oddělení fakulty (ústavu) je oprávněno v okamžiku zápisu nebo jiných úředních úkonů požadovat fyzickou přítomnost uchazeče se SP, pokud je jednací místnost i jednací agenda uchazeči se SP dostupná vzhledem k míře jeho hendikepu. Pokud místnost dostupná není, studijní oddělení provede zápis individuálně v jiných vyhovujících prostorách příslušné součásti.
2. V případě, že specifické potřeby uchazeče se SP brání provedení zápisu ke studiu standardním způsobem, studijní oddělení ve spolupráci se Střediskem ELSA provede zápis náhradním způsobem.
3. Studijní oddělení preferuje komunikaci se zrakově postiženým uchazečem elektronickou cestou. Pokud není možné příslušnou agendu vyřídit elektronicky nebo jiným způsobem akceptovatelným oběma stranami, doporučí studijní oddělení uchazeči, aby se obrátil na Středisko ELSA, které mu pomůže s jejím vyřízením.

Článek 6
ZPŮSOB ZAJIŠTĚNÍ MODIFIKACÍ

1. Středisko ELSA uzavírá se studentem se SP Dohodu se SSP (viz Příloha č. 1), která je vyhotovena ve 3 stejnopisech. Nezbytnou a nedílnou přílohou Dohody se SSP je Souhlas se zpracování osobních a citlivých údajů (viz Příloha č. 3). Jeden výtisk je předán studijnímu oddělení příslušné fakulty (ústavu) a uložen ve složce studenta se SP, druhý náleží studentovi se SP a třetí je archivován ve Středisku ELSA.
2. Evidence studentů se SP probíhá především před začátkem akademického roku, v odůvodněných případech v průběhu semestru, nejpozději však před začátkem zkouškového období. Ve výjimečných a odůvodněných případech je možná evidence kdykoli během akademického roku (např. akutní změna zdravotního stavu).
3. Středisko ELSA informuje o nastavených modifikacích příslušné vyučující ve spolupráci s kontaktními osobami a proděkany pro studium (koordinátorem pro studijní záležitosti). Středisko ELSA zasílá informaci o modifikaci na formuláři Modifikace studijních podmínek (dále jen „Modifikace, viz Příloha č. 2), elektronickou poštou kontaktním osobám, případně dalším dotčeným osobám na fakultách (ústavu). Kontaktní osoba ukládá formulář Modifikace do složky studenta a předává jeho kopii vyučujícím (nebo vedoucím kateder/ústavů). Úpravy postupu při zajištění modifikací jsou možné po vzájemné dohodě proděkana pro studium (koordinátora pro studijní záležitosti), kontaktní osoby a Střediska ELSA.
4. Pokud je s ohledem na specifické potřeby studenta zapotřebí individuálního studijního plánu (dále jen „ISP“), vypracuje student se SP ve spolupráci se Střediskem ELSA návrh takového plánu a postupuje dále standardním způsobem. Schválení a realizace ISP se řídí Studijním a zkušebním řádem pro studenty ČVUT a předpisy příslušné fakulty (ústavu).

Článek 7
SPECIÁLNÍ POTŘEBY BĚHEM VÝUKY A OVĚŘOVÁNÍ STUDIJNÍCH VÝSLEDKŮ

1. Student se SP má právo na úpravy průběhu studia, jejichž cílem je naplnění záměrů Metodického standardu MŠMT. Typicky se jedná např. o převod studijních materiálů do elektronické podoby, tlumočení do znakového jazyka, znakovanou češtinu a artikulační tlumočení, přepis výuky a simultánní zápis, studijní a osobní asistenci, prodloužení časového limitu na vypracování testů apod. (dle platného Metodického standardu MŠMT).
2. Každý student se SP má právo na takové studijní podmínky, které jej neznevýhodňují v porovnání s ostatními uchazeči nebo studenty. Naopak vyučující z vlastní neznalosti stanovených úprav studia nesmí ustupovat od standardního průběhu zkoušky tam, kde dostupná technika nebo nastavené modifikace umožňují studentovi se SP vyhovět běžným nárokům.
3. Student se SP, u kterého se projeví specifické potřeby v důsledku postižení během studia, deklaruje svůj hendikep a vznáší nárok na zohlednění specifických potřeb včas. Uplatňovat nárok na zohlednění specifických potřeb zpětně před datum evidence studenta se SP je nepřípustné.
4. Modifikace zkoušek a testů ve zkouškovém období je realizována pouze u studentů se SP, kteří jsou evidováni již před začátkem konkrétního zkouškového období. V případě, že u studenta dojde ke vzniku specifických potřeb během zkouškového období, postupuje se individuálně.
5. O modifikaci zkoušek a testů může žádat i student se SP, který je řádně zaevidován a během výuky nevyužíval modifikací. Student také může žádat o modifikace pouze ve vybraných předmětech, kde se projevuje funkční dopad jeho postižení nebo znevýhodnění.

6. Studenti se SP mohou být po předchozí dohodě s příslušnými vyučujícími ke zkouškám a testům zváni do Střediska ELSA, případně jiné zvláštní zkušební místnosti, pokud jejich začlenění mezi ostatní uchazeče či studenty není technicky či organizačně možné vzhledem k využívání speciální techniky nebo jiným požadavkům na modifikaci zkoušky.
7. Studenti se SP, kteří běžně pracují se speciálním zařízením, jsou povinni vyučujícího před zahájením výuky nebo před zkouškou předem upozornit na to, že mají zájem speciální zařízení použít (FM systém pro nedoslýchavé, digitální lupa, notebook s hlasovým i hmatovým výstupem, nebo jiným speciálním softwarem, apod.). O této situaci informuje také Středisko ELSA dotčené vyučující prostřednictvím kontaktních osob. Při využití techniky nesmí dojít k porušování zásad obecně platných pro zkoušky a realizaci testů (využívání dat na osobních záznamnících a jiných zařízeních v případě, kdy zkouška s využitím osobních poznámek nepočítá, apod.).
8. Student se SP je povinen spolupracovat s vyučujícím na konkrétním průběhu modifikace v dostatečném časovém předstihu, nejlépe od začátku semestru.
9. Studenti se SP mohou za předem stanovených podmínek využívat prodloužený časový limit během výuky a ke složení zkoušky nebo realizaci testů. Tato lhůta nesmí překročit dvojnásobek času běžně předpokládaného pro složení příslušné zkoušky, realizaci testu nebo vypracování zadaného úkolu během výuky.
10. Vyučující poskytne studentovi se SP studijní materiály v elektronické podobě, pokud je to možné a vzhledem k povaze studentova hendikepu nezbytné. Pokud poskytované materiály vyžadují dodatečnou úpravu nutnou pro zpřístupnění, poskytne je vyučující Středisku ELSA, a to bez možnosti jejich další distribuce. Poskytnuté studijní materiály jsou určeny výhradně pro potřeby příslušného studenta se SP.
11. Studenti se zrakovým postižením mohou skládat zkoušky např. v Braillově písmu, zvětšeném černotisku, příp. s využitím techniky, přičemž mohou písemný projev realizovat jak manuálně, tak za pomoci příslušného zařízení. Potřebné úpravy provádí Středisko ELSA ve spolupráci s vyučujícím. Veškeré další modifikace u studentů se zrakovým postižením obsahuje Metodický standard MŠMT.
12. Studenti se sluchovým postižením mají nárok na písemnou formu zadání a prodloužení časového limitu na vypracování písemné práce, dále na zajištění odpovídající vizualizace (např. simultánní vizualizační zápis). Neslyšící studenti mají nárok na tlumočení do znakového jazyka. Veškeré další modifikace u studentů se sluchovým postižením obsahuje Metodický standard MŠMT.
13. Studenti s pohybovým postižením mají při výuce nárok na osobního asistenta, např. pro manipulaci s předměty osobní potřeby a sebeobsluhu. Studenti s postižením horních končetin mají nárok na prodloužení časového limitu na vypracování písemné práce a na využití speciální techniky pro zápis. Veškeré další modifikace u studentů s pohybovým postižením obsahuje Metodický standard MŠMT.
14. Studenti se specifickými poruchami učení (dále jen „SPU“) mohou během výuky a zkoušek využívat speciální kompenzační postupy běžné u SPU, např. využití počítače se speciálními technologiemi, volbu formy zkoušení ústně/písemně, navýšení časového limitu na vypracování písemných prací. Veškeré další modifikace u studentů se SPU obsahuje Metodický standard MŠMT.
15. Modifikace u studentů s poruchou autistického spektra a u studentů s jinými obtížemi jsou upraveny Metodickým standardem MŠMT. Jde především o režimová opatření během výuky a průběhu zkoušky a navýšení časového limitu na vypracování písemné práce.

Článek 8
UBYTOVÁNÍ A STRAVOVÁNÍ STUDENTŮ SE SPECIFICKÝMI POTŘEBAMI

1. Správa účelových zařízení ČVUT (dále jen „SÚZ“) zajistí ubytování studentů se SP (pokud o to požádají) tak, aby ubytování svým vnitřním zařízením odpovídalo platným normám pro pobyt a pohyb osob s omezenou schopností pohybu a orientace, dle technických možností SÚZ.
2. SÚZ zajistí studentům se SP, kteří mají zájem využívat stravovacích zařízení SÚZ, aby při objednávání stravy nemuseli být závislí na vlastních asistentech.

Článek 9
ZÁVĚREČNÁ USTANOVENÍ

1. V oblastech přímo nespecifikovaných v tomto Metodickém pokynu (účast v akademických orgánech školy, přístup k informacím, výuka tělesné výchovy a sportu, odborné praxe apod.) bude postupováno individuálně vždy s ohledem na specifické potřeby a zájmy studenta se SP.
2. Student se SP není vyvázán z povinnosti platit poplatky spojené se studiem a při žádosti o snížení nebo prominutí poplatků postupuje stejně jako student bez SP.
3. Tento Metodický pokyn nahrazuje METODICKÝ POKYN č. 2/2015 o podpoře studentů a uchazečů se specifickými potřebami na ČVUT ze dne 1. 10. 2015.
4. Tento Metodický pokyn nabývá platnosti a účinnosti dnem podpisu.

V Praze dne 2. května 2016

doc. Ing. Josef Jettmar, CSc.
prorektor pro studium a studentské záležitosti

Konzervatoř Pardubice

Školní rok 2018 - 2019

Bc. Lenka Barvínková, DiS.

Metodika práce se symfonickým orchestrem na ZUŠ

Absolventská práce

Konzultant: MgA. Tomáš Židek, Ph.D.

Učitel hlavního oboru: MgA. Tomáš Židek, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně s použitím uvedených zdrojů.

Obsah

1. Úvod.....5
2. Založení symfonického orchestru na ZUŠ.....6
1. Přínosy orchestrální hry.....6
1. Motivační.....6
2. Umělecký.....7
3. Osobnostní.....7
2. Podmínky.....8
3. Osobnost dirigenta.....8
3. Orchestr jako kolektiv.....10
1. Specifika dětského hráče.....10
2. Výběr hráčů.....10
3. Hierarchie orchestru.....11
4. Stmelování kolektivu.....13
5. Specifika práce s jednotlivými nástrojovými skupinami.....14
Smyčce.....14
Dechy.....15
Bicí.....16
6. Fluktuace.....16
4. Pedagogicko – psychologická práce se studentským orchestrem.....17
1. Způsob komunikace.....17
2. Motivace.....18
3. Ambice dirigenta.....19
4. Hra jako metoda.....19
5. Provozní problematika.....21
1. Rozvržení koncertní sezóny.....21
1. Pravidelné zkoušky.....21
2. Soustředění.....22
3. Koncertní vystoupení a zájezdy.....22
2. Propagace a prezentace orchestru.....23
1. Propagace uvnitř školy.....23
2. Propagace na veřejnost.....24
3. Financování činnosti orchestru.....25
6. Repertoár.....27

1. Originální vs. aranžované skladby....28
2. Populární a filmová hudba....28
3. Práce s notovým materiálem....28
7. Metodika nácviku skladeb....30
1. Příprava dirigenta....30
2. Průběh zkoušky....30
3. Efektivita nácviku....31
4. „Oprašování“ repertoáru....33
8. Veřejná vystoupení....35
1. Pravidelné koncerty....35
2. Výchovné koncerty....36
3. Zájezdy, festivaly, happeningy....36
4. Soutěže....37
9. Interní a externí spolupráce....39
1. S rodičovskou veřejností....39
2. S učiteli hlavních oborů....39
3. S hostujícími umělci – sólisté, sbory, dirigenti....39
4. S jinými orchestry....40
10. Závěr....41
11. Použitá literatura....42
Metodické a technické učebnice....42
Sborníky....42
Diplomové práce....42
Internetové zdroje....43

1. Úvod

V hudebním školství snad neexistuje mocnější hnací motor, než společné hraní či zpívání. Nabízí zážitky hudební i nehudební, nová přátelství, učí žáka pracovat se zodpovědností a důvěrou. Já sama jsem měla na podobné kolektivy velké štěstí, zpívala jsem ve sboru, hrála v nejrůznějších komorních uskupeních, později v big bandu a nakonec ve velkém symfonickém orchestru – vše v rámci školy. Mohu zodpovědně říci, že v mém studiu byla řada momentů, kdy bych učení na nástroj vzdala, nebýt motivace v podobě společné hry. Věřím, že podobně se cítí velká část žáků navštěvujících základní umělecké školy. A bohužel, protože ne všude je možnost zapojení do souboru či orchestru, někteří se hudby vzdávají.

Když jsem později nastoupila na ZUŠ jako učitelka, začala jsem pomáhat s vedením symfonického orchestru Decapoda svojí matce, Miluši Barvínkové. Do té doby jsem si neuměla představit kolik práce se skrývá pod každým nablýskaným vystoupením, kolik času zabere příprava a kolik různých profesí musí takový dirigent ovládat. Mít na ZUŠ opravdu plně obsazený, plnohodnotný symfonický orchestr stále není běžné, proto na to neexistují (na rozdíl třeba od vedení sboru) žádná skripta ani kurzy. To je hlavním důvodem, proč při psaní své absolventské práce vycházím téměř výhradně ze svých zkušeností z řízení a hraní v orchestru, ze zkušeností svých kolegů, případně ze svého studia, a téměř vůbec z literatury.

Tato práce si klade za cíl podpořit zakládání symfonických orchestrů na základních uměleckých školách. Chce váhajícímu potenciálnímu dirigentovi představit všechny aspekty orchestrálního provozu, dát mu do ruky určitý manuál a provést ho úskalími této krásné, ale náročné činnosti. Záměrně pomíjím otázku dirigentské a taktovací techniky, ta byla už mnohokrát zpracována v odbornějších publikacích, krom toho žádná teorie nenahradí praktický kurz či jen lekci.

2. Založení symfonického orchestru na ZUŠ

1. Přínosy orchestrální hry

1. Motivační

Cílem výuky v hudebním oboru ZUŠ je komplexně hudebně i osobnostně rozvinutý žák, který má motivaci k dalšímu studiu či k udržování současné míry hudebních dovedností. Nelze si dělat iluze o tom, že všichni absolventi ZUŠ budou pokračovat ve studiu hudby na konzervatořích či hudebně zaměřených vysokých školách, to ostatně není ani možné vzhledem k počtu absolvujících žáků a kapacitě navazujících škol. Udělat však ze vzdělání na ZUŠ základní kámen celoživotního koníčku je naopak žádoucí a proveditelné. S nadsázkou lze říci, že hlavním úkolem učitele je neznechutit žákovi hudbu. Ačkoliv dobrý pedagog podpoří žáka v prožívání radosti z muzicírování na každé úrovni jeho hudební vyspělosti, zdaleka ne všichni instrumentalisté dosáhnou ve svém studiu té úrovně, aby jim jejich sólový výkon uspokojil vlastní umělecké představy. V dnešní době jsme denně konfrontováni s hudbou na každém kroku, mnohdy nedobrovolně. Až na výjimky jde o hudbu reprodukovanou, tedy studiově nahranou, vylepšenou, uměle dotvořenou, unifikovanou, pseudodokonalou a nezřídka neúměrně hlasitou. Chtě nechtě se tak v uchu mladého posluchače vytváří jakýsi hudební úzus, vzor, se kterým pak srovnává svoje sólové hudební pokusy. Že toto srovnávání dopadá vesměs kriticky, je nasnadě. To může způsobit demotivaci, pocit marnosti snahy a zaječí úmysly. Pokud má učitel v tomto momentě příležitost zařadit žáka do hudebního kolektivu, dostává tak do ruky jedinečný nástroj nejen pro motivaci, ale i pro další umělecký rozvoj dítěte. Symfonický orchestr ve své barevnosti a mnohostrannosti pak tento úkol plní nejlépe. Místo v orchestru se tak může stát pro začínajícího hráče jakousi metou, ke které směřuje. Zná jej z koncertů, vyprávění starších kolegů. Když má škola vlastní symfonický orchestr, získává nedocenitelný zdroj inspirace pro žáky přípravné hudební výchovy, kteří si svůj nástroj teprve vybírají. Nesmíme zapomínat ani na rodiče, kteří toto zaměření značnou měrou ovlivňují. Pokud uvidí, že při studiu je možnost hrát ve velkém orchestru, který poskytne žákovi výjimečné zážitky (hra skladeb „velkých“ autorů, zájezdy...), je pravděpodobnější, že dají dítě hrát například na (mnohdy méně populární) žesťový nástroj, než na všeobecně oblíbený klavír či kytaru.

2. Umělecký

Mnohý učitel může potvrdit, že se nástup do komorního souboru či orchestru stal impulsem pro další žákovu práci. Snaha vyrovnat se zkušenějším spoluhráčům funguje jako mocný hnací motor a vede k lepšímu a efektivnějšímu cvičení, což se mimo jiné projeví i v sólové hře. Další nespornou výhodou hry v orchestru je seznámení se s repertoárem, a to mnohem komplexněji než pouhým poslechem či studiem v hudební nauce. Hráč získává přehled o různých slohových obdobích, řadí si chronologicky skladatele ve spojitosti s díly, chápe logický vývoj dějin hudby. Seznamuje se také s různými způsoby hry a jejich použitími (smyky u smyčcových nástrojů, artikulace u dechových). V neposlední řadě také poznává celou řadu ostatních nástrojů včetně jejich rozsahů, ladění, specifických technických problémů. I v tomto ohledu je symfonický orchestr nezastupitelný. Ačkoliv v dnešní době existují vynikající výukové programy (např. skvělá série České filharmonie Zkouška orchestru s Markem Ebenem coby moderátorem), krátký poslechový zážitek dítěti nikdy nepřinese víc, než pravidelná účast na zkouškách a koncertech, kde vidí a slyší hráče mnohdy bojující se svým nástrojem, a je svědkem i spolutvůrcem jeho technického i uměleckého růstu[1].

3. Osobnostní

Za největší přínos orchestrální hry považuji předání zodpovědnosti. Žák najednou neodpovídá pouze sám za sebe, svým výkonem přispívá k výkonu ostatních, má moc produkci vylepšit i pokazit. Kolektiv dává velký prostor pro porovnávání se s ostatními, ukládá žákovi nové úkoly a zároveň ho ihned odměňuje velkým zvukem – muzikální zážitek přichází mnohem dříve než při sólové hře. Pocit zodpovědnosti za výkon celku se tak umocňuje, žákovi je dána důvěra – je mu svěřen notový materiál, někdy i orchestrální „uniforma“ a hlavně jeho místo, part, židle a notový pult, v přeneseném významu tedy i role v celkovém zvuku orchestru. Bystrý hráč se pod vedením schopného dirigenta brzy naučí poslouchat ostatní a vnímat svou roli v každém momentě. Práce s dynamikou, intonací, melodií a agogikou je v souboru úplně jiná než v sólové hře, a muzikální dítě ji snadno intuitivně pochopí. Soustředění na více věcí najednou – ke čtení not, technice hry, vnímání rytmu a tempa přibývá orientace na dirigenta a kolegy ze sekce – přispívá k rozvoji schopnosti multitaskingu, učí

1 Abychom uvedli i praktický příklad: může se v hudební nauce stokrát omílat, že lesní roh je laděný v F, pravé pochopení přichází v momentě, kdy žák nahlédne kolegovi hornistovi do not a vidí jiné předznamenání, slyší dirigenta při ladění říkat „Zahraj e,“ zatímco hornistovi zní (často na několikátý pokus) a...

vyhodnocovat situace, pružně reagovat. S přibývajícími zkušenostmi pak hráč získává na sebevědomí, přijatá zodpovědnost ho nutí i pomáhat mladším, připadá mu zcela normální poradit, ukázat, podat, vysvětlit. Jde přece o jednu společnou věc, o krásně zahranou skladbu.

2. Podmínky

Jak je vylíčeno výše, symfonický orchestr na ZUŠ nabízí mnoho benefitů, a to nejen žákům, ale i učitelům, vedení školy i městu, kde orchestr působí. Přesto lze jeho založení doporučit jen školám, které splňují následující podmínky.

- Dostatečná šíře vyučovaných nástrojů. Symfonický orchestr je výjimečný právě svou barevnou škálou instrumentace a při nedostatečném pokrytí hlasů nikdy nebude znít dobře a plnit svou roli. Některé nástroje (hoboje, fagoty, harfa...) lze nahradit nástroji příbuznými, pokud by si však měl orchestr podobně vypomáhat ve více skupinách, je na zvážení spíše založení orchestru komornějšího typu. S výpomocemi lze sice symfonický orchestr složit dohromady, přináší to však řadu organizačních problémů.
- Vyhovující prostor pro zkoušení i produkce. Úplně jednoduše, orchestr se musí někam vejít a musí si mít kde zahrát.
- Podpora ze strany vedení školy. Organizační a finanční zátěž, kterou velký orchestr pro vedení školy představuje, je sice bohatě kompenzována prestiží, kterou jako výkladní skříň školy prezentuje, ale přesto se někdy tato spolupráce neobejde bez problémů. Včasná a otevřená komunikace mezi vedením orchestru a školy je základem bezproblémového fungování.
- Zapálený a odborně způsobilý dirigent. Impuls pro založení orchestru zpravidla přichází od učitele dobře si vědomého, že souborová hra pozvedne úroveň celého oddělení. Tento zdatný instrumentalista a pedagog se pak stává dirigentem. Méně často se stává, že podnět pro založení orchestru přijde shora, ze strany vedení školy.

3. Osobnost dirigenta

O žádoucích vlastnostech a dovednostech dirigenta bylo napsáno mnoho v publikacích odbornějších, než je tato, zmiňme se tedy jen o specifících dirigenta – učitele na ZUŠ.

Více než jinde platí, že dirigent musí být zdatným psychologem a diplomatem. Na rozdíl od profesionála, který stojí před filharmonií, má dirigent školního orchestru na starosti hráče nezralé, utvářející se, a to jak z profesního, tak z osobnostního hlediska. Musí proto zvláště pečlivě volit motivační metody, vybírat způsob komunikace, vyžadovat kázeň. Zpravidla bývá na celý orchestr sám, nemá k ruce - tak jako jeho profesionální protějšek - dramaturga, manažera, archiváře, PR specialistu, grafika a spoustu dalších lidí, bez kterých se chod současných filharmonií neobejde. Vše musí obstarat sám, popřípadě delegovat na vybrané členy orchestru[2]. I zde však platí, že dirigent by měl být především velká muzikantská osobnost. Děti jsou velmi vnímavé a snadno odhalí jakoukoliv přetvářku. Na dirigenta nepřipraveného reagují vlastní laxností, na předstíranou žoviálnost nedůvěrou, na přílišnou přísnost vzdorovitostí. Styl dirigentovy práce musí vycházet z jeho osobnosti a muzikální představy o díle.

Co se týče technických dovedností, dirigent by měl mít samozřejmě alespoň základní povědomí o taktovací technice. Protože nelze předpokládat u každého dirigenta na ZUŠ v tomto ohledu odborné vzdělání, existuje celá řada kurzů pořádaných institucemi (např. Konzervatoř Brno, Krajská knihovna v Pardubicích, JAMU...) a akreditovaných MŠMT. Nesdělné, nepřesvědčivé gesto totiž je schopno postavit bariéru mezi hudební představu dirigenta a orchestr.

2 více v kapitole 3. Orchestr jako kolektiv 3. Hierarchie orchestru

3. Orchestr jako kolektiv

1. Specifika dětského hráče

Jak už bylo uvedeno, dirigent si musí neustále připomínat, že má před sebou děti, nevyzrálé, a tedy tvárné osobnosti. Od profesionálních hráčů je odlišuje celá řada aspektů, např.:

- Úroveň hudebních dovedností. Pochopitelně musíme počítat s tím, že dítě má v každém věku limity toho, co ještě zahraje a co ne. Dirigent musí volit repertoár s ohledem i na ty nejméně zkušené hráče, protože soustavné překračování těchto hranic má za následek zklamání a následnou demotivaci[3].
- Kvalita používaných nástrojů. Většina hráčů v žákovských orchestrech hraje na vypůjčené školní nástroje, které nemohou dosáhnout zvuku nástrojů mistrovských. Odhlédneme-li od slabšího, ploššího zvuku zmenšených nástrojů (např. ¾ houslí), hlavní technické problémy se projeví u levnějších nástrojů dechových, které v některých polohách zkrátka neladí.
- Motivace ke hře. Zatímco profesionál je motivován finanční odměnou a uměleckou ctižádostí, dítě musíme povzbuzovat mnohem komplexněji. Nemůžeme si namlouvat, že pouhá jednička na vysvědčení navíc je dostatečnou odměnou.
- Zranitelnost. Vzdělaného a zkušeného profesionála by neměla rozhodit necitlivá výtka dirigenta, dokonce ani ta nespravedlivá. U dítěte v choulostivém věku může nešikovná poznámka pronesená před kolektivem způsobit i psychický blok.

2. Výběr hráčů

Při nominaci hráčů do orchestru musí dirigent vycházet z možností dané školy, především co se týče počtu žáků. Podle současné legislativy je hra v orchestru nebo souboru zakotvená ve školním vzdělávacím plánu jako povinný či volitelný předmět. O vhodném zařazení rozhoduje učitel hlavního oboru. V ideálním případě, jaký popisuje Saulius Sondeckis ve svém příspěvku „Z mých zkušeností se školním orchestrem“[4], jsou všechna místa v orchestru konkurzní. Na každou židli čeká řada uchazečů, a i ti,

3 Více v kapitole 6. Repertoár.
4 POŠ, Vladimír a Václav HOLZKNECHT, ed. *Člověk potřebuje hudbu: kapitoly o hudební výchově*. Praha: Panton, 1969. Cesty k hudbě.

kteří už v orchestru jsou, mohou soutěžit o místo „vyšší“, tedy prestižnější. Tuto metodu však používá v litevské hudební škole internátního typu, kde je orchestrální třída samostatným studijním oborem, navíc hovoří o orchestru smyčcovém, který má několik přípravných souborů. V podmínkách českých ZUŠ je reálná a funkční jednoduchá praxe – orchestrální hráče vybírá dirigent ve spolupráci s učiteli hlavních oborů. Je žádoucí, aby měl dirigent povědomí o kvalitních hráčích, čehož dosáhne zejména návštěvami hudebních besídek a postupových zkoušek. Ve smyčcovém oddělení je také – zejména na menších školách – možné nastavit ročník, od kterého všichni žáci navštěvují orchestr povinně. To je však nereálné v dechovém a bicím oddělení z prostých kapacitních důvodů. Nicméně orientační věková hranice nástupu do orchestru by stanovena být měla, aby se předešlo propastným rozdílům v technické vyspělosti jednotlivých hráčů.
Bylo by chybou vybírat žáky do orchestru jen na základě jejich sólových výkonů. Orchestr potřebuje týmové hráče, lidi zodpovědné a zapálené pro společnou věc. Sebelepší hudebník je orchestru spíše na škodu, pokud má mizernou docházku, neudrží zkouškovou kázeň nebo vyrušuje neustálým ztrácením či zapomínáním not.

3. Hierarchie orchestru

Provoz orchestru je organizačně značně náročná činnost. Jak už bylo řečeno, dirigent školního orchestru má v tomto ohledu práci mnohem komplikovanější než dirigent orchestru profesionálního. I zde je však možné delegovat některé funkce na členy orchestru, samozřejmě s ohledem na jejich věk a schopnosti. Sondeckis uvádí systém, ve kterém samy děti řídí práci, mají rozdělené i takové funkce, jako starosta orchestru, který vede deník, inspektor, archivář, knihovník apod. Jeho praxe však vyžaduje mnohem větší přítomnost studentů ve škole a jejich stoprocentní zaujetí hudbou, což je opět v podmínkách ZUŠ značně obtížné. Přesto doporučuji funkce rozdělit. Dirigentovi odpadne několik jednoduchých, ale časově náročných povinností, a studenti se tím učí odpovědnosti. Zároveň jde o psychologicky důležitý moment – předání důvěry, která je ve vztahu mezi dirigentem a hráčem podstatná. Tím, že učitel svěří např. ladění orchestru koncertnímu mistrovi, ukazuje tím důvěru nejen v něj, ale i v celý orchestr. Říká tím „Věřím, že něco zvládnete i beze mne.“ Klíčové je pak svěřenou důvěru nenarušit např. před koncertem, kdy může dirigent lehce zpanikařit a ujmout se ladění sám, což celou předchozí snahu shodí.
Uveďme některé funkce, které je možné svěřit členům orchestru.

- Koncertní mistr. První houslista, dirigentova pravá ruka. Je zástupcem dirigenta v jeho nepřítomnosti, má na starosti přípravu orchestru před zkouškou

i koncertem. Zodpovídá za první naladění (přeladění nastává po první části zkoušky, kdy se dechové nástroje temperují a usadí se jejich intonace), řeší případné organizační problémy. Z uměleckého hlediska by mělo jít o nejzdatnějšího hráče, hrává orchestrální sóla.

- Vedoucí nástrojových skupin. Jde zpravidla o nejzkušenějšího žáka v dané skupině. U smyčců sedí u prvního pultu, u dechových sekcí hrává první part, to však nemusí být pravidlem. Řeší drobné problémy uvnitř skupiny, při jakékoliv těžkosti se členové sekce obracejí na něj, až ten pak případně na dirigenta. Dohlíží na to, aby měli všichni členové sekce v pořádku notový materiál. U dechových sekcí je vhodné, aby vedoucí skupiny seděl uprostřed a měl tak přehled o ostatních členech a mohl jim případně ihned pomoci, ukázat, dohlédnout, aby si psali poznámky atd. Spolupracuje s dirigentem při rozhodování o rozdělení hlasů mezi hráči. Vyřizuje záskoky v případě nepřítomnosti některého z muzikantů na koncertě.
- Knihovník/archivář. Pokud to organizace času dovolí, je pro dirigenta velkou výhodou ustanovit člena, který bude mít přístup do notového archívu a v případě, že někdo zapomene či ztratí noty, dovede je vyhledat a zapůjčit. Je zjevné, že musí jít o člověka zodpovědného a pořádného, aby nenadělal víc škody než užitku. Hledání not dirigentem je obrovskou ztrátou zkouškového času, který se obtížně využívá. Je žádoucí, aby byl knihovníkem někdo, kdo nehraje ve všech skladbách, např. klavírista či člen bicí sekce. V praxi to pak vypadá tak, že pokud kdokoliv zapomene noty, nahlásí to vedoucímu sekce nebo rovnou knihovníkovi, který je ještě před začátkem zkoušky vyhledá, zapůjčí a po zkoušce opět vrátí do archívu. Je také dirigentovi k ruce při rozdávání, vybírání a ukládání not.
- Kronikář. Vedení orchestrální kroniky je nepopulární, avšak po letech oceňovaný úkol. Není důvod, proč jej nesvěřit některým ze členů orchestru (dvojici). Do kroniky zakládají programy z koncertů a zapisují dojmy a vzpomínky. Dirigent je mnohdy překvapen, jaké zážitky připadají dětem hodné zaznamenání, a jaké – pro něj důležité – pomíjejí.
- Kustodi. Technickými pracovníky jsou v orchestru všichni členové. Vštěpujeme jim zásadu: nejdřív si připravím pracoviště, pak nástroj. Po skončení zkoušky nebo koncert postup opačný – uklidím nástroj, pak svou židli a pult. Poté jdou fyzicky zdatnější hráči pomáhat s těžkými nástroji – klavírem, bicími nástroji[5].

5 Zde bohužel vstupujeme do určité šedé zóny – manipulace s těžkými nástroji je žákům zakázána

Kázeň tohoto typu nejvíce oceníme na zájezdních koncertech, kdy správně vychovaný orchestr bez pobízení jde, popadne, co unese, postaví pódium, vybalí nástroje, naladí a čeká na dirigenta.

4. Stmelování kolektivu

Školní orchestr je kolektiv jako každý jiný. Spojuje jej sdílená láska k hudbě a z ní vycházející hudební zážitky. Stále jde však o skupinu dětí různého věku, ve které se jako všude jinde mohou objevit třenice, nepohoda, nesoulad. Z toho důvodu je žádoucí, aby dirigent podporoval týmového ducha orchestru. Má k dispozici několik metod.

Dbáme na užívání profesionální terminologie. Nazvat školní rok koncertní sezónou, noty partem, přehled zkoušek a koncertů harmonogramem či fermanem zdůrazní v dětské mysli důležitost společné věci i jeho vlastního podílu na ní.

Při samotné práci orchestru dirigent akcentuje funkce vedoucích sekcí a apeluje na ně, aby případné (i osobní) problémy bez okolků řešili buď sami, nebo s ním. Ve smyčcové sekci nepostupujeme jako u profesionálních orchestrů, kdy nejlepší hráči sedí u prvních pultů a směrem dozadu se prestiž míst snižuje. Efektivní je posadit zkušené hráče k nováčkům, aby jim byli k ruce a mohli jim poradit. To napomůže i začlenění nových hráčů do kolektivu. Předejdeme tak tomu, že se u posledního pultu bude krčit dvojice nováčků, která se bojí zeptat, odkud se vlastně hraje a raději markýruje. Později v nácviku můžeme sesadit podobně zkušené hráče k sobě. Osvědčeným způsobem nácviku je také čas od času úplně otočit či zpřeházet pulty – vedoucí sekcí tak sedí vzadu, což jim dává větší přehled o sekci, hráči od posledního pultu tak zakusí odpovědnost vedoucího atd. Sondeckis radí aktivně podporovat soutěživost jak uvnitř jednotlivých sekcí, tak mezi nimi. Pořádá neustále malé konkurzy, na jejichž základě se hráči posouvají směrem dopředu. Každé sekci pak vybere konkurzní part, jehož přehráním na zkouškách mezi sebou sekce soutěží, vítězná je pak odměněna na koncertě. Nevím, zda jde ještě o podporu zdravé rivality, každopádně v menším měřítku stojí jeho metody za vyzkoušení. Zajímavý je i nápad uvádět kompletní jmenný seznam hráčů do programu výročních koncertů. Každý rád vidí své jméno vytištěné, program se pak stává cennější relikvií i pro rodinu hráče.

Důležitým prvkem stmelování kolektivu jsou rituály. Začíná to těmi menšími, běžnými, postavením sólistů a sekcí po koncertě, podáním ruky koncertnímu na začátku zkoušky i koncertu, pochválením sekce nebo sólisty celým orchestrem ťukáním smyčce o pulty.

školním řádem a BOZP. Prakticky je to však téměř nevyhnutelné. Dbáme samožřejmě zvýšené opatrnosti a na vše pečlivě dohlížíme.

Dirigent však může udělat mnohem víc. Nástup do orchestru, první koncert, absolvování, poslední koncert, výročí orchestru, to vše jsou příležitosti, které lze v rozumné míře oslavit. Děti milují suvenýry, pokud dostanou odznáček při malé ceremonii při nástupu a certifikát při absolvování orchestrálního předmětu, budou jim připomínat sounáležitost s kolektivem. Snažíme se také do každého školního roku zapojit alespoň jeden nehudební zážitek – např. společné opékání buřtů místo poslední zkoušky ve školním roce.

Nejlepší příležitostí pro vytváření společných zážitků jsou pochopitelně několikadenní zájezdy či soustředění. Ačkoliv jde organizačně o jeden z nejnáročnějších úkolů, je takový pobyt pro týmového ducha nenahraditelný, právě proto, že nabízí prostor k nehudebním aktivitám, při kterých se hráči poznají mnohem lépe, než při běžném zkouškovém a koncertním provozu.

5. Specifika práce s jednotlivými nástrojovými skupinami

Smyčce

Jde zpravidla o nejpočetnější skupinu. Nejnáročnější je příprava not. Dirigent ve spolupráci s učiteli hlavních oborů každý hlas osmykuje a opatří prstoklady ještě před tím, než se rozdají do orchestru. Každý hráč by měl mít k dispozici svůj part opatřený smyky i poznámkami, i když na koncertě hraje dvojice z jednoho. Smyčcaři bývají poměrně organizovaní, proto s nimi dobře fungují dělené zkoušky. Pokud máme dost času – např. na soustředění – můžeme rozdělit i na jednotlivé sekce a nechat je zkoušet pod dohledem vedoucího. Vždy ale zadáme přesnou část skladby k procvičení a vymezíme čas, aby byla zkouška co nejefektivnější. Pokud to podmínky na škole dovolují, mají smyčcaři i hodinu orchestrálních partů – v ideálním případě u jednoho konkrétního učitele. Pokud není dirigent sám výborným smyčcařem (a pokud jde o velký orchestr, i v tomto případě), vyplatí se mít spolupracujícího kantora. S ním dirigent rozhoduje i o rozdělování houslistů do primů a sekundů. Bylo by chybou udělat seznam hráčů seřazených podle kvality a udělat v polovině dělicí čáru. Vedoucí sekundu by měli být hráči, kteří by v primu bez problémů obstáli. Při dělení hledíme i na osobnostní rysy. Učitel – smyčcař je dirigentovou pravou rukou i při ladění nástrojů před koncerty. Intonace obecně je u velkých skupin, jako jsou smyčce, ošemetná. Nepřidělváme si tedy potenciální problémy navíc – při vícehlasech v partu hrají žáci divisi, nikoliv dvojhmaty.

V některých (zejména menších) školách bývá problém s nedostatkem viol a kontrabasů. Některé orchestrální aranže přímo počítají se zařazením skupiny třetích houslí nahrazujcích violy. Úlohu kontrabasů zase mohou částečně přebrat violoncella. Jde však samozřejmě o nouzové řešení na úkor kvality zvuku orchestru.

U cell a kontrabasů je třeba (zejména na koncertech) pamatovat na zapíchnutí bodce, ačkoliv je to zodpovědnost každého hráče, brát s sebou pro jistotu rezervní kříž nebo podložku pod bodec na provázky či přísavku.

Dechy

Nejrozmanitější skupina. Vzhledem k různorodosti jednotlivých sekcí i jejich roli v partituře není dělená zkouška všech dechů moc efektivní, doporučuji spíš zkoušet po jednotlivých sekcích, jak bylo popsáno u smyčců. Jde o nejchoulostivější skupinu s ohledem na ladění, což je způsobeno jak nižší kvalitou školních nástrojů, tak jejich citlivostí na teplotní změny. Je třeba, aby měl vedoucí k dispozici ladičku a byl i během zkoušky schopen požádat dirigenta o přeladění skupiny. Žesťové nástroje jsou pak značně intonačně nejisté bez ohledu na naladění, už ze samotného principu hry. Hráči se orientují podle sluchové představy, a hlavně ze začátku nácviku, kdy ji ještě nemají, bývají bezradní. Je proto žádoucí, aby ještě před zkoušením v orchestru dostal žák part do ruky a prošel ho se svým učitelem na hodině nebo na dělené zkoušce v sekci. To samozřejmě platí i u ostatních nástrojových skupin[6] u žesťů však dvojnásob.

V dechových sekcích opět často chybí některé nástroje. Nedostatkové nástroje se snažíme nahradit podobně znějícími a rozsahově shodnými. Ve školních orchestrech typicky chybí lesní rohy (dají se nahradit euphonii, ve vyšších polohách trubkami), hoboje (flétny, klarinety, v určitém typu skladeb i saxofony, někdy lze hoboje překvapivě dobře nahradit akordeonem), fagoty (klarinety, basklarinety, opět saxofony, trombony mají stejný rozsah, ale značnou nevýhodu odlišné techniky hry, případně část violoncell). Pokud není vyhnutí, lze jeden nástroj nebo celou sekci nahradit keyboardem v příslušném rejstříku.

Dechová sekce má také někdy tendenci zpomalovat – u nezkušených hráčů déle trvá, než se ozve tón. Tomu lze předcházet – podobně jako u pěveckých sborů – úpravou dirigentské techniky, zejména důkladným a včasným zdvihem.

6 Více v kapitole 9. Interní a externí spolupráce: S učiteli hlavních oborů.

Bicí

Velmi specifická skupina, jejíž nejčastější problémy jsou obvykle technického rázu. Je závislá na nástrojovém vybavení dané školy. Více než jinde je zde důležitá role vedoucího skupiny. Ten spolu s dirigentem rozhoduje o rozestavení nástrojů na pódiu, řídí práci ostatních, rozděluje party mezi hráče. Je nezbytné, aby bubeníci přicházeli na zkoušky s dostatečným předstihem, aby si stihli připravit nástroje. Než dirigent zvedne ruce k nástupu, ať už na zkoušce či na koncertě, musí se očním kontaktem s vedoucím bicí sekce ujistit, že jsou všichni hráči připraveni na svých místech u nástrojů pro konkrétní skladbu. Mezi skladbami by dirigent měl dát dostatek času na případné přeladění tympánů a výměnu hráčů u nástrojů. Členy ostatních sekcí vedeme k tomu, aby byli schopní pomoci s rozestavováním a následným balením bicích nástrojů podle pokynů vedoucího sekce.

Další potenciální problémy skýtá dynamika. Bicí nástroje jsou ze své podstaty poměrně hlasité a vyrovnat jejich zvuk se zvukem zbytku orchestru není snadné. Naučit žáky hrát kvalitně piano je důležitým úkolem kantora hlavního oboru i dirigenta.

6. Fluktuace

Každoroční obměna hráčů je permanentní bolístkou všech školních orchestrů a sborů. Nejde s ní udělat nic jiného než se smířit, vypořádat se s ní musí koneckonců i profesionální orchestry. Pro zvuk i chod orchestru je dobré, pokud se absolventi vracejí jako výpomoce, jako s takovými s nimi ovšem musíme i jednat – orchestr by měl být plnohodnotný i bez nich, a to nejen kvůli případným soutěžím. Na generační výměnu orchestru se ostatně lze poměrně dobře připravit. Neplánovat důležité koncerty na podzim, kdy se orchestr teprve sžívá. Zařadit skladby různé obtížnosti, přičemž nováčky do těch náročnějších včleňovat až postupně. Dobrý dirigent dokáže na několik let dopředu odhadnout vývoj kvality orchestru, podle dostupnosti schopných hráčů jednotlivých sekcí pak naplánuje repertoár a projekty.

4. Pedagogicko – psychologická práce se studentským orchestrem

Tato práce má ambici zpracovat specifika práce s dětským orchestrem, k čemuž existují jen útržkovité zdroje. Při studiu metodik, zabývajících se prací s profesionálními orchestry, se ukazuje, že psychologie vztahu dirigent – orchestrální hráč zůstává v mnohém podobná. Jinými slovy, pedagogická práce dirigenta nekončí u školního orchestru. Přesto je tu mnoho rozdílů, kterým se bude věnovat tato kapitola.

1. Způsob komunikace

Práce orchestru je dialog, nikoliv monolog dirigenta přijímaný hráči. Zde jmenujme nejdůležitější komunikační metody v tomto vztahu.

- Důvěra. Jak bylo řečeno výše, důvěra je ve vztahu hráč – dirigent podstatná. Klíčovou větou dirigenta (ne nutně vyslovenou) je „Věřím, že to dokážeš," na což by měla následovat (opět nevyřčená) odpověď „Věřím, že mě správně povedeš." Důvěru budují drobnosti, předávání zodpovědnosti, ale zejména spolehlivá a stabilní práce obou stran.

- Nabídka pomoci. Při nácviku občas něco nefunguje. Může jít o maličkost, technický problém, nebo větší potíže, související se vztahy ve skupině atd. Místo vymýšlení direktivního postupu řešení funguje mnohdy prostá otázka: „Jak vám s tím mohu pomoci?" Tím opět částečně přeneseme zodpovědnost na hráče, kteří se stávají spolutvůrci řešení. Může jít o drobnou úpravu v partu, výraznější dirigentské gesto, přesazení hráče, či náročnější opatření vyžadující i personální změny. Tímto způsobem budujeme onu přirozenou, opravdu uznávanou autoritu, která nepotřebuje zvyšování hlasu ani tresty.

- Dávat konkrétní pokyny. „Sedni si pořádně!" „Hraješ to špatně!" „Flétny neladí!" To jsou typické příklady naprosto zbytečných vět, které nepomohou, neopraví a kazí tvůrčí atmosféru. Korekce a pokyny musíme udělovat přesně, tedy např.: „Neopírej se, sedni na kraj židle a obě nohy dej na zem." „Nastoupil jsi o takt dřív, začínáš s trubkami." „Přeladíme flétny. Zahrajte mi akord, který máte na první době ve 22. taktu."

- Neshazovat. Dovolme si jednu optimistickou premisu. Každé dítě v orchestru dělá maximum toho, co umí. Nikdo nejde hrát do souboru proto, aby tam rušil

a kazil práci ostatním. A podle toho s ním musíme jednat. Povzbuzovat, podporovat snahu, kritizovat konstruktivně. Každé dítě je jiné a každé přichází do orchestru s jinou zkušeností, jiným očekáváním, jinou úrovní hráčské vyspělosti. Dostává se do fungujícího staršího kolektivu, ve kterém má hrát svou roli, plnit svůj úkol. Potřebuje vědět, co přesně se od něj očekává, jak a kdy toho má dosáhnout a kdo mu s tím může pomoci. Dirigent musí být citlivým psychologem a odhadnout, kdo potřebuje ve chvíli nezdaru podpořit a kdo pokárat – ale nikdy neshazovat.

- Hecování, uklidňování. Správné načasování sdělení je klíčové zejména před koncertem. Někdy je třeba spíše uklidnit, jindy povzbudit, upozornit na důležitost vystoupení, dodat sebedůvěru.
- Komunikace beze slov. Nedocenitelná pomůcka každého dirigenta. Řeč těla je jednak důležitou součástí dirigování, jde ale také o efektivní způsob komunikace s orchestrem např. na koncertech, kdy je nemyslitelné řečnit. Nacvičeným systémem pohledů, gest, pokynů, výrazů, organizujeme dění na jevišti – ujišťujeme se o připravenosti hráčů, stavíme sekce i sólisty, chválíme, káráme, navozujeme atmosféru skladby.

2. Motivace

Motivace orchestrálních hráčů by vždy měla být směřována k tomu hlavnímu – společnému hlubokému hudebnímu zážitku. Jde o slovy nesdělitelnou metu, jejíž dosažení není jednoduché, a stojí právě na oboustranné důvěře, sdílení emocí a společné práci. Dalším velkým motivačním momentem je pocit úspěchu. Mnoho dětí ho často nezažívá, nevynikají ve škole, ve sportu a konečně ani v sólové hře, v orchestru se však úspěšný koncert stává úspěchem každého hráče. Jakkoliv je to lákavé a zní to správně, nemyslím si, že by měl dirigent motivaci vztahovat ke své osobě – mám na mysli nadužívání vět jako „Dnes jste mi udělali radost.“ Snaha potěšit pana učitele by neměla být tou pravou metou a nahrazovat vlastní prožitek z hudby. Mnohem lepší je říci: „Dnes jste hráli soustředěně a s radostí, mám z toho dobrý pocit.“ Ještě horším hříchem je pak samozřejmě motivace negativní – zastrašováním, až vyhrožováním. Taková taktika může mít krátkodobé výsledky zejména v technické oblasti, ale nikdy nevede k muzikálnímu, uvolněnému výkonu.

3. Ambice dirigenta

Vybalancovat umělecké a pedagogické ambice je jedním z nejtěžších úkolů dirigenta. Na jedné straně musí stupňovat nebo alespoň udržovat uměleckou hodnotu výkonu orchestru, na druhé tím nesmí utrpět výchovná a vzdělávací stránka věci. Jakkoliv je důležité provádět kvalitním způsobem hodnotná díla, vše je nutno podřídit pedagogickému záměru. Dirigent musí mít neustále na paměti, že to, co dělá, dělá pro své studenty, a ptát se sám sebe: Je to pro ně uchopitelné? Je to pro ně (nejen technicky) vhodné? Je to pro ně zajímavé? Je to pro ně přínosné? Dá jim to něco do budoucna? V momentě, kdy na toto své poslání zapomene a začne si sobecky plnit jen vlastní ambice, naruší tím základy důvěry, orchestr přestane spolupracovat a dirigenta čeká hořká deziluze, jež může vyústit až v syndrom vyhoření.

Opačným extrémem je pak zcela rezignovat na předávání muzikantských hodnot a stát se „pouhým“ učitelem. Takový dirigent nemá potřebu objevovat nové skladby, nadchnout hráče pro hudbu, hledat a organizovat zajímavé projekty. Že tímto přístupem časem vymizí i nadšení a aktivita hráčů, je nasnadě.

4. Hra jako metoda

Jednou z nemnoha výhod, které má dirigent – učitel na rozdíl od dirigenta – profesionála je možnost využít při nácviku hudební hry. Ty jsou vítaným zpestřením zkoušek, můžeme je zařadit i na soustředění, nebo – pokud to čas dovolí, před koncertem, kde krásně uvolní atmosféru. Zde je krátká nabídka jednoduchých her, které lze využít.

- Dirigent se zbláznil! Prostinká hra aktivující pozornost a soustředění na dirigenta. Vybereme jednoduchou pasáž z dobře nacvičené skladby a zadirigujeme ji úplně jinak, než jsme zvyklí – měníme tempo, dynamiku, výraz, vše jen gestem. Orchestr má samozřejmě za úkol držet s dirigentem krok.
- Poznám tě? Hra zaměřená na sluchovou analýzu. Požádáme jednu sekci, aby zavřela oči. Pak gestem určíme celé sekce nebo jednotlivé hráče, a necháme je zahrát předem domluvenou pasáž – ideálně takovou, kde hraje orchestr obvykle tutti. Sekce se zavřenýma očima poslouchá a pak musí vyjmenovat všechny, kdo hráli. Pokud máme čas, můžeme hrát i na body a nechat mezi sebou jednotlivé nástrojové skupiny soutěžit.
- Hostující dirigent. Hra akcentující roli dirigenta v provedení skladby. Vybereme jednoho hráče (dobrovolníka) a necháme ho dirigovat nacvičenou pasáž.

Orchestr musí hrát podle něj.

- Ozvěna. Pro někoho nečekaně náročná hra podporující melodickou představu. Dirigent předehraje na jakýkoliv nástroj jednoduchý motiv, hráči je po něm nejprve přezpívají, pak přehrají každý na svůj nástroj. Je samozřejmě třeba uvést první tón (případně upřesnit výchozí tóny pro nástroje různého ladění).
- Příběh. Nesoutěžní hra vhodná spíše na soustředění, kde je více času. Skupinky hráčů mají za úkol vymyslet příběh k hrané skladbě.
- Narušitel. Hra o udržení pozornosti, která připravuje muzikanty na rušivé elementy, které mohou při koncertě nastat. Jednoho z hráčů jmenujeme narušitelem a ten má v průběhu skladby za úkol procházet orchestrem a škodit (samozřejmě s citem! - vyhýbáme se jmenování žáků se zjevnými destruktivními sklony) – shazovat noty, postrkovat hráče, hlasitě mluvit či se smát, rozesmívat... Úkolem orchestru je nenechat se rozhodit a skladbu úspěšně dohrát.
- Náhlá smrt. Dirigent přehrávanou skladbu náhle „utne“, na jakékoliv době, v libovolném momentě. Komu trvá nejdéle zareagovat, tedy přestat hrát, na toho dirigent ukáže, aby se postavil. Pak diriguje dál od následující doby a hra může pokračovat.

5. Provozní problematika

1. Rozvržení koncertní sezóny

Činnost školního orchestru je časově řízena organizací školního roku tak, jak ji vyhlašuje MŠMT. Samozřejmě je možné uspořádat koncerty, zájezdy či soustředění mimo školní dny (o prázdninách, svátcích, víkendech), ale v tom případě je nutná zejména včasná komunikace s rodiči a s vedením školy. Osvědčenou praxí je sdílení harmonogramu zkoušek a koncertních akcí na několik měsíců dopředu. Výjimečná, narychlo domluvená vystoupení jsou samozřejmě možná, ale je třeba počítat s nižší účastí. Repertoár se v průběhu koncertní sezóny přizpůsobuje chystaným akcím. Předělem bývá adventní a vánoční období, na něž navazuje jarní sezóna soutěží, později i festivalů a open-air koncertů a happeningů. Orchestr se během školního roku setkává na pravidelných zkouškách, soustředěních a koncertních vystoupeních.

1. Pravidelné zkoušky

Čas pravidelných orchestrálních zkoušek je zakotven ve školním rozvrhu, účast na nich je povinná, v případě nepřítomnosti mají hráči povinnost se řádně omlouvat. Vyřizování prezence a omluvenek je v čase zkoušky nemyslitelné (pokud je na to dirigent sám), často se proto řeší zpětně. Není vůbec ke škodě, když se dirigent snaží vzpomenout si, kdo byl ten den na zkoušce a kdo chyběl – pokud si některého hráče nemůžeme vybavit, je dobré věnovat mu na příští zkoušce větší pozornost. Určitou minimální procentuální účastí na zkouškách lze podmínit např. účast na prestižním zájezdu. Docházku lze motivovat i pozitivně – certifikáty předávanými na posledním koncertě apod.

Den a čas zkoušek by měl být pokud možno neměnný, každý školní rok stejný. To usnadňuje spolupráci se základními a středními školami i s rodiči muzikantů, kteří s ní v rozvrhu dopředu počítají. Pro takto velké těleso je nemyslitelné, aby zkouška trvala méně než dvě vyučovací hodiny – za kratší dobu by se orchestr nestihl ani pořádně naladit, rozehrát a vyřídit nezbytné organizační záležitosti. Delší zkouška než 90 minut je možná u starších studentů, vyžaduje ale alespoň krátkou pauzu. Lepším řešením je rozdělit zkoušky v týdenním rozvrhu – jeden den mít zkoušky dělené, další společnou. Je tu však otázka efektivity dělených zkoušek napříč celou koncertní sezónou – je třeba myslet na to, že se společnou zkouškou, hodinou hlavního oboru, hudební naukou a nezřídka ještě třeba komorní hrou, seminářem či jiným volitelným předmětem, by děti

trávily v ZUŠ prakticky každé odpoledne. Pro dělené zkoušky je proto účinnější vyhradit čas ze zkoušky společné – např. první vyuč. hodina dělená, druhá společná – po určitý časový úsek před důležitým koncertním vystoupením. Dělení orchestru má však jeden háček. Dirigent má vlastně dvě možnosti: požádat o vedení jedné (v případě drobnějšího dělení než na smyčce – dechy + bicí i více) skupin kolegu, který však s mimořádnou hodinou nemusí počítat v rozvrhu. Druhou možností je pozvat si na první hodinu jen jednu ze skupin a ostatní až na společnou část. Problém tohoto řešení je nasnadě. Učitel zodpovídá za žáky po celou dobu uvedenou v rozvrhu. Pokud by se studentovi něco stalo v době, kdy měl být na orchestru, měl by z toho dirigent velké nepříjemnosti.

Značným usnadněním práce je uvádění zkoušeného repertoáru u každé zkoušky ve výše zmíněném harmonogramu. Žáci, ale i učitelé hlavních oborů tak mají přehled, co se na které zkoušce bude hrát, a získají tak možnost se na přehrávaný repertoár více připravit. Vedoucí sekcí tak mohou ještě před zkouškou zkontrolovat, zda mají všichni v pořádku potřebný notový materiál. Samozřejmě nelze vědět úplně přesně, jak dlouho bude nácvik té které skladby trvat, harmonogram však v tomto ohledu není těžké poupravit.

2. Soustředění

Soustředění, zvláště to vícedenní, bývá mezi muzikanty oblíbenou součástí koncertní sezóny. Dirigent ho zařazuje zpravidla před důležitým vystoupením, např. soutěží, zájezdem apod. Jde o velmi efektivní metodu nácviku a zároveň nabízí spoustu možností orchestrálního teambuildingu. Důležitý je vhodný prostor. Soustředění, i to přespávací, lze uspořádat i v ZUŠ, pokud to její proporce dovolí. To je asi organizačně nejjednodušší varianta. Další možností je výjezd. Přes nesporné nevýhody (ekonomická náročnost, otázka dopravy, výběr vhodného areálu...) je to varianta mnohem efektivnější. Ze školy, která bývá v místě bydliště nebo poblíž, mají muzikanti tendenci „odbíhat“, zúčastnit se jen části soustředění atd. Tato možnost je při výjezdním soustředění mnohem omezenější. Dále nové prostředí nabízí větší možnosti týmového vyžití, mnohé areály disponují sportovním hřištěm nebo jejich lokalita umožňuje výlety do okolí. To vše slibuje společné zážitky, z nichž pak orchestr těží celý rok.

3. Koncertní vystoupení a zájezdy

Více v kapitole 8. Veřejná vystoupení.

2. Propagace a prezentace orchestru

Pokud mluvíme o propagaci orchestru, míníme tím dvě roviny: za prvé zatraktivnění orchestru pro žáky, tedy v rámci školy, a za druhé zviditelnění tělesa v očích veřejnosti, nejen rodičovské.

1. Propagace uvnitř školy

Nelze spoléhat na to, že hraní v symfonickém orchestru se automaticky stane nejvyšší metou pro každého začínajícího hráče. I v tomto směru je třeba začátečníky motivovat, a zodpovědný dirigent myslící na budoucnost to pravidelně dělá. Jen malá část rodičů je natolik osvícená, aby brala dítě na koncerty školního orchestru „jen" z motivačních důvodů. Je tedy třeba oslovit žáky jinou cestou. Opět se nabízí několik metod.

- Tzv. Výchovné koncerty. Vystoupení pro školy[7], kromě dalších benefitů, poskytují možnost seznámení s orchestrální hudbou nejen žákům naprosto bez hudebního vzdělání, ale i těm, kteří již ZUŠ navštěvují. Ti mladší pak vidí, jak velkého zvuku jsou jen o málo starší spolužáci schopni dosáhnout, jaký repertoár lze v orchestru hrát. V neposlední řadě si i užijí chvilku slávy u spolužáků, když jsou coby „odborníci" na daný nástroj schopní odpovědět na dotazy k publiku.

- Veřejné zkoušky. Po domluvě s ostatními učiteli (zejména hudební nauky, ale i hlavních instrumentálních oborů) je možné uspořádat veřejnou zkoušku, na kterou jsou zváni žáci i jejich rodiny. Nabízí se samozřejmě něco podobného zorganizovat např. při příležitosti Dne otevřených dveří v ZUŠ, ale není problém udělat akci pouze orchestrální. Jde tak o seznámení s opravdovou muzikantskou prací, ne jen s nablýskaným koncertním výsledkem. Program veřejné zkoušky by měl být co nejautentičtější, ale není na škodu na něj orchestr připravit, aby veřejnost nebyla svědkem provozních nepříjemností, jako je hledání not nebo čekání na opožděného hráče.

- Přímé oslovování vytipovaných muzikantů. Pokud je hra v orchestru na škole čistě nepovinným předmětem (může to tak být např. u hráčů na dechové či bicí nástroje, kterých není třeba tolik jako smyčců), může dirigent po domluvě s učitelem hlavního oboru vhodného hráče přímo oslovit. Nabídne mu možnost podívat se na zkoušku, případně mu rovnou dá part jednodušší skladby, kterou si

7 Více v kapitole 8. 2. Výchovné koncerty

může s orchestrem zkusit zahrát (samozřejmě po nastudování s učitelem).

2. Propagace na veřejnost

Proaktivní komunikace směrem k potenciálnímu publiku je základním předpokladem hojné návštěvnosti koncertů. Dirigent, potažmo celý orchestr, by se neměl spokojit s návštěvností složenou z rodinných příslušníků hráčů, ale měl by mít ambice stát se vnímaným a uznávaným tělesem minimálně na úrovní domovského města. Díky internetu jsou dnešní promo možnosti mnohem širší než dříve.

- Výlepová prezentace. Klasické plakáty zůstávají propagačním prostředkem číslo jedna. Je možné je (většinou za poplatek) umístit na oficiálních plakátovacích místech, ale (po dohodě) i ve školách, na úřadech, v čekárnách zdravotnických zařízení, v kavárnách, restauracích apod. Pořadatel by však neměl zapomínat na jejich design. Pouhé oznámení, že se něco koná, s informací o tom kdy, kde, kdo, osloví právě jen toho, kdo orchestr zná a už jeho činnost sleduje a podobné informace aktivně vyhledává. Nikoliv však potencionálního nového diváka. Je žádoucí, aby měly propagační materiály jednoho subjektu (školy, orchestru) jednotný vizuální styl, který by se časem vryl do podvědomí veřejnosti a na první pohled evokoval tutéž informaci: „Bude koncert!“ Drobnější vizuální prvky, jako např. logo orchestru, se pak opakují na ostatních předmětech spojených s činností orchestru – programech, certifikátech, lze je použít jako potisk na trička, hrnky, tužky, odznáčky apod.
- Osobní pozvánka. Poměrně osvědčenou praxí je vytisknout pozvánky a dát každému členovi orchestru několik k dispozici, aby je rozdal, komu uzná za vhodné. Může jít i o zmenšeninu plakátu. Pozvánku v elektronické formě je také možné rozeslat e-mailem. Dirigent může být v tomto směru poněkud asertivní, pozvat adresně představitele města, vedení a učitele škol, případné potencionální sponzory.
- Sociální sítě. Prezentace umělce či tělesa na sociálních sítích stále nabývá na významu. Rozšiřuje se skupina lidí, kteří informace o chystaných akcích v okolí hledají primárně právě tam. Jde o levný a účinný nástroj, který však vyžaduje kontinuální práci a trochu komunikačního talentu. Na stránce orchestru by měly být k dohledání aktuální informace o jeho činnosti, plánovaných akcích, fotografie a videa z akcí minulých. Dobrý správce profilu však udržuje stránku

stále živou, aktivní, aby se novinky pravidelně zobrazovaly v newsfeedu sledujících. Může vkládat momentky ze zkoušek, různé ankety, tipovací soutěže, tvořit memy, prozrazovat „zákulisní“ informace atd. Čím více reakcí dokáže příspěvek nasbírat, tím lepší viditelnost. Funkci správce orchestrálního profilu opět může dirigent delegovat na některého z hráčů, případně kolegu, vždy by však měl mít přehled nad tím, co se na stránce zveřejňuje, a mít v této věci právo veta.

- Webové stránky. Vlastní web orchestru je všestranným pomocníkem nejen v propagaci, ale i v komunikaci s hráči, jejich rodiči, pořadateli koncertu atd. Pokud není dirigent nadobyčej zběhlý v IT oblasti, neobejde se zde bez služeb dobrého webmastera. Stránky informují o orchestru a jeho nadcházejících i minulých akcích, shromažďují multimédia jako fotografie a videa z koncertů, reportáže, články atd. Mohou však mít i část neveřejnou, kam je umožněn vstup přes login jen pro hráče. Zde pak můžeme vést interní kalendář, docházku, hráči mohou vyplňovat prezenci na různé akce apod.

3. Financování činnosti orchestru

Orchestr má jako školní subjekt omezené možnosti financování. Základní výdaje související s jeho činností pokrývá škola – jde o náklady na zkušební prostor, na koncerty, nákup a kopírování notového materiálu, učebních pomůcek, jako jsou pulty, ladičky apod. Pokud však orchestr vyvíjí nějakou činnost nad tento základní plán, je třeba využít jiných prostředků. Škola je totiž zákonem úzce limitována v účelném využití poskytnutých prostředků – má peníze na mzdy a na provoz (vedené odděleně, prostředky nelze přesouvat), což zdaleka nepokrývá náklady na všechny aktivity, které dobrá škola žákům nabízí. Pro financování těchto přidružených projektů (zájezdy, občerstvení, květiny a dárkové předměty, startovné na soutěžích) využívají školy možnosti založení spolku, který na dobrovolné bázi sdružuje rodiče žáků – obvykle pod názvem Spolek rodičů a přátel školy[8] nebo podobným. Ten má možnosti financování mnohem otevřenější nejen v oblasti výdajů, ale i příjmů. Hlavním zdrojem příjmů jsou každoročně vybírané členské příspěvky, může však přijímat i dotace, sponzorské dary, peníze z grantů atd. Do pokladen SRPŠ míří i peníze vybrané na vstupném na koncerty žáků ZUŠ. Orchestr může využívat Spolku vedeného při škole, nebo si založit vlastní –

8 SRPŠ, dříve Sdružení rodičů a přátel školy. Nový občanský zákoník, č. 89/2012 Sb., ve znění pozdějších předpisů, s účinností od 1. ledna 2014 znovu zavádí pojem spolků. Jejich problematika je upravena v § 214-302.

to je jediná legální možnost vedení samostatného účetnictví. Pro soubor či orchestr s velkou šíří aktivit je to určitě dobré řešení, zjednodušeně řečeno, vedoucí má jistotu, že peníze, které si soubor vydělal, může také sám utratit.

6. Repertoár

Výběr vhodného repertoáru je jedním z klíčových úkolů dirigenta školního symfonického orchestru. Musí brát ohled na více faktorů:

- Technická a umělecká zdatnost hráčů. Pro symfonický orchestr v dnešním složení píší skladatelé od dob od romantismu, literatura pro tento typ tělesa je opravdu obsáhlá. Většina takových skladeb je však svou náročností zcela nad rámec schopností školních dětí. Důležitým aspektem je také značná rozdílnost v jejich hráčských schopnostech. V jednodušší skladbě, kde si začátečník pěkně zahraje, se zkušenější hráč nudí a stagnuje a naopak, ve skladbě náročnější, která plně využije potenciál lepších hráčů, jsou méně zkušení přetěžováni. Následkem je demotivace na jedné nebo druhé straně. Řešení, nebo spíše pomůcek, je hned několik. Dirigent může v náročnějších skladbách méně zkušené hráče jednoduše vynechat zapojovat je do repertoáru postupně. Dále může zařadit skladby jednodušší, zábavného charakteru, které budou pro mladší hratelné a pro starší vítanou příležitostí k uměleckému odpočinku, legraci. Repertoár by však měl stále plnit funkci výchovnou a vzdělávací nejen pro hráče, ale i posluchače, a nesklouznout k pouhé líbivosti.

- Dramaturgie koncertů. Repertoár jako celek by měl dávat smysl i dramaturgicky. Je třeba rozmyslet příležitosti, při kterých se bude hrát, délku koncertního vystoupení, střídání žánrově i charakterově odlišných kusů atd.

- Atraktivita a kvalita skladeb. Dirigent by neměl zapomínat na své kantorské poslání – vychovávat, vštěpovat hodnoty, být nositelem české hudební tradice. Je snadné přizpůsobit se mainstreamu a vytvořit repertoár z populárních skladeb, ale tak nikdy nebude orchestr uměleckým přínosem ani pro hráče, ani pro posluchače. Nicméně i v tomto žánru se dají najít kvalitní kusy a není důvod je do repertoáru nezařadit, a to i s ohledem na věk hráčů a jejich posluchačské zaměření. Vždy však v malé míře, pokud si dovolíme příměr k jídlu, měl by být takový kus jakýmsi „zákuskem“ po vydatném „jídle“ z umělecky hodnotných skladeb.

- Dostupnost vhodných skladeb. Kvalitní orchestrální skladby rozhodně nejsou levnou záležitostí a dirigent je v tomto ohledu závislý na štědrosti vedení školy.

1. Originální vs. aranžované skladby

Originálních skladeb pro symfonický orchestr najdeme v hudební literatuře nepřeberné množství. Jen malý podíl z nich je však hratelný pro dětský, potažmo studentský orchestr. Pokud chce dirigent seznámit hráče s „velkými" kusy, má možnost sáhnout po upraveném vydání. To však skýtá řadu úskalí. Aranžmá bývají často nevalně instrumentačně zpracované, nezřídka jejich autoři ve snaze zpracovat známou skladbu píší pro zcela nelogické obsazení[9]. Jindy zase používají systému několika vi-de, což dělá z klasické, tektonicky vystavěné skladby nenavazující paskvil (pod názvem „The best of" nebo „Medley"). Dá se však narazit i na kvalitní, dobře znějící aranžmá.
K úpravám musí často přikročit i sám dirigent, například v případě chybějícího hlasu[10]. K úpravě přistoupíme i pokud je některý part pro méně zkušeného hudebníka příliš obtížný. U dechových nástrojů jde zpravidla o otázku rozsahu – je lepší nechat hrát o oktávu níž na jistotu, než riskovat kiksy v originální poloze. U slabších hráčů na smyčce např. odpouštíme protrhávání či jinou náročnou techniku.

2. Populární a filmová hudba

Jak je uvedeno výše, není důvod se vyhýbat skladbám z oblasti filmové a populární hudby. Zde však více než jinde musíme dbát na kvalitu jednotlivých aranžmá i samotných originálních skladeb. Rozpačitě většinou působí úpravy vokálních útvarů – typicky populárních písní – pro instrumentální soubor. Pěvecký hlas se do nástroje přepisuje nesnadno, navíc bez sdělnosti textu a v šíři celého orchestru pak nezřídka vynikne bezobsažnost až stupidita harmonické i melodické struktury skladby.
Zatím poměrně nedoceněným klenotem je pro symfonické orchestry česká filmová hudba. Přitom se často jedná o kvalitní, nápaditou muziku, kterou by publikum jistě uvítalo. Aktivitu však musí převzít nejprve nakladatelé a zpřístupnit nebo nechat zpracovat partitury, aby se mohli hráči i posluchači nechat okouzlit hudbou Vadima Petrova, Luboše Fišera, Angelo Michajlova, Dalibora Vačkáře, Václava Trojana, Karla Svobody či Zdeňka Lišky.

3. Práce s notovým materiálem

Pokud to školním prostory kapacitně dovolují, měl by být orchestrální notový archív v dostupné vzdálenosti od zkušebny. Pokud ne, dirigent musí mít po ruce alespoň kopie partů skladeb, které se aktuálně hrají, a to z prostého důvodu – děti noty zapomínají,

9 Setkala jsem se s úpravou Martinů Otvírání studánek pro velký dechový orchestr – proč?!
10 Více v kapitole 3. Orchestr jako kolektiv 5. Specifika práce s jednotlivými nástrojovými skupinami.

ztrácejí. Pokud to není nezbytné, nedáváme z ruky originály! Při získání nových not je dobrým zvykem vytvořit ihned kopie – jak partitury, tak jednotlivých partů. Ty pak vedeme jako zálohu. Party pak samozřejmě rozkopírujeme po každého hráče. Dobrou investicí do budoucna je vést žáky k péči nejen o svůj nástroj, ale i o svůj part. Noty si každý podepíše a případně slepí. Tužka na pultě by měla být samozřejmostí a hráč by ji měl často bez pobízení využívat. Každý part musí obsahovat všechny důležité informace – smyky, případné úpravy, ale i upozornění na dynamiku, tempové změny atd. Podporujeme zapisování různých pomůcek, označování dob, u formálně náročnějších skladeb třeba i barevné značení repetic, da Capo, dal segno atd. Notový part pak sice u horlivějších žáků připomíná omalovánku, ale časem se vyselektuje opravdová potřeba značení a odpadne tím spousta zbytečných zmatků. Po odložení skladby použité party vybereme a srovnané podle partitury uložíme[11].

11 Popisovaný postup vychází ze zažité praxe, která není v souladu s platnou autorskou legislativou. Více o legalitě kopírování not na https://www.baerenreiter.cz/kopirovani-not.html .

7. Metodika nácviku skladeb

Metodika nácviku je jedním z mála průsečíků této práce s dostupnou literaturou uvedenou v rejstříku. Budu se proto opírat o zkušenosti autorů a doplním je vlastními.

1. Příprava dirigenta

Když se dirigent rozhodne k provádění určité skladby, začíná veškerá práce u něj. První přichází na řadu studium partitury. Dnešní doba nabízí velké možnosti srovnávání nahrávek různých provedení, přesto – pokud je to v muzikantských možnostech dirigenta – je žádoucí přistupovat ke skladbě s čistou hlavou, tedy utvořit si hudební představu alespoň zpočátku jen z partitury. Jaroslav Brož ve své Metodice práce s orchestrem[12] doporučuje využít přehrání na klavír v harmonicky složitějších pasážích. Následně si prohlédnutím všech partů vytipuje – s ohlednem na hráče - náročná místa, odhadne budoucí problémy, případně může přistoupit k úpravám. Ve spolupráci s učiteli smyčcových nástrojů, případně koncertním mistrem, pak osmykuje smyčcové party. Poté přichází na řadu samotné studium partitury s rozvržením taktovacích schémat a nácvikem dirigování.

Dirigent by měl být schopen hráče pro vybranou skladbu nadchnout. Je vhodné o ní před prvním přehráním krátce pohovořit, říci, proč ji vybral, zařadit ji žánrově a historicky, případně zmínit některé zajímavosti.

2. Průběh zkoušky

Pokud možno neměnná struktura každé zkoušky je jednou z nejúčinnějších metod udržování efektivity nácviku. Malé rituály, jako podání ruky koncertnímu před zkouškou, ladění, příprava not, akcentují důležitost zahájení zkoušky a jsou prevencí pozdních příchodů. Těm předchází i sám dirigent svým dobrým příkladem – měl by přicházet na minutu přesně.

Po příchodu na zkoušku, přípravě svého místa a vybalení nástroje by se měl každý hudebník usadit, v krátkosti a tichosti rozehrát a počkat na ladicí tón od koncertního mistra. Podle něj se podle svých schopností naladí. Dirigent poté zahájí zkoušku. Na úvod není žádoucí zbytečně řečnit, zejména o nehudebních záležitostech. Případné organizační informace je ideální předávat po přestávce, tedy uprostřed zkoušky, kdy je

12 BROŽ, Jaroslav. Metodika práce s orchestrem: kapitoly o dirigování. Brno: Městské kulturní středisko S.K. Neumanna, 1975. Metodický materiál.

i největší účast.

Na osvědčené praxi, že při zkoušení nové skladby je dobré tuto tzv. „nahodit“, tedy přehrát celou, se shodují autoři metodik doslova napříč staletími. Viz Karel Schroeder: *„Má-li dirigent dobrý orkestr k disposici, jest zcela účelno přehráti především celou skladbu, jež má býti nastudována, z listu, ovšem po předchozím vysvětlení hlavního obsahu a hlavních temp. Pak teprve přikročeno budiž k vypracování jednotlivých themat, jež tak dlouho buďtež studována, až se pozná, že hudebníci mají pro hranou skladbu totéž pochopení jako dirigent.“*[13]

O více než sto let později Vít Micka: „*Novinku nebo málo známou skladbu je dobré vždy na začátku přehrát stylem „přes mrtvoly“. Orchestr by měl vědět, co hraje! Pak vytipovat nejobtížnější místa a ty tzv. dát dohromady.“*[14]

Po tomto informativním přehrání celé skladby, kdy se hráči rozehráli a nástroje temperovaly, je vhodný čas na důkladnější přeladění za asistence dirigenta, a to po jednotlivých sekcích. Žáky vedeme k tomu, aby aktivně poslouchali ladicí tón a snažili se odhadnout, zda jsou výš či níž a správně se doladili.

Následující čas do přestávky (pokud zkoušíme bez pauzy, tedy do poloviny zkoušky) je nejvýhodnější z hlediska pozornosti, rozehranosti i soustředěnosti hráčů, je tedy záhodno využít ho k nácviku technicky nejnáročnějších pasáží. Druhá polovina zkoušky by měla sloužit spíše k opakování nacvičených skladeb, případně spojování nacvičených prvků dohromady.

Na posledních několik minut vyměřeného času si šetříme skladbu nebo její část, u které máme jistotu, že se nijak zásadně nerozsype. Zkouška by měla končit pozitivně, motivačně a optimisticky. Pak opět přichází čas na rituály - rozloučení, poděkování za zkoušku, poslední připomenutí příštího setkání.

3. Efektivita nácviku

Na efektivitu využití zkouškového času má vliv celá řada faktorů. V první řadě jde o ty fyzikální – teplota a kvalita vzduchu ve zkušebně, prostorové podmínky, kvalita osvětlení, akustika. Dále hraje roli časové umístění zkoušky, jak v denním rozvrhu, tak v průběhu sezóny. Tyto podmínky může dirigent ovlivnit jen částečně, proto by se měl

13 SCHROEDR, Karel. *Katechismus dirigování a taktování. Kapelník a jeho obor působnosti.* V Praze: Nákladem Mojmíra Urbánka, 1904.

14 MICKA, Vít. *Knížka o dirigování: stručná učebnice zaměřená především na pohybovou metodiku*. V Praze: Nakladatelství Akademie múzických umění, 2013. ISBN 978-80-7331-282-4.

snažit maximalizovat úsilí ve svém poli působnosti – v metodické práci. Popišme si nejčastější chyby při využívání zkouškového času.

- Zbytečné přehrávání. Hrát skladby v kuse je samozřejmě nezbytnou součástí nácviku, ale vždy by mu měla předcházet informace, proč ji právě hrajeme, na co si dáme pozor, na co klademe hlavní důraz (např. na dynamický průběh, tempové změny, zvukovou vyrovnanost...). Po přehrání následuje zhodnocení.

- Příliš časté zastavování. Stejně jako přehrávání je zbytečným zdržování zastavováním hry kvůli každé chybě. Čím větší orchestr, tím déle trvá zastavit a znovu jej „nastartovat“. Vít Micka nabízí trefné přirovnání k automobilovému provozu – nechat běžet motor je ekonomičtější než zastavit a znovu rozjet auto. Neznamená to, že by měl dirigent chyby přehlížet! Lze se ale pohledem ujistit, že daný hráč o chybě ví, a po zastavení se teprve ptát na příčinu – někdy může jít i o přepis v partu. Další možností je upozornit na chybu ústně bez přerušení hry – například pokud celá sekce nastoupí dříve, někdo hraje v nevhodné dynamice, špatným smykem.

- Akcentace negativ. Bolístkou nejen hudebního školství je zaměření na chyby a pomíjení pozitiv. Dirigent samozřejmě musí na nepřesnosti upozorňovat a opravovat je, měl by však dbát i na pochvalu, pokud je na místě. To přispívá i k vzájemnému respektu nejen mezi orchestrem a dirigentem, ale i mezi hráči samotnými. Ocenění kolegy nebo celé sekce ťukáním smyčců o pulty je krásné muzikantské gesto.

- Trvání na výrazu. Muzikantsky přesvědčivý a přirozený výraz je ozdobou každého hudebního vystoupení a jako s každým jiným atributem je třeba naučit se s ním pracovat. Zvláště v orchestru, kde může mít každý hráč jinou hudební představu o hrané skladbě, je nutné výraz sjednotit, a to rukou dirigenta. Nicméně trvání na výrazovém hraní od počátku do konce je silně kontraproduktivní. Napomůže naopak hraní například stroze technické, v jiné dynamice, dokonce jiným frázováním, v jiném tempu. Vyžadovat od hráčů ztvárnění emocí, pokud ještě nemají zvládnuté technické základy skladby, vede k nepoctivému hraní a „šumaření“. Výraz a emoce se při správném načasování a nastavení vztahu dirigent – orchestr projeví ve správnou chvíli – na koncertě.

- Jednotvárná práce. Střídání činností je základem jakékoliv pedagogické praxe. Ačkoliv může nastat situace, kdy je třeba cvičit třeba jen jednu skladbu, je třeba dělat to rozmanitě, střídat technické cvičení s prací na dynamice, rytmu a frázování. Monotónnost je zabijákem tvůrčí práce.

- Vysilování hráčů. Zejména v dětských kolektivech musí mít učitel cit pro stanovení svých nároků na hráče. Dítě se rychle unaví, a to jak psychicky, tak fyzicky. Přepínání sil se pak vymstí zvlášť před koncertem, pokud má dirigent potřebu nacvičit a přehrát vše na poslední chvíli, místo toho, aby zkoušel jen pro připomenutí a utvoření představy o akustice. Ale i na zkoušce, pokud je nutné určitou pasáž přehrávat vícekrát kvůli jedné nástrojové skupině, je vhodné ulevit sekcím s exponovanými party – buď ať nehrají vůbec, nebo jen „na půl plynu". To ocení hlavně dechaři, jejichž nátisk není tak spolehlivý jako u profesionálních hráčů. Podobnou pozorností od dirigenta je plánování zkoušky s ohledem na obsazení – nechat komornější skladbu na konec, aby část orchestru mohla skončit dřív, je hráči oceňované gesto.

- Direktivní autoritářský přístup. Dirigent by měl stále počítat s orchestrálními hráči jako s důležitými spolutvůrci hudebního projektu, nikoliv jako s tupým svěřeným nástrojem. I děti mají nárok na hudební představu a v rámci možností i na její realizaci. Veďme s nimi dialog, bavme se o tom, co je z repertoáru baví a proč, naslouchejme jejich představám o provedení konkrétní skladby.

4. „Opražování" repertoáru

Někdy je z provozních důvodů nutné znovu zařadit skladbu z předchozí sezóny, například při plánovaném koncertě brzy po začátku školního roku, nebo při každoročně opakovaných příležitostných vystoupeních (typickým příkladem je provádění Rybovy České mše vánoční). Pokud jde o jednorázové provedení náročnější skladby, je vhodné nechat ji hrát jen ty, kteří ji nacvičili v minulé sezóně, a nováčky nechat sedět. Časová investice do nového nácviku by nebyla rentabilní. Pro opakované vystoupení se už začlenění nových hráčů vyplatí, zvláště s vyhlídkou, že tomu tak bude každoročně. Novým hráčům můžeme dát už na konci předchozího školního roku noty a apelovat na ně, aby ve spolupráci s učiteli hlavního oboru svůj part nacvičili, aby nezdržovali na zkouškách.

Známou skladbu pak orchestru připomeneme. Zde se zřejmě neobejdeme bez alespoň jednoho kompletního přehrání, abychom zjistili, jak zní v pozměněném obsazení. Podle potřeby se pak věnujeme složitějším pasážím, upozorníme nováčky na tempové změny atd. Pokud je třeba skladbu opravdu cvičit, děláme to v jiném než výsledném tempu, pozměňujeme dynamiku, přidáváme technická cvičení (např. hraní v drobnějších hodnotách, intonace na dlouhých tónech místo pizzicata atd.), zkrátka snažíme se, aby se skladba „nepřehrála“.

8. Veřejná vystoupení

Ke koncertům a jiným veřejným vystoupením směřuje celá práce orchestru. Nejde tu však jen o předvedený výkon, každé vystoupení by mělo mít svou štábní kulturu, kterou je žákům také třeba vštípit. Na orchestr by měl být příjemný pohled – hráči mají mít vhodné oblečení, ideálně barevně sladěné. Existuje také úzus v chování orchestru na jevišti: podle situace orchestr buď nastoupí nebo už je usazen na připravených židlích. Přeladí se podle koncertního nebo podle prvního hobojisty, poté usedá a čeká na dirigenta. Ten přichází, orchestr vstává, dirigent se pozdraví s koncertním mistrem podáním ruky, gestem přivítá orchestr a posadí ho. Pohledem se ujistí o připravenosti všech hráčů na první skladbu, teprve poté zvedá ruce k nástupu. To je pokyn pro muzikanty, aby zvedli nástroje – samozřejmě s výjimkou sekcí, které na začátku nějaký čas nehrají. Po dohrání skladby následuje obvykle potlesk, tedy pokud nejde o větu cyklického díla. Přijmout potlesk je odměnou pro orchestr i pozorností k publiku – hráči by si měli vydechnout po odehrané skladbě, nechat si poděkovat potleskem, užít si ho v klidu, teprve pak se začít připravovat na další skladbu. K tomu je nezbytná předchozí příprava, pokud má hráč správně seřazené noty, jen otočí stránku a může hrát dál. Po skončení koncertu následuje děkovačka. Na tuto část koncertu se často nemyslí, ačkoliv je to právě konec, který určuje poslední dojem z koncertu. Dirigent by měl s orchestrem předem domluvit, jak bude konec koncertu vypadat. Zda se bude v případě zájmu přidávat[15] – pokud ano, co přesně. Zda bude vyzdvihovat sólisty, případně celé sekce. Kudy a kam bude dirigent při potlesku odcházet. Zda, kdy a komu se budou předávat květiny. Jak bude vypadat odchod orchestru.

1. Pravidelné koncerty

Na školách bývá zvykem pořádat hudební vystoupení v jakýchsi „abonentních řadách“ - tedy koncerty různé úrovně v pravidelných časech. Jsou to školní besídky, třídní přehrávky, tedy menší představení určená hlavně pro rodiny žáků, konající se vícekrát do roka zpravidla na půdě školy. Pak jsou to větší koncerty zaměřené na širší publikum, které už využívají větších prostor – divadel, kulturních domů atd. Tyto večery jsou určitým vývěsním štítem školy a zařazují se na ně hlavně soubory, případně vynikající sólisté. Může jít o adventní koncert, pololetní, jarní, závěrečný, záleží na tradici každé

15 Přídavky doporučuji zařazovat pouze na samostatných koncertech orchestru. Pokud má orchestr jen poslední část programu, musí počítat s tím, že závěrečný potlesk patří všem vystupujícím a nevztahovat si pozornost jen na sebe.

školy. Předpokládáme, že symfonický orchestr je největším tělesem fungujícím na škole, proto by na podobných akcích neměl chybět. Protože zde pokrývá jen část programu (zpravidla závěrečnou), zahraje jen krátký program, i s ohledem na čas potřebný k přípravě jeviště před vystoupením. Zpravidla jde o akce hojně navštěvované nejen rodiči, ale i veřejností, doporučuje se tedy volit skladby dobře nacvičené, obehrané, divácky atraktivní – a zejména ne dlouhé.

Na závažnější, cyklická nebo tématicky propojená díla je čas na samostatných orchestrálních koncertech[16]. Takový večer je pak cele věnován orchestru[17]. Musíme myslet na to, že dlouhý program je pro děti náročný, a přizpůsobit tomu dramaturgii vystoupení. Dobrý moderátor, který vyplní čas mezi skladbami zajímavým průvodním slovem, je u podobných akcí nezbytný. Pokud je podobný koncert zařazen na konci školního roku, můžeme jej spojit s některým z rituálů – představit absolventy, předat jim certifikáty, uvést zajímavé novinky atd.

2. Výchovné koncerty

Koncerty pro školy jsou výhodné pro obě strany – orchestr si vydělá peníze na provoz a obehraje před publikem nacvičený repertoár, školy získávají za levný peníz kvalitní hudebně-výchovný zážitek. Jejich struktura by se měla od klasických koncertů poněkud lišit – víc než o koncert se jedná o *pořad*. Opět je zde nezbytný dobrý moderátor, který zasvětí posluchače do tajů orchestrální hudby. Není nutné hned sahat po osvědčených hudebně-výchovných dílech, jakou jsou Prokofjevův Péťa a vlk, Brittenův Průvodce mladého člověka orchestrem, či Saint-Saënsův Karneval zvířat. Docela dobře poslouží téměř jakákoliv orchestrální skladba, na níž se předvedou role jednotlivých sekcí v orchestru, barva různých nástrojů, různé styly hry atd. Exkurzi je možné pojmout také hudebně-historicky, zaměřit ji na jednoho konkrétního skladatele apod. V každém případě je žádoucí zapojit publikum do hry, nedělat z něho pasivního posluchače. Můžeme na ně mířit otázkami, zapojovat je do orchestru (např. s nástroji Orffova instrumentáře), nechat je zpívat... zkrátka postarat se o zážitek.

3. Zájezdy, festivaly, happeningy

Pozvání na zájezd či festival je velkou poctou a oceněním práce orchestru. Znamená to, že o ní vědí a váží si ji i mimo domovské město. Taková čest však také zavazuje – na

16 Málokterý studentský orchestr dokáže nacvičit repertoár na plnohodnotný celovečerní koncert, je proto vhodné domluvit se napůl s jiným tělesem.

17 Potažmo dvěma

koncerty přijde úplně nové publikum bez vazeb na hráče, na festivalech se navíc nabízí možnost srovnávání s jinými orchestry.

Zájezdy, zejména ty vícedenní, s sebou nesou značnou organizační zátěž, která opět padá z velké části na dirigenta. Je třeba vyřešit dopravu (velký orchestr se nevejde do každého autobusu, nehledě na náklad nástrojů a zavazadel), ubytování, stravování... Ideálním řešením je tzv. „družební" orchestr v nějakém zajímavém místě, se kterým se střídáme v návštěvách i v pokrývání jejich nákladů. Kromě nových hudebních zkušeností tak orchestr sbírá společné zážitky, v případě zahraničních návštěv i jazykové a kulturní znalosti.

Narůstajícím trendem jsou tzv. happeningy, vystoupení pořádaná v netradičním prostředí, se zajímavou náplní, mnohdy i s benefičním záměrem. Mívají propojení s vizuálním zážitkem, populární hudbou, divadelním představením apod. Přes určité nepohodlí (přece jen je jednodušší usadit se do koncertního sálu než např. na stadion) a akustické problémy bývají podobné akce velkým zážitkem jak pro posluchače, tak pro vystupující. Výhodou dětských hráčů je otevřená hlava a nadšení pro změnu, nevadí jim vystoupit ze své komfortní zóny[18].

4. Soutěže

Vystoupit před odbornou porotou a porovnat se s ostatními je pro symfonické orchestry problematické. Zatím jedinou příležitostí pro tento typ orchestru je v oficiálních soutěžích ZUŠ vyhlašovaných MŠMT, každé tři roky se mohou zúčastnit jako orchestr s převahou smyčcových nástrojů. Vzhledem k malému počtu školních symfonických orchestrů a nutnosti projít systémem okresních a krajských kol je však pravděpodobnost, že se na nějaké úrovni potkají dva srovnatelné symfonické orchestry mizivá. Propozice jsou navíc poměrně nepřesné, co se týče obsazení. Plnohodnotné symfonické orchestry soutěží v jedné kategorii např. se smyčcovými, které na jedinou skladbu použijí dvě trubky. Práce s takovými tělesy je samozřejmě úplně odlišná a jejich vzájemné hodnocení nemá žádnou vypovídající hodnotu. Navíc, což je ještě větší škoda, odpadá i samotná možnost poslechnout si srovnatelné soubory, kterou nabízí třeba festivaly. Jediným přínosem může být následná konzultace s porotou, která umí fundovaně zhodnotit a poradit. Na jaro 2019 chystá kategorii symfonických orchestrů

18 Z praxe si vzpomínám na případ, kdy jsme dostali na poslední chvíli nabídku pop-up promenádního koncertu při otevření pivovaru. Šlo o šibeniční a naprosto nemožný termín – 30. června odpoledne. Řekla jsem o nabídce orchestru spíše informačně, pro pobavení, s tím, že ji odmítnu. Děti okamžitě souhlasily, všechny přijely a odehrály nadšené vystoupení pro překvapený dav pivařů. Máme z toho krásné fotky a spoustu zážitků.

soutěžní přehlídka Svátky písní Olomouc[19], pokud se podaří přilákat větší množství zájemců, mohlo by jít o zajímavou akci.

19 Viz https://festamusicale.com/festivaly/festival-svatky-pisni-olomouc/

9. Interní a externí spolupráce

1. S rodičovskou veřejností

Spolupráce s rodiči orchestrálních hráčů může dirigentovi v mnohém ulehčit život. Jedná se o poměrně velkou skupinu lidí různého zaměření, různých povolání a schopností, kteří jsou mnohdy velice ochotni pomoci s orchestrálním provozem. Jak je uvedeno výše, můžeme je sdružit do Spolku, ale není to nutné. Každopádně se vyplatí se s nimi poznat, k čemuž ideálně slouží předem naplánované a ohlášené schůzky s rodiči na začátku školního roku. Tam jim nastíníme plán práce, vyměníme si kontaktní údaje, případně požádáme o pomoc s některým z dílčích úkolů. Schůzku lze opakovat před náročnější akcí (výměnným pobytem, soustředěním).

2. S učiteli hlavních oborů

Bez dobrých vztahů s učiteli hlavních instrumentálních oborů funguje orchestr jen velice těžko. Dirigent s nimi řeší výběr hráčů, repertoár, případné úpravy v partech, může je požádat o nacvičení nebo procvičení konkrétních pasáží. Někdy se učitelé brání, že jim studium orchestrálních partů zabírá čas určený ke studiu sólových skladeb, osvícený kantor si je však vědom kladných efektů, které má orchestrální hra na žáka, a zařadí např. technicky náročnou část orchestrální skladby místo etudy apod. Pokud spolupráce dobře funguje, můžeme učitele instrumentalistu požádat i o vedení dělené zkoušky a řešit s nimi případné záskoky.

Zajímavou zkušeností pro všechny je pak spolupráce napříč obory – např. s literárně-dramatickým, výtvarným či tanečním (muzikál, divadelní představení).

3. S hostujícími umělci – sólisté, sbory, dirigenti

Narušit komfortní zónu známého obsazení je velkou vzpruhou pro každý orchestr. Pokud se nabízí možnost doprovodit sólistu (může jít o vynikajícího absolventa, ale i známého virtuóza) nebo pěvecký sbor, jde o výzvu pro dirigenta i orchestr, který je zvyklý hrát hlavní roli. Naučit se doprovázet, přizpůsobit, reagovat je nedocenitelnou zkušeností, kterou orchestr zúročí i v budoucnu.

Stejně vítanou změnou je i hostující dirigent. Je-li dobrý, inspiruje orchestr k ještě lepším výkonům. Je-li špatný, možná ještě lépe – naučí orchestr spoléhat se sám na

sebe. Hráči každopádně bývají pod jiným vedením mnohem pozornější a snaživější.

4. S jinými orchestry

Protože symfonických orchestrů není na českých ZUŠ mnoho, je dobré se s nimi znát, případně alespoň sledovat jejich práci. Ideální příležitostí jsou různé festivaly. Dirigenti mají možnost vyměňovat si zkušenosti, tipy ohledně repertoáru, zajímavých koncertních příležitostí atd. Orchestry mohou uspořádat společné koncerty nebo celá turné.

V poslední době se objevilo několik zajímavých projektů pro hráče studentských orchestrů. Česká filharmonie už několik let sestavuje orchestr z vynikajících hráčů ZUŠ a svých vlastních členů, kteří pak společně zahrají na open-air koncertě na Hradčanském náměstí. Jde o - hudebně i lidsky - obrovsky motivační zkušenost. ZUŠ Open je poměrně mladý projekt Magdaleny Kožené, která ve snaze zviditelnit práci základních uměleckých škol organizuje koncerty a happeningy v jednom datu po celé ČR.

10. Závěr

Vedení symfonického orchestru na ZUŠ je náročná, mnohdy až vysilující práce. Skrývá v sobě obrovské množství dílčích úkolů zasahujících do mnoha odvětví lidské činnosti, které ve velké většině případů leží na bedrech jediného člověka – dirigenta. Tato absolventská práce má ambici sumarizovat tyto úkoly, nabídnout řešení nejčastějších problémů a v neposlední řadě uvádí také možnosti delegování povinností na jiné členy orchestru.

Ačkoliv se obracím velmi adresně na dirigenty symfonických orchestrů, některé kapitoly jsou použitelné pro jakýkoliv dětský hudební kolektiv, např. pěvecký sbor, dechový či smyčcový orchestr nebo soubor.

Cíl práce bude naplněn, pokud se tato dostane do ruky muzikantovi, který s orchestrem začíná, nebo si snad zatím jen pohrává s myšlenkou takový orchestr na své škole založit. Protože vycházím téměř výhradně z praxe, věřím, že se mnoho dirigentů nejen školních symfonických orchestrů ztotožní s mými vlastními zážitky a zkušenostmi. Pevně doufám, že počet školních symfonických orchestrů bude v naší zemi stoupat; pokud se tak stane s přispěním této publikace, tím lépe.

11. Použitá literatura

Metodické a technické učebnice

- BROŽ, Jaroslav. *Metodika práce s orchestrem: kapitoly o dirigování*. Brno: Městské kulturní středisko S.K. Neumanna, 1975. Metodický materiál.
- MICKA, Vít. *Knížka o dirigování: stručná učebnice zaměřená především na pohybovou metodiku*. V Praze: Nakladatelství Akademie múzických umění, 2013. ISBN 978-80-7331-282-4.
- SCHROEDER, Karel. *Katechismus dirigování a taktování. Kapelník a jeho obor působnosti.* V Praze: Nákladem Mojmíra Urbánka, 1904.

Sborníky

- POŠ, Vladimír a Václav HOLZKNECHT, ed. *Člověk potřebuje hudbu: kapitoly o hudební výchově*. Praha: Panton, 1969. Cesty k hudbě.

Diplomové práce

- CVEJNOVÁ, Klára. Vedení dětského orchestru. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017. 46 s. Bakalářská práce.
- HYKRDOVÁ, Jitka. Teorie a praxe v dirigování. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, 2015. 58 s. Bakalářská práce.
- SATRAPOVÁ, Anna. Financování základních uměleckých škol v ČR. Praha: Fakulta financí a účetnictví Vysoké školy ekonomické, 2015. 51 s. Bakalářská práce.

Internetové zdroje

- RVP pro základní umělecké vzdělávání, Národní ústav pro vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Copyright © [cit. 01.06.2019]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-umelecke-vzdelavani

- Festival Svátky Písní Olomouc - Festa Musicale. *Festa Musicale* [online]. Copyright © [cit. 01.06.2019]. Dostupné z: https://festamusicale.com/festivaly/festival-svatky-pisni-olomouc/

- ZUŠ OPEN. *ZUŠ OPEN* [online]. Copyright © 2019 [cit. 01.06.2019]. Dostupné z: https://www.zusopen.cz/

- Kopírování not. *Bärenreiter Praha* [online]. Copyright © Editio Bäenreiter Praha [cit. 01.06.2019]. Dostupné z: https://www.baerenreiter.cz/kopirovani-not.html

Podněty k didaktikám pro práci s žáky se SVP – přílohy

Autoři

Umělecké vzdělávání osob se sluchovým postižení: prof. PhDr. Veronika Broulíková, MgA. Aneta Hegiyová, Mgr. et BcA. Radka Kulichová, Mgr. et MgA. Markéta Kunášková, Mgr. Kristýna Voříšková

Význam inkluzivního uměleckého vzdělávání pro žáky se SVP: PaedDr., Mgr. Hana Žáčková

Možnosti podpory studentů s postižením a znevýhodněním na vysokých školách: Mgr. Barbora Čalkovská, Mgr. et Mgr. Jana Pechancová

Metodika práce se symfonickým orchestrem na ZUŠ: Bc. Lenka Barvínková, DiS.

Grafický návrh obálky: Tatiana Roubíčková

Odpovědný redaktor: Robert Mimra

Vydala: Západočeská univerzita v Plzni, Univerzitní 8, 301 00 Plzeň
ve spolupráci s Gymnáziem a Hudební školou hl. m. Prahy, ZUŠ
a Portedo o.p.s.

Vydáno ve formátu PDF, volně ke stažení na http://kreativnibudoucnost.cz/
1. vydání, Plzeň, 2020