

Text je vydán v rámci níže uvedeného projektu,
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

Almanach textů

k výuce žáků se SVP

kolektiv autorů

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

Almanach textů k výuce žáků se SVP

METODICKÉ MATERIÁLY PRO UČITELE

1. Texty učitelů ZUŠ Praha 10-Hostivař, editor textů Jiří Stárek
2. Lucie Valentová: Jaké možnosti má učitel kolektivních předmětů při „poznávání“ dětí se SVP? Jak probíhá pedagogická diagnostika?
3. Reflexe učitelů k výuce žáků se SVP, editor textů Robert Mimra

Autoři jsou souhrnně uvedeni v tiráži.

Obsah

Úvodní slovo	4
I. OTÁZKY	5
1. OTÁZKA	
Teze: Dostavují-li se pochyby o smyslu zavádění inkluze, je to přirozené a není to k odsuzování sebe ani druhých, ale ani samotné inkluze.	5
2. OTÁZKA	
Teze: Vnitřní motivace, kdy učitelé nedělají pouze věci správně, ale dělají správné věci, má vždy lepší výsledek než motivace vnější, formou odměn a pochval.	8
3. OTÁZKA	
Teze: V situaci, kdy si nejste jistí, zda přemýšlíte a postupujete správně, si položte otázku – co je nejlepší zájem dítěte?	12
4. OTÁZKA	
Teze: Kontrolujte způsob svého uvažování a hledejte, jak věci dělat, aby fungovaly, a nezdržujte se přemýšlením, proč něco nejde.....	14
5. OTÁZKA	
Teze: Nečekejte, až budete pro práci s dětmi se SVP proškoleni a připraveni. Neexistuje žádná pozdější „pravá chvíle“, kdy by bylo správné zavést do vzdělávání principy inkluze. Tyto děti žijí mezi námi již dnes.	17
6. OTÁZKA	
Teze: Vytvářejte s dětmi partnerství. Nelze je vychovávat autoritativně a pak očekávat, že v dospělém věku budou podporovat demokracii.	21
II. <u>Jaké možnosti má učitel kolektivních předmětů při „poznávání“ dětí se SVP?</u>	
<u>Jak probíhá pedagogická diagnostika?</u>	25
III. <u>Reflexe učitelů ZUŠ</u>	28
Zkušenosti ze ZUŠ ve Středočeském kraji (5 textů)	29
Zkušenosti ze ZUŠ v Královéhradeckém kraji.....	38
Zkušenosti ze ZUŠ ve Zlínském kraji.....	44
Zkušenosti ze SZUŠ v Jihočeském kraji	46
Zkušenosti ze ZUŠ v Moravskoslezském kraji	47
Zkušenosti ze ZUŠ v Libereckém kraji	50
Zkušenosti ze ZUŠ v Plzeňském kraji.....	53
Příloha: Ředitelka společnosti Rytmus k inkluzi v uměleckém vzdělávání	55

Úvodní slovo

Almanach textů k inkluzi je souborem inspirací a názorů desítek učitelů z praxe. Texty jsou rozčleněny do tří oddílů. První část vychází z dotazníkového šetření na ZUŠ Praha 10-Hostivař, kterého se zúčastnilo celkem 42 učitelů. Otázky vychází z šesti tezí, které formuloval Jiří Stárek, ředitel ZUŠ Praha 10-Hostivař. Do almanachu jsou vybrány některé z odpovědí, které zastupují různé pohledy na uvedená témata. Tato část doplňuje metodické a didaktické materiály, které jsme v rámci projektu *Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti* v letech 2019 a 2020 vydali.

Druhou část tvoří text od Lucie Valentové, učitelky ZUŠ Praha 10-Hostivař, která je lektorkou a v rámci výše uvedeného projektu také specialistkou inkluze. Její text se věnuje pedagogické diagnostice a nabízí praktické rady pro učitele.

Třetí část představuje soubor 11 textů¹ učitelů, kteří volnou formou zpracovali vlastní zkušenosti s výukou žáků se SVP na ZUŠ. Jeden z textů vytvořila speciální pedagožka ze SZUŠ. Text v příloze sepsala ředitelka společnosti Rytmus – od klienta k občanovi, o. p. s. S touto organizací jsme uskutečnili několik aktivit projektu a spolupracovali na dotazníkovém šetření mezi rodiči žáků se SVP. Výsledky dotazníku jsou uvedeny v publikaci [Podpora školních souborů](#) v části od strany 34.

¹ Jména uvedená v textech byla změněna. Neuvádíme konkrétní školu, ale pouze kraj, ve kterém učitelé působí. Seznam autorů je uveden pouze v tiráži v abecedním pořadí.

1. OTÁZKA

DOSTAVUJÍ-LI SE POCHYBY O SMYSLU ZAVÁDĚNÍ INKLUZE, JE TO PŘIROZENÉ A NENÍ TO K ODSUZOVÁNÍ SEBE ANI DRUHÝCH, ALE ANI SAMOTNÉ INKLUZE.

Představa vyučovat na klavír dítě mentálně postižené, nevidomé dítě ve výtvarném oboru nebo zařadit dítě na vozíčku do tanečního oboru přináší (s ohledem na výsledky) pochyby o smysluplnosti takové práce v ZUŠ. Setkáváte se u sebe s těmito pochybnostmi také? A jak si na tyto pochybnosti odpovídáte?

Pochybnosti mám spíš o svých schopnostech vyučovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami než o schopnostech či dovednostech těchto dětí se hudbě aktivně věnovat. O tom žádné pochybnosti nemám.

Ano, mívám pochybnosti. Pomocí sebereflexe zjišťuji, že za těmito pochybnostmi je strach z neznáma a z vlastního selhání. Ale uvažuji-li o tom, jaký přínos a obohacení může tato činnost znamenat pro děti a jak zajímavé obzory se otevírají pro kantora, pak je mi jen líto, že nejsem mladší, abych mohla „dohonit“ všechny potřebné vědomosti a zkušenosti.

Ano, já mám také spoustu pochybností, hlavně o tom, zda budu mít dostatek trpělivosti a kreativity, zda dokážu dítě zaujmout a přinést mu radost z tvorby, zda se nám jej podaří vtáhnout do atmosféry ve třídě, zda jej budou mít ostatní děti rády atd. Vždy si odpovím, že dokud je to v obecné rovině, pochybnosti straší, ale jakmile půjde o konkrétní dítě, k němuž si vytvořím vztah, bude situace úplně jiná a řešení spolu nalezneme.

Naopak, velmi mě to zajímá. Jak bych k takovému žákovi přistupovala, jakou metodu bych použila? A jistě bych hledala nové směry, což obohatí všechny.-) V rámci studia metodiky na HAMU jsem byla na náslechu v cellové třídě paní profesorky Sommerové na Deylově konzervatoři. Poznala jsem cellisty bez nohou, bez některých prstů, a přesto hráli obtížné přednesové skladby. Prožívali svoje životy, emoce, své povahy. Nejsou jiní.

Mít pochybnosti je zcela přirozené. Mé pochybnosti ale nepramení z pochyb „o smysluplnosti takové práce“ – o tom vůbec nepochybuji. Pokud vycházíme z podstaty inkluze, a to je snaha poskytnout všem dětem stejné podmínky pro vzdělání, bez rozdílů jejich schopností, znevýhodnění

nebo naopak nadání..., vytvoříme prostředí, ve kterém se nejen my (učitelé), ale i děti (žáci) učíme být tolerantní, vnímaví k potřebám druhých. Poté můžeme vnímat inkluzi jako příležitost učit se odlišnosti a tvořivosti. Také se nabízí příležitost dál se rozvíjet ve svém oboru, protože s inkluzí se objevují vyšší nároky na učitele: nejenom po lidské (osobnostní) stránce, ale i po stránce odborné, která vyžaduje opravdu komplexní přístup spojený s léty vzdělávání.

Jestli jsem dříve takové pochyby někdy měla, teď už je vůbec nemám. Hodně mi v tom pomohla výuka seniorů na Akademii, kde podobnost vidím v tom, že kolikrát to úplně výsledky také nepřináší, ale přitom to má smysl obrovský a mnohem hlubší, než je na první pohled viditelné. A to jak pro studenty Akademie, tak i pro mě jako pro učitele. Vidím u sebe posun ve vnímání výuky a pomáhá mi to potom i v hodinách s dětmi. Podobně si myslím, že by mě posunula i výuka žáka hodného inkluze. Navíc tyto děti jsou sice v něčem jiné, ale v něčem jsou mnohem vnímavější, kreativnější a tvořivější než ostatní.

Zavádění inkluze do školství jsem od prvopočátku brala s velkým vděkem. Sama jsem od první třídy na ZŠ byla dítě „jiné“ a se svým problémem jsem se potýkala ještě na vysoké škole. Proto jsem nikdy nepodléhala žádným pochybnostem. Víím, že inkluze je dobrá cesta k objevování, poznávání a pochopení druhých. Objevila-li se pochybnost přece někdy, vždy jsem začala přemýšlet, jak na to. Podle moudré věty: Kdo chce, hledá způsob, kdo nechce, hledá důvod.

Někdy ano, když se zaměřuji na výsledek. Odpovídám si tím, že se sama sebe zeptám, co to přinese dítěti. Co tím může získat kromě dané dovednosti? Není důležitý výsledek, ale cesta.

V tuto chvíli pochyby o smysluplnosti své práce zcela určitě nemám. (Nebylo tomu tak však vždy.) Vzato do úplného důsledku, každý jsme člověkem se speciálními vzdělávacími potřebami. Každému vyhovuje jiný druh učení, jiná metodika. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami může mít na danou činnost trochu nižší limit osobního maxima, ale kdo ví? O osobním maximu stejně nemá význam se bavit, když nikdo neví, kde u koho leží. O čem ale má význam se bavit, je přínos činnosti v ZUŠ pro osobnost takového žáka a zároveň i přínos pro ostatní, kteří takového žáka mají v kolektivu – vnímání osobnostní pestrosti jako normálu, mít možnost druhému pomoci, rozšiřovat si empatické vnímání atd. Ne-inkluzivní škola mi tak trochu připomíná Hitlerjugend – všichni statní, silní, nejlépe blond'atí a modroocí, jak když je odlijí z jedné formy. Jak jednoduché je vést takový kolektiv a jak jednoduší lidé z takové výchovy vzejdou! Pestrost znamená vždy bohatství, potenciál a je nanejvýš přirozená. Uniformní práce typu: „Každý žák musí zahrát etudu 1–55, než ho pustím dál“ se mi hnuší a pokládám ji za fašistickou.

Samozřejmě že takové pochyby v sobě mám a myslím, že se jich jen tak nezbavím. Učit dítě například s dýchacími potížemi hrát na trombon by jistě nebylo jednoduché. Ale před třemi roky jsem byl na pravidelném srazu trombonistů a tubistů, kde jsem mohl poznat jistého chlapce jménem Honza, který miluje trombon, ale přišel o obě ruce při nešťastné nehodě na zahradě. Díky

jeho obrovskému odhodlání se nástroje nevzdat, ale především jeho panu učiteli, který mu pomáhal vymýšlet různá „udělátka“ a držáky a uchovat v něm víru, že všechno půjde, když bude chtít, dnes studuje na Deylově konzervatoři v Praze.

Ano, s pochybnostmi se setkávám. Odpovídám si na ně tím, že se o problematiku více zajímám, a tím otevírám otázkám inkluze svou mysl. Vycházíme z prostředí, kdy „za nás to tak nebylo“. Tedy v ZUŠ, když jsem tam jako dítě studovala, nebyli žádní mentálně postižení spolužáci ani nevidomí ani na vozíčku atd. A tím jsme ovlivněni, samozřejmě i já. ZUŠ byla pro talentované „normální“ děti. Nevím, jak by se mi dařilo vést ve hře na klavír třeba právě mentálně postiženou žákyni, ale dnes již se té představy nebojím. Věřím, že by to mohlo fungovat. A třeba ne. Cítím však, že pokud jsem to nikdy nezkusila, nemohu nekompromisně říci, že „to nejde“.

Každý z žáků dělá, co může, a pokud nechce – např. je podle někoho tzv. líný – i tehdy dělá nejvíce, co může, i když tomu nemusíme rozumět ani věřit. A tak je to i v dospělosti – každý žije nejlépe, jak může a také jak umí (nebo neumí a nemůže). Můžeme pochybovat o smysluplnosti životů druhých, ale nevíme nic a máme jen svůj úhel pohledu.

Pokud chápu výuku na ZUŠ nejen jako „hon“ za skvělými výkony (ať už v jakémkoliv oboru), ale spíše jako průvodcovství k dosažení individuálního maxima každého jednotlivce, veškeré pochybnosti jdou stranou a výuku dětí se speciálními vzdělávacími potřebami беру jako naprosto smysluplnou. Navíc se domnívám, že přístup k uměleckému vzdělávání by měl být otevřen bez výjimky všem, kdo o ně projeví zájem.

Zatím pochybnosti nemám. Ještě jsem takovému učení nikdy nebyla vystavena. Nejspíše bych se zabývala otázkou, k čemu jsem studovala takovou učitelskou profesi, když vlastně mé působení vypadá jinak. Asi bych si kladla otázku, jestli to má vůbec smysl. A asi bych si odpovídala tak, že učitel se v této situaci musí o to víc řídit individuálními potřebami žáka a nedělat si obrázek o dítěti a možné výuce předem. A naučit se nebrat se tolik vážně. :-)

2. OTÁZKA

VNITŘNÍ MOTIVACE, KDY UČITELÉ NEDĚLAJÍ POUZE VĚCI SPRÁVNĚ, ALE DĚLAJÍ SPRÁVNÉ VĚCI, MÁ VŽDY LEPŠÍ VÝSLEDEK NEŽ MOTIVACE VNĚJŠÍ, FORMOU ODMĚN A POCHVAL.

Asi budete znát ten rozdíl v pocitech, když něco děláte z vlastního přesvědčení, nebo jen proto, aby si ostatní všimli, že to děláte (a pochválili Vás za to). Výsledek práce může být v obou případech podobný, ale pokud se nedostaví pochvala od druhých, zájem o věc se vytrácí. Jak podle Vás lze tuto zkušenost přenést k dětem, do pedagogiky?

Čekat na pochvalu od druhých je klamný cíl. Důležité je mít z učení oboustrannou radost. Pocit, že se povedla dobrá věc. Kde je radost, přijde i pochvala, aniž ji člověk očekává.

Myslím si, že jedna z nejlepších cest, jak žáka vnitřně motivovat, je vést ho k samostatnosti, například využitím sebereflexe a seberegulace. Seberegulace vede žáka k porovnávání se s jeho vlastním dřívějším výkonem a díky systematickosti tohoto procesu poznává vlastní posun. Tím je uspokojená i potřeba úspěchu (žák se posunul dále, splnil vlastní cíle apod.), čímž je podporovaná i vnitřní motivace, protože spokojenost není podmíněná pochvalou učitele, ale uvědoměním, že překonal sám sebe (svůj dřívější výkon nebo posun).

Řekla bych, že forma odměn u dětí jsou známky, bohužel v mnoha rodinách je nastaven systém – nos jedničky, dostaneš odměnu. Ovšem i když dítě přinese domů dvojku, neznamena to přece, že si z dané látky nic neodneslo! Má osobní zkušenost je taková, že když jsem dostala horší známku než jedničku, snažila jsem se o to víc naučit se danou látku, ne pro odměnu, ale kvůli sobě samé, abych tomu porozuměla. U svých žáčků se snažím o teorii – necvičím pro jedničky, ale aby nás hraní víc bavilo, nasazovaly se správně tóny, spouštělo to na první dobrou. Takže hrajeme a cvičíme ne kvůli známkám, ale abychom měli lepší pocit z hudby jako takové.

Dělat určité věci kvůli ostatním nebo pochvale je většinou záležitostí ega. Odstranění nebo umírnění a schopnost vnímat a odlišovat ego je dle mého názoru jedna z nejobsáhlejších výzev v pedagogice na cestě k tomu, být „dobrým“ pedagogem. Měli bychom si uvědomit, že přinášíme dětem prvotně náhled na svět, život, určité vazby, principy a lidskost, které jsou ale zaobaleny do studia. Není tedy pak rozdíl, komu tyto věci přinášíme, ale opět „jak“.

Myslím, že dětem předáme hlavně to, jací jsme my sami jako osobnosti. Takže pokud se nám samotným podaří v sobě ustát lákadlo manipulace pochvalou a skutečně budeme věci dělat z vnitřní motivace, tuto zkušenost dobře předáme i dětem prostě svým příkladem. Jinak to bude falešné.

Myslím, že na tohle odpovídá skvěle respektující pedagogika, pedagogický přístup „otázky“ (a její nevyčerpatelné variace), svoboda učení nebo příklad Summerhillu. Podklady pro to, jak metodicky zavést výuku založenou na vnitřní motivaci, máme. To, co je náš „háček“, je, jak změnit přístup uvnitř sebe a pracovat se sebou a svými vzorci chování tak, abychom tyto „ideály“ byli schopni aspoň částečně naplňovat. Proto je (pro mě osobně) odpovědí začít u sebe. Až když poznám sebe, svoje programy a nastavení, jsem schopná něco začít měnit v sobě a potažmo přístup k dětem/výuce/vedení výuky. Ve chvíli, kdy těmto přístupům věřím a aktivně jich využívám, dítě vidí, že to nejsou slova, ale „filozofie“, kterou žiji, a do jisté míry nápodoba udělá své.

Snažit se vychovávat svobodné a nezamindrákované osobnosti.

Do školství jsem nastoupila právě z popudu své vnitřní motivace. Nečekala jsem ani odměny, ani pochvaly. Vždy jsem se řídila tím, že nikdo z nás není stejný a v tom tkví krása (všech) lidí i života. Dovolím si zde ocitovat větu K. Šimáčkové (ústavní soudkyně): „Pamatujme na to, že starat se o děti znamená také starat se o svět, ve kterém budou žít.“ A děti jsou velmi citlivé právě na přístup k nim samotným, před dítětem se nejde přetvařovat, říkat věty, kterým člověk sám nevěří. Nedělám často věci správně a správné, ale je-li přístup k nim otevřený a upřímný, dítě obvykle lépe pochopí nás a zároveň si může tvořit svůj názor, samostatnost, poznat a pochopit motivaci SVOU VLASTNÍ.

Nepovažovat sebe za nadřazeného vůči žákovi a volit odpovídající komunikační prostředky. Hojně využívat popisnou zpětnou vazbu namísto hodnocení. Nastavit v hodině atmosféru, že se společně (učitel a žák) snažíme něco utvořit a oba jsme součástí tvůrčího procesu.

Osobně mám tu zkušenost, že když jsem k nějaké činnosti nucena a nevidím v ní žádný smysl, dělám ji velice nerada. Zároveň ale vím, že kdyby mě někteří lidé do některých věcí nenutili, měla bych dnes s největší pravděpodobností jen základní vzdělání. (Což neznamená, že opovrhuji lidmi, kteří vyšší vzdělání nemají.) Nedokážu si ale svůj život představit bez těchto lidí, kteří mě nutili dělat určité věci, a já je za to třeba neměla moc v oblibě. Z toho důvodu se snažím svým žákům vždy vysvětlit, proč jsou některé věci, do kterých se jim dvakrát nechce, důležité. Snažím se jim vysvětlit smysl toho, co děláme. Většinou se mnou souhlasí a snaží se pro ně neoblíbenou činnost zvládnout.

Myslím si, že pochvala je určitým základem motivace. Lidstvo funguje na principu akce a reakce a každý proces učení potřebuje podporu a zpětnou vazbu. Základní poučka uváděná v pedagogických kruzích zní: vždy najít něco, za co pochválit. Otázkou však zůstává, za co přesně dítě chválíme. Protože našimi reakcemi a pochvalami vytváříme v dítěti první systémy, do kterých pak v životě naskakuje. Myslím si, že je důležité nechválit produkt, ale proces. Protože pokud si vypěstujeme lásku k procesu a k té činnosti, naplňuje nás samotná činnost a výsledky takové činnosti jsou doplňkové. Jak tuto zkušenost přenést k dětem? Dobře vyřčenými pochvalami i dobře vyřčenou kritikou, která se nevztahuje přímo k dítěti, ale spíše k tomu předmětu činnosti. Zkušenost je nepřenosná; čím jsem starší, tím víc si to uvědomuju. Ale zároveň můžeme dětem vysvětlovat, ZA CO přesně chválíme. Vím, že byl proveden nějaký výzkum (zdroj můžu teoreticky dohledat), kde byly dvě skupiny dětí. Obě dvě skupiny dětí počítaly matematické příklady. Jedna skupina byla chválena stylem „ty jsi chytrá/ty jsi ale šikovný“, druhá skupina dětí byla chválena za proces, tedy „to se ti povedlo, protože jsi na tom pořádně zapracoval a nevzdal jsi to“. Postupem času byly matematické příklady těžší a těžší. Bylo prokázáno, že skupina, která byla chválena za proces, byla odváznější a nových těžších příkladů se nebála, oproti tomu první skupina nechtěla v obtížnosti pokračovat, aby neztratila post „chytrých a šikovných dětí“.

To je velmi těžká otázka. Jediná odpověď, která mě v této souvislosti při „přenosu zkušenosti k dětem“ napadá, je, že učitel musí začít nejdříve u sebe. Pouze člověk, který je plně integrovaný a nepotřebuje pochvalu od vnějšího prostředí, bude dělat vše z vnitřního popudu. Budování této vnitřní celistvosti je ale běh na dlouhou trať. Učitel může začít např. tím, že nebude děti „podceňovat“ a bude k nim přistupovat s plným respektem – zde to vše začíná...

Zde by se možná dalo napsat, že nemá smysl za každou cenu lpět na výsledcích, ale spíše na způsobu dosahování těchto výsledků, přičemž je zde důležité přihlédnout ke každému žákovi individuálně. Prostřednictvím vzájemně nastavených pravidel (učitel vs. žák), vzájemné důvěry, podpory a ochoty pomoci či žáka směřovat, ukázat mu možnosti „cesty“, k dosažení daného cíle (dle individuálních schopností – ať už se jedná o „normálního“ žáka, nebo o žáka se speciálními potřebami), oproštění se od přílišného autoritativního vlivu ve vztahu k žákovi – to vše by mohlo vést k podpoření vnitřní motivace žáka. Tedy prostřednictvím výše uvedených prostředků – nenásilnou formou „formovat“ zodpovědného, motivovaného a svobodně se rozhodujícího jedince...

V první řadě je velmi důležité ve výuce umět děti správně motivovat. To je těžký úkol. Udržení a rozvíjení vnitřní motivace dětí k učení a práci. Škola nepotřebuje ani odměny, ani tresty. Rozhodně nezastávat systém „cukr a bič“. Komunikace je nástrojem pro rozvíjení vnitřní motivace. Motivem je něco, co s námi „pohne“ k nějaké činnosti. Součástí naší vrozené výbavy je, že můžeme fungovat na základě vnitřních pohnutek. Vnitřní motivace má silné zdroje v základních lidských potřebách. V životě je však vnitřní a vnější motivace namíchaná. Vnitřní motivace – „to

chci, to je správné“, vnější motivace – „udělám to pro odměnu“. Odměna snižuje vnitřní zájem, vnitřní motivaci. Chci uvést příklad ze své pedagogické činnosti. Ne vždy je původní motivace tak silná, aby překonala ničivý útok odměn. („Paní učitelko, dnes musím na koncertě zahrát krásně. Nesmím udělat jedinou chybu. Máma mi slíbila, že když neudělám chybu a bude se mé vystoupení líbit, koupí mi boty. Už dlouho po těch botách toužím. Musím se snažit.“) Pokud chtějí rodiče svému dítěti pomoci udržet vnitřní motivaci k výkonu, měli by do značné míry „ignorovat“ samotný výkon dítěte a nic mu neslibovat. To samé platí i pro pedagogy. Mnoho rodičů i učitelů se domnívá, že když přimějí dítě pod pohrůžkou nebo příslibem odměny, dosáhnou nějakého výsledku. Opak je pravdou. Děti nepotřebují, abychom je upláceli nebo trestali, aby se opravdu něco naučily, co se naučit potřebují. Dosáhneme pravého opaku – lhostejnosti, nechuti až odporu.

Důležité je si děti „nekupovat“ pochvalami, nepoužívat trochu manipulující věty typu „Tím, jak jsi zahrál, jsi mi udělal obrovskou radost“ nebo naopak „Dnes jsi mě opravdu zklamal“, ale spíš používat věty motivační, povzbuzující, které budou v dětech probouzet hlubší zájem o učení a zvědavost chtít se dovědět více.

3. OTÁZKA

V SITUACI, KDY SI NEJSTE JISTÍ, ZDA PŘEMÝŠLÍTE A POSTUPUJETE SPRÁVNĚ, SI POLOŽTE OTÁZKU – CO JE NEJLEPŠÍ ZÁJEM DÍTĚTE?

Co ale dělat v situaci, kdy „nejlepší zájem dítěte“ je v rozporu se zájmy školy, učitelů, rodičů apod. (a jsou to zájmy z jejich pohledu zcela oprávněné)?

Promluvit si o tom s dítětem samotným (samozřejmě formou úměrnou k jeho věku), snažit se zjistit, jak se ohledně té situace cítí, co si samo přeje. Promluvila bych dále s rodiči, pokusila se jim popsat situaci ze svého pohledu. Určitě bych se i poradila s kolegy, vzhled a zkušenosti dalších lidí mohou pomoci.

Ptát se, ptát se a ptát se. Někdy jsou děti ve velmi obtížných situacích. Je důležité mít komplexní pohled na žáka, komunikovat s dítětem, rodiči, výchovnými poradci. Pak dělat nějaké závěry.

Položila jsem si tuto otázku v době, kdy mi žáček ve třetím ročníku na flétně řekl, že nechce přecházet na jiný nástroj, ale nechtěl by přijít o hudbu. Flétna v jeho rodině nebyla brána jako mužský hudební nástroj. S maminkou jsme po diskuzi došly k názoru, že není důležité, aby z něj byl nejlepší flétnista na světě, ale je pro nás podstatnější, že i když nedosahuje úrovně svých spolužáků, má z hudby také radost a je mu jedno, že nehraje Bacha nebo Vivaldiho. Podstatné je, že fotbalista má zájem i o něco jiného než o míč, a to mě hrálo u srdce.

Aby učitel vytrval a řídil se vždy a pouze nejlepším zájmem dítěte (což v tomto případě samozřejmě není zahrát Beethovenovu sonátu zpaměti v tempu), učitel musí být sebevědomá, nezávislá a angažovaná osobnost a řídit se svými principy i navzdory různým autoritám a nesnažit se za každou cenu zalíbit (vedení, rodičům atp.). Pouze učitel, který se zbaví silného ega, může v tomhle uspět. V praxi je takových učitelů velmi málo, takže odpověď na tuhle otázku je: Pracovat nejdříve na sobě a pak na dítěti a snažit se mít zpracované argumenty, vědecky a prakticky podložené, které „nejlepší zájem dítěte“ před autoritou (rodič, vedení, ministerstvo) obhajují.

To je velmi dobrá otázka, kterou si bohužel kladu až příliš často. „Nejlepší zájem dítěte“ je někdy na překážku nejen škole, ale i samotným rodičům. Je těžké pro pedagoga vést dítě (jakékoliv), když jeho rodiče mají přesnou představu a cíl, aniž by přemýšleli o představě a cíli vlastního potomka. A stejně se to dá říct i o škole, jakou představu má škola, jaké cíle. Samozřejmě každý zájem té či oné strany je vysvětlitelný, a tudíž oprávněný. Jen se ale občas samotné dítě někam vytrácí. Proto

se vždy nakonec uchýlím na prvopočátek, tzn. k dítěti, soustředím se jen na ně. Myslím si, že v tom je potom můj přístup „nejpravdivější“.

Z mého pohledu tato situace může nastat pouze v případě, že dítě bude na hodinách zoufalé, nešťastné a vůbec ho to nebude naplňovat. V tom případě bych se snažil nasměrovat dítě tam, kde jsou jeho silné stránky.

Hledání odpovědi na tuto otázku předchází další otázka, kterou nemohu nechat bez povšimnutí: „Jak poznám, co je ‚nejlepším zájmem dítěte?‘“ Ani mi není jasné, v jaké souvislosti je otázka položena. Upřímně se snažím najít odpověď. O jakou situaci by se mělo jednat? Pokud je to situace, kdy je dítě zanedbáváno, nebo dokonce zneužíváno, hledání řešení bude probíhat jinak než v případě, kdy se bavíme o tom, zda se zájem dítěte rozchází se zájmem rodičů, aby např. ve hře na nástroj dál pokračovalo; nebo se zájem dítěte rozchází se zájmem školy, aby např. splnilo určité výstupy v rámci ŠVP.

Vychováme děti pro život, ne pro školu, a toho bych se držela.

Dítě by se mělo cítit ve škole bezpečně, mělo by cítit, že ve škole panují dobré vztahy. Dobré vztahy jsou založeny na důvěře a soudržnosti. Důvěra se vytváří tam, kde máme možnost poznat jeden druhého. Informace budují důvěru.

Na druhé straně by dítě mělo vědět, že se nachází na půdě školy, kde panují určitá pravidla. Opět se dostáváme na půdu kompromisu, která je v tomto případě opravdu namístě.

Další bod je vytváření pravidel společně s dětmi (to jsme zavedli na naší škole ve skupinových výukách). Je v zájmu všech, aby žádné dítě nemělo pocit selhávání. Dodržování pravidel je záležitostí všech, nejen učitele.

Důležitá je spoluúčast dětí na rozhodování o věcech, které se jich týkají. Dávat dětem prostor, aby mohly vyjadřovat své návrhy.

Princip spoluúčasti dětí může ulevit učiteli při řešení situací, v nichž jde o uplatnění individuálního přístupu k některým žákům.

Jde o situace, kdy se učitel snaží poskytnout některému dítěti, co opravdu potřebuje, co se ale liší od potřeb ostatních (příklad: „nejlepší zájem dítěte“ – „nechci jít na soutěž, nedělá mi to dobře, trpím obrovskou trémou“ – v rozporu se zájmy školy: „ale žák je výborný, určitě by získal nějakou cenu“ v rozporu se zájmy učitelů: „je výborný, znám ho, to je škoda, určitě by byla nějaká cena“ v rozporu se zájmy rodičů: „co blbne ten náš kluk, je výborný, hraje dobře, cena by byla jasná“). Když jsou dobré vztahy mezi dětmi nutnou podmínkou bezpečného klimatu, soutěžení je silou působící přímo v opačném směru.

4. OTÁZKA

KONTROLUJTE ZPŮSOB SVÉHO UVAŽOVÁNÍ A HLEDEJTE, JAK VĚCI DĚLAT, ABY FUNGOVALY, A NEZDRŽUJTE SE PŘEMÝŠLENÍM, PROČ NĚCO NEJDE.

V procesu změny lidé nejprve myslí na to, co ztrácejí, až potom na to, co změnou získávají. Co Vám nejvíce pomáhá zbavit se strachu ze změny?

Strach máme všichni, i ti, co vypadají, jako že ho neznají. Ale jeden moudrý člověk řekl, že je hlavní ho „neživit“, což dělá občas asi většina z nás.

Beru jakoukoli změnu jako výzvu. Slovo strach spíš cítím jako obavy. Obavy mám z celkového stavu společnosti v ČR. Má životní zkušenost je, že i ty velmi bolestivé změny mohou člověka velmi posunout kupředu a posílit jej. Co mi pomáhá? Babička mi říkala: Na posr... i hajzl spadne. :-)

Zjišťuji, co je to za strach, proč se objevil. Pracuji se svými strachy, pojmenovávám je, učím se z nich. Strach z nového je přirozený, ale ten pocit z vítězství, když člověk dokáže něco nového, je neopakovatelný. :-)

Angličané mají jedno úsloví: „Proč opravovat věci, které fungují?“ Zamýšlené změny musí být lidem dostatečně vysvětleny a zdůvodněny, aby je mohli přijmout za své. Pokud lidé důvody změn nepochopí, pak je nepřijmou, budou se k nim stavět s odporem a změny budou nefunkční. Všechny procesy mohou být nastaveny správně, ale budou nefunkční, protože zafunguje lidský faktor. Zavedení změn za provozu je vždycky práce navíc a člověka bude zajímat nejen to, komu jinému změna přinese užitek, ale jaký prospěch to přinese konkrétně jemu, jaký to má pro něj smysl. Změny vítám, pokud mi dávají smysl. Pak se nepotřebuji zbavovat strachu.

Začnu s dovolením tím, co mi nejvíce nepomáhá – určitě mi nepomáhá, když se mi při vyjádření strachu nebo obavy z něčeho dostane takovéto reakce – např.: Tvůj strach je neopodstatněný, protože... Neměla by ses bát, vždyť přece... Jinými slovy, na strach mi nepomáhá to, že mě někdo nevyslechne a rovnou „jede“ tu svou písničku, kterou používá, je-li konfrontován se strachem někoho dalšího. Ono naladit se opravdu empaticky a zažít s druhým nepříjemné pocity (strach, smutek, vztek a další) není ani nic příjemného a ani nic jednoduchého. Řešení práce se strachem

podle mě tedy není jeho popírání (Vždyť se ti nemůže nic stát... Bojíš se zbytečně... atd.), ať již vědomé, nebo nevědomé.

A co mi tedy pomáhá? Podělit se o svůj strach s někým, kdo mě vyslechne i s mými obavami a hned nezačne soudit – jaká jiná bych měla být, jak bych se měla chovat a postupovat atd. – a také mi hned nezačne radit, co mám dělat jinak. Někdy je v počáteční fázi nejlepší nedělat nic a nechat člověka „jen“ z jeho obav/strachu vypovídat (zní to možná jako „málo“, ale ve skutečnosti je to „hodně“) – tím se sníží jeho vnitřní napětí a může se přistoupit k další fázi a tou je již – něco se pokusit s daným strachem udělat. Pokud je strach (obavy) příliš silný, je na místě vyhledat další odbornou pomoc. Když se vrátím zpět: zároveň nehledám ani člověka, který za mě můj strach vyřeší – nic takového neexistuje – a nehledám ani „pilulku“, která by mi pomohla (čímž ovšem nechci říci, že takové pilulky občas nejsou v životě pro někoho potřeba). Stačilo by mi dostatečně „přijímací“ prostředí, kde se o strachu dá mluvit bez toho, aniž by si člověk připadal nepatřičně, ať by se již obával čehokoliv (třeba pavouků nebo trpěl sociální fobií).

Mluvíme-li o strachu ze změny – mohlo by ještě pomoci to, že si danou změnu člověk rozloží na nějaké jednotlivé kroky (nebo také jinak řečeno: udělat si plán – co dělat teď, co potom, co v případě, že nastane to nebo to nebo to...), protože ani sebedelší, ale ani sebekratší cesta se nedá ujit jedním krokem. Člověk tím může získat pocit, že má nad situací alespoň nějakou kontrolu (není bezmocný) a není tak zcela a bezmocně vydán napospas svému okolí (v případě inkluze – musím ji začít bezpodmínečně teď hned dělat a naráz a současně s dalšími změnami).

Dobrým antistrachem jsou „pozitivní zkušenosti“. Jak napsal M. Kundera: „Naše zážitky nás vytvářejí, především díky nim jsme, jací jsme.“ Zažijeme-li na vlastní kůži, že se nám práce s dětmi se SVP daří, budeme si více věřit, a tudíž se nebudeme tolik bát – ani teď, ani do budoucnosti.

Nedávno jsem četla, že dle etologů není člověk z biologického hlediska naprogramován ke změnám. Naši duševní „nepohyblivost“ lze vysvětlit z evolučního hlediska jako potřebu pocitu jistoty a bezpečí, pokud máme své zvyklosti. Změna je podvědomé riziko a přináší pocit strachu. Abych se necítila na změnu sama, ráda o svých myšlenkách a názorech hovořím s ostatními. Nechávám se inspirovat, nechávám se ujišťovat, že se ubírám správným směrem, anebo že to naopak lze udělat skutečně jinak. Většinou se ale vždy spoléhám na svůj vnitřní hlas a pocit „správnosti“.

Zkušenost, kdy se podařilo ze ztráty vyjít silnější. Tak se snažím si na to vzpomenout.

Osobně si potřebuju sem tam udělat suma sumárum života, sednout si, vzít tužku a znovu si ujasnit podstatné věci, co a proč člověk dělá. Pokud člověk podstupuje nějakou změnu, potřebuje cítit nějakou pevnou půdu pod nohama, která se může zdát, že neexistuje. Ale ona vždy existuje. Jinými slovy, aby byl člověk svobodný a také se tak cítil, musí mít nějaký jistý bod, okolo kterého si bude

svobodně létat. Proto mně osobně při změně pomáhá vybrat si nějakou oblast, která se nezmění, a po nějaký čas na ní „stavět“.

Selský rozum.

Prvním krokem k uskutečnění změny je uvědomění, že změna je nevyhnutelná. Probouzíme postupně odvahu, která se hlásí do našeho vědomí, že změnu zvládneme. Každá změna nás vychyluje ze stávajících podmínek, které známe, v nichž se velmi snadno orientujeme a máme je tzv. pod kontrolou. Krok do neznáma nám nahání strach, protože nevíme a nemáme potvrzeno, že to dopadne dobře. Ovšem ono potvrzení musíme objevit u sebe a vzdát se katastrofických scénářů, které by mohly nastat. Dokud nejsme připraveni nechat minulost jít, je těžké najít odvahu a motivaci něco změnit. Pokud začneme cíleně měnit myšlenkové postupy na úspěch, začneme se i postupně jinak chovat, a to v souvislosti s dosažením pozitivního cíle. Vše má svůj čas a přirozený vývoj.

5. OTÁZKA

NEČEKEJTE, AŽ BUDETE PRO PRÁCI S DĚTMI SE SVP PROŠKOLENI A PŘIPRAVENI. NEEEXISTUJE ŽÁDNÁ POZDĚJŠÍ „PRAVÁ CHVÍLE“, KDY BY BYLO SPRÁVNÉ ZAVÉST DO VZDĚLÁVÁNÍ PRINCIPY INKLUZE, TYTO DĚTI ŽIJÍ MEZI NÁMI JIŽ DNES!

Jaké obavy Vás provázejí při představě, že byste se měli hned zítra začít věnovat vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Z nedostatku zkušeností. Obavy z toho, že nebudu umět správně vyhodnotit, jak s konkrétním dítětem pracovat. Že nepoznám, co se v něm děje. Že mu třeba i přes dobrý úmysl budu svým jednáním nějak škodit.

V současné situaci si hned zítra nedokážu představit. Jelikož máme v rodině postižené dítě, dovolím si říct, že alespoň určitou praxi mám a jsem si vědom složitosti a nutnosti, aby se kantor s daným handicapem velmi dobře seznámil. Takže bez pomoci koordinátora bych měl obavy.

Vzhledem k tomu, že svou práci chci odvádět kvalitně, obávala bych se přesně toho, že bych vstoupila do něčeho, v čem nemám žádné odborné vzdělání či školení, a tím pádem bych v určité situaci mohla přehlédnout speciální vzdělávací potřeby dítěte. Neuměla bych se například přizpůsobit nebo bych pak v určité situaci jednala neadekvátně.

Bohužel nemám na tuto výuku patřičné vzdělání, nicméně jsem se s tímto už setkal, učil jsem dítě s Aspergerovým syndromem. Ze začátku to bylo spíše o improvizaci, ale postupně jsme k sobě našli cestu a vytvořili si systém, jak výuku zvládnout. Je to pro mě výzva a uvidím, jestli se ještě někdy s něčím podobným setkám.

Mám občas obavu, že nebudu dostatečně zkušený na to, abych mohl žáka hned motivovat a inspirovat. A také že nemám dostatečné spektrum znalostí metod řešení různých pedagogických situací s těmito žáky. Ale vzhledem k tomu, že každý žák je velmi odlišný, by mi moje znalosti nemusely vždy pomoci, takže tyto obavy jsou zatím malé.

Na tuto otázku nebudu odpovídat v osobní rovině, dovolím si uvést pár obecnějších tipů:

- Strach z nepochopení okolí, které neví nic o mně, žákovi a tak, jak je zvyklé hodnotit okolí, hodnotí i žáčky se SVP, a tím pádem i učitele, a přitom ani nemusí vědět, že jde o žáka se SVP, a řekne si: „Tak ten je tedy jiný...“ nebo „Ten je tedy pozadu...“
- Strach z toho, že něco nezvládnou jako učitel – dítě s PAS dostane záchvat a já na to budu ve třídě sám, nikdo mi nepomůže, nebudu vědět, co mám dělat, jak postupovat...
- Strach z toho, říci si sám o pomoc a podporu – nebudu potom vypadat jako neschopný učitel?
- Strach z toho, že se někomu něco stane – bohužel vždy se může něco přihodit... a odpovědný za žáky je učitel.
- Strach z toho, že kvůli žákovi se SVP nestihneme to a to – např. přípravu na koncert – jak typická a častá úvaha...
- Strach z toho, že si uvědomím, že na něco – faaakt nemám... a i to se stát může.

Očekávání okolí – jaké by ty děti měly nebo neměly být a jaké by měly mít výsledky. Je těžké být od toho svobodná. Další obava je, jak by se tedy oficiálně jejich výuka zakotvila tak, aby měly své platné místo a zároveň aby škola byla školou, tedy abychom dávali dětem cíle, abychom na ně měli nějaké požadavky. Ze zkušeností s výukou mentálně postižených dospělých vím, že může nastat strop, kdy už další rozvoj skoro neprobíhá.

Že nepochopím jeho způsob uvažování a nedokážu mu vytvořit pocit bezpečí, ve kterém by chtěl sdílet své emoce a radost z toho, co dělá... případné obavy z toho, že to nedokáže... že jeho představy se nenaplní a realita mu nedá tolik, co jeho vnitřní svět...

Že nevím, jak jim pomoci s jejich konkrétním problémem, protože nejsem dostatečně obeznámená s didaktikou s ohledem na jejich konkrétní potřebu. Na druhou stranu, to se asi nedá úplně dopředu naučit, nejvíce se člověk učí praxí. Jen by bylo fajn mít někoho zkušenějšího, koho by se člověk mohl zeptat.

Že to nezvládnou. Že nebudu s dětmi umět mluvit jako rovný s rovným. Že nebudu umět najít způsob, jak jim pomoci. Že kvůli těmto důvodům získají přesvědčení o tom, že danou věc nezvládli na základě svého handicapu. Bojím se selhání.

Myslím, že celý pedagogický život jsem se s určitou „nepojmenovanou inkluzí“ setkávala. Název INKLUZE je oficiálním pomocníkem učitelů při výuce. Musí hledat speciální postupy a stále řešit

smysl výuky. Maximálnost úspěchu není jen ve výkonu žáka. Svým způsobem tak pracujeme i se seniorskými studenty „Akademie III. věku“.

Že nebudu mít pevnou půdu pod nohama, budu muset jednat intuitivně a hodně improvizovat. Ale možná že mi to zase může hodně přinést?

Při představě, že bych se měla hned zítra začít věnovat vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, mě provází hlavně strach z neznámého. Strach z nedostatku zkušeností, obava, „jestli zrovna já to zvládnou“. Zda dokážu správně komunikovat s „jiným žákem“. Nechci se dotknout emocí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, naopak chci otevřít jeho nitro lásce k hudbě. To považuji (u sebe) za naprosto nejsložitější úkol.

Při představě, že bych se měl hned zítra věnovat vzdělávání žáků se SVP, žádné obavy nemám. V roce 2016 nebo 2017 jsem měl žáka a měl diagnostikovanou ADHD. Do hodin chodil pravidelně s doprovodem obou rodičů. Při výuce mi rodiče pomáhali a vzájemně jsme spolupracovali. Jejich pomoc mi nesmírně pomáhala. Po půl roce rodiče došli k názoru, že studium ukončí. Tato zkušenost s výukou žáka s ADHD byla moje první a zatím poslední, ale přinesla mi mnoho zkušeností a hlavně jsem si uvědomil, co znamená trpělivost a pochopení. Při výuce žáka s ADHD bych měl možná obavu z přístupu rodičů k výuce, protože si myslím, že přístup rodičů k výuce žáka s ADHD je naprosto klíčový. O svém dítěti rozhodují vždy rodiče.

Jelikož již vyučujeme žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, moc obavy nemám... Spíš mě trápí, že inkluze byla zavedena podle mého názoru trochu na „politickou zakázku“ (a tím netvrdím, že není potřeba), aby vše vypadalo hezky na papíře, ale nedomyslel se systém podpory učitelů (nedostatek kvalitních asistentů; to, že některé školy inkluzivní žáky nepřijímají a na některých školách jich je poté v jedné třídě několik s jedním nebo žádným asistentem).

Největší obavu mám z přístupu k těmto dětem. Již nyní mám jednu žákyni, která je úplně v pořádku, jen se narodila s šesti prsty na každé noze. V sobě jsem měla pochybnosti, když děti opravuju, sahám jim na špičky, aby je dopnuly, jestli můžu tuto holčičku bez pochybností opravovat, jestli se jí mám zeptat atd. Rodiče mě na začátku roku upozornili na tuto zdravotní odchylku, a tak holčičku opravuji úplně jako všechny ostatní, nikdo nic neřeší, jen když si děti mají sundat ponožky, holčička si je nechává a nikomu nic nepřijde divné.

Obavy, že nedokážu s takovým žákem pracovat, že si nebudu vědět s výukou rady, že nemám dostatek psychologických ani jiných odborných vědomostí a zkušeností v tomto směru. Nikdy jsme ve škole neměli např. psychologii ani žádnou přípravu, jak třeba rozpoznat druhy postižení u žáků se SVP, natož jak s nimi pracovat. Takže mám především strach z neznámého a nevyzkoušeného.

6. OTÁZKA

VYTVÁŘEJTE S DĚTMI PARTNERSTVÍ, NELZE JE VYCHOVÁVAT AUTORITATIVNĚ A PAK OČEKÁVAT, ŽE V DOSPĚLÉM VĚKU BUDOU PODPOROVAT DEMOKRACII.

Kde lze ve Vaší praxi pedagoga (ve Vašem předmětu nebo oboru) vést děti k respektu k demokratickým principům?

Kolektivní předměty neučím, ale myslím, že i v individuálních hodinách lze uplatňovat principy demokracie partnerským, lidským přístupem, porozuměním a nasloucháním. Hodina v ZUŠ je pro spoustu dětí jedna z mála příležitostí, kdy si mezi čtyřma očima povídají s „cizím“ dospělým člověkem, proto si myslím, že způsob, jakým s nimi jednáme, na ně může mít velký vliv.

Všude. Už jen to, že jsme učitelé, z nás dělá vzory, a to buď ty dobré, nebo špatné. Výuka hry na nástroj může být celá o demokratickém přístupu. Protože jsme v takovém přístupu ale vychování bohužel nebyli, musíme se to horko těžko učit. Občas mě u některých žáků napadne myšlenka: „To by ale Pepíček měl už v pátém ročníku dávno umět!“ nebo „Co bude u postupových zkoušek dělat, až nebude umět ty harmonické funkce?“ a v tu chvíli jde bohužel stranou individuální přístup, který celkem úzce s demokratickým přístupem souvisí...

Prakticky všude. Demokracie začíná už při vstupu do dveří ZUŠ, do třídy nebo na samotné pódium. Děti vědí, že jsem jejich průvodce nejen hudbou. A snažím se pro ně najít správnou cestu. Také vědí, že musíme dodržovat určitou etiku správného chování a ta souvisí s demokratickými principy. Tudíž je beru jako rovnocenné bytosti a snažím se respektovat jejich osobnost v rámci možností.

V rovnocenné diskuzi, v sebehodnocení, v zájmu o jejich názory a návrhy, přijmout i kritiku od nich, prostě vzájemný respekt.

Ptát se dětí na jejich názor, nechat je názor vyjádřit a zajímat se, proč si zrovna tohle myslí. Respektovat jejich názor. Být pro žáka dobrým vzorem: v chování, ve vyjadřování, v názorech, v dochvilnosti, v empatii. Myslím, že dětem chybějí dobré vzory, které by chtěly následovat. V současné době jsou jejich vzorem hlavně youtuberi. Nenařizovat, ale doporučovat. Dávat otázky, na které je třeba vymyslet odpověď. Vést je k tomu, aby se musely samy rozhodovat.

Zde si myslím, že velmi pomáhá vedení k samostatnosti. Například proces seberegulace je jednou z možností vedení žáka k demokratickým principům. Základem tohoto procesu je vedení žáka k sebereflexi, sebehodnocení a seberegulaci, k vnímání věcí více do hloubky a k samostatnému řešení problémů. Je to metoda, která vede žáka také k dialogu a k vytvoření vlastního názoru na základě informací, které dostává z reflexe. Naučí se poslouchat, ale i vyjádřit se, být odpovědný za svá rozhodnutí a také za nastavení a splnění vlastních cílů. Tím, že učitel respektuje jeho názor, naučí se žák také respektovat názor druhých.

Demokracie je podle mě v první řadě upřímnost. Nesmíme dětem lhát a nesmíme nic předstírat, takže příliš velká snaha být demokratický podle mě není moc demokratická. Chyba je v tom, když se snažíme dělat a být něco, čím nejsme („Ano, Aničko, jde ti to krásně!“ – a v duchu si myslím, ať už ta hodina skončí). Takže manuál pro demokratickou pedagogiku asi nevytvořím (nebylo by to z vlastního přesvědčení, ale jen proto, aby si ostatní všimli, že to dělám, a pochválili mě za to). Jen řeknu: poslouchat, naslouchat, říkat pravdu a podporovat děti, aby ji také říkaly a nesnažily se lichotit.

Že se s dětmi domlouváme na repertoáru apod. je opravdu asi jeden z prvních kroků, ale upřímně – kdo z nás ho v dětství zažil? Kdo ho zažívá dnes? Inspiraci možná můžeme čerpat ve školách typu Summerhill.

Další možností je asi tvoření společných pravidel v rámci kolektivních předmětů.

Ale ono i tak jde o mnohem víc. Jde o to, změnit systémy a struktury, které jsou uvnitř škol – a to nejen směrem k žákům, ale také směrem k rodičům (jak mohou rodiče ovlivňovat výuku). Ptáme se jich a víme, co od návštěvy a docházky do ZUŠ pro své děti očekávají? Mají možnost si volit – učitele, nástroj, dobu výuky? Kde je zmínka ve školních řádech škol o demokratických hodnotách při vzdělávání – pravda, do školních řádů toto asi přímo nepatří, ale jak se tomu chceme věnovat, když to nikde není poznamenáno? Pozitivní v tomto směru je, že alespoň v současné podobě školského zákona je zmínka o podporování a směřování k demokracii zakotvena, tzn. na té nejjobecnější úrovni jsme „chráněni“, ale je to pouze jeden bod. A možná právě inkluzivní způsob vzdělávání – „škola pro všechny“ – umožní dětem a všem účastníkům vzdělávání na vlastní kůži zažít principy a hodnoty demokracie v praxi, ne na papíře a ne pouze v „dokumentech“, i když tam jsou také třeba, protože jinak se nám ani žákům nedostanou „pod kůži“.

Co se týče demokracie, aspoň stručně – každý má svůj hlas, právo na názor, s vědomím toho, že respekt má dvě strany. A že za vše, pro co se rozhodnu, nesu odpovědnost. Samotné rozhodnutí je

velmi podstatné – mají reálně šanci se sami za sebe (ve skupině) rozhodovat a něco změnit. Zároveň máme právo názor změnit. Diskutovat, debatovat. Jako pedagog nefunguji jako „modla“, ale jako jeden z nich. Ač je náplní mé práce být jejich pedagog, nejsem jejich šéf, který rozhoduje o jejich emocích, názorech či postojích.

V této otázce bych poukázala na slova VYCHOVÁVAT a OČEKÁVAT. Každé miminko, hned po narození, vlastně už v bříšku matky, je člověk se svými vlastnostmi a genofondem. Každé dítě se učí základní dovednosti ve svém prostředí, kde se narodilo. Aby si dítě vůbec mohlo tvořit vlastní názor, mělo by mít svůj prostor a čas, někdo mu musí naslouchat, mělo by být respektováno už od nejútlejšího věku. Tím, že dítě bude respektováno odmala, bude respektovat druhé i v budoucím životě. Tady pokládám za nutnost se děti ptát. Ptát se na ně, na jejich názory a pocity, bez vychovávání a očekávání. Hledat spolu s nimi cestu, jak se vydat správným směrem. Myslím si, že úkolem nás dospělých, rodičů i pedagogů, je dát dětem zázemí, pevnou půdu pod nohama a ukázat jim možnosti, jak nejlépe rozvinout vlastní osobnost, svůj talent, vysvětlit jim demokratické principy. Naučit je, jak umění rozeznávat, umění chápat a samozřejmě umění respektovat a být pokorný vůči životu samotnému, ať je jakýkoliv.

- 1) Ve formě samotné komunikace rovného s rovným.
- 2) Při tvorbě společných pravidel.
- 3) Při společném hlasování o výběru skladby v orchestru.
- 4) Při poskytování maximálního možného prostoru žákovi pro vlastní rozhodování (o způsobu interpretace, o výběru skladby, zvoleném prstokladu).
- 5) V kolektivních předmětech podporou spolupráce a vzájemné pomoci mezi dětmi.

Při snaze o vedení žáka k samostatnosti, prostřednictvím např. popisné zpětné vazby s hodnocením a doporučením, resp. nenásilnou formou, ukazují žákovi více variant řešení konkrétního problému a dávám mu tím možnost volby a samostatného rozhodnutí, které jemu samotnému bude nejlépe vyhovovat.

V individuální výuce – diskuze nad hledáním příčin některých nedostatků, vzájemné nacházení nových cest nápravy, sebereflexe žáka ohledně svých výkonů, žákova reflexe učitelova přístupu, můj přístup k žákovi jako k partnerovi, umět říkat žákovi i nepěkné věci, ale pěkným způsobem, být žákovi příkladem demokrata. V kolektivní výuce je možností spousta – nechávat průchod myšlenkám dětí, aby směly říct vlastní názor; neopravovat jejich chyby, ale nechat je přijít na správné řešení; učit naslouchat jeden druhému, učit je respektovat názor druhých, využívat sebereflexe žáků k jejich posunu v myšlenkovém vývoji; říkat žákům negativní věci pěknou

formou; být dětem příkladem demokrata ve třídě (ne autokrata), nicméně vést děti také k dalším hodnotám, které patří do civilizovaného vyučování (klid na práci, umět se zaposlouchat do hudby, porozumět zadání práce apod.).

Demokratické principy jsou založeny na důslednosti s jasnými, ohleduplnými a jasnými pravidly. Učí empatii, diskuzi a vzájemné toleranci. Respekt k demokratickým principům spatřuji v konsenzu, v dialogu, ve vzájemném pochopení.

Je důležitý partnerský přístup k dítěti, který je základem demokratického stylu výchovy. Partnerský přístup je založený na rovnocennosti a na respektování důstojnosti dítěte. Napadá mě příklad: při výběru repertoáru pro žáka.

V podstatě pořád. Snažit se komunikovat jako rovný s rovným.

Myslím, že máme velký vliv na vedení dětí k těmto hodnotám. Konkrétně na mé hodině děti například mohou ovlivnit celý chod představení. Mohou si zvolit téma, hudbu, kostýmy, návrh plakátu. Vše je ale doprovázeno diskuzí, společným odsouhlasením (popřípadě hlasováním, když jsou 2 rozdílné návrhy). Podstatné je to, aby děti pochopily, že každý má právo na názor a každý by měl přispět ke společné práci, byť jen jedním pohybem nebo nápadem. Žáky je dobré nechat se opravovat navzájem, natáčet, aby vše mohli vyhodnotit a pochopili odpovědnost za celek.

Nevystupovat jako jednostranný, dominantní, autoritativní učitel, ale komunikovat o všem, vysvětlovat, případně si nechat vysvětlit jiný názor, než mám já, najít společný kompromis, neztratit přátelské prostředí.

II.

Jaké možnosti má učitel kolektivních předmětů při „poznávání“ dětí se SVP?

Jak probíhá pedagogická diagnostika?

Chceme-li komukoliv ve školním prostředí pomoci, potřebujeme alespoň v základní rovině vědět, proč se projevuje, chová tak, jak jeho chování pozorujeme. V tomto procesu poznávání nejde o to, abychom poznali a určili „diagnózu“, ale o to, abychom během poznávání žáka zjistili, jak ho právě můžeme podpořit. Bez pochopení příčin (a to neznamená znát právě diagnózu) a širších souvislostí se nám těžko bude hledat vhodný způsob podpory. Pokud tedy v našem případě mluvíme o „diagnostice“, nejde nám o to, určit onu diagnózu, jak to dělají speciální pedagogové a psychologové, ale jde nám především o diagnostiku, kterou dělá učitel běžně a přirozeně při své práci učitele.

Jak lze charakterizovat tzv. pedagogickou diagnostiku, která je v názvu tohoto příspěvku? „Je to pedagogická disciplína, která se zabývá aktuálním výkonem jedince v edukační situaci a analyzuje ho v souvislosti s osobnostním vývojem a vnějšími vlivy, jež na tento vývoj spolupůsobí.“ (Průcha 2009: 717) Velmi podstatné ovšem je, že na základě toho, co zjistíme, by měla nastat bezprostřední intervence, navržení dalších metod a postupů. Smyslem je směřovat k maximálnímu uspokojení žákových vzdělávacích potřeb a k formování celoživotně se učícího jedince.

První metodou, která nám při pedagogické diagnostice vstoupí zcela přirozeně do cesty, bude **pozorování**. Prostě vidíme, že žák se chová např. při vyučování zcela odlišně než většina ostatních dětí – jeho námi pozorovaný nezáměr během vyučovací hodiny nemusí vždy znamenat poruchu pozornosti, jak by se na první pohled mohlo zdát, ale může se jednat o dítě mimořádně nadané, které prostě nebaví úkoly zadávané paní učitelkou, neboť mentálně je v dané oblasti již naprosto někde jinde. Proto je třeba si při pozorování předem stanovit, co budeme pozorovat, na co se při pozorování zaměříme. Můžeme si vytvořit např. i pozorovací formulář, kde si přesně připravíme otázky, na které se při pozorování budeme snažit odpovědět: Jak vypadá chování žáka – jaké jsou jeho konkrétní projevy? Jak se dítě zapojuje do kolektivních činností? Pracuje samostatně nebo spíše potřebuje učitelovo vedení? Které činnosti ho zajímají a daří se mu? Jaké metody žákovi vyhovují při osvojování si učiva? Vhodným doplněním vlastního pozorování může být i pozorování žáka některým z kolegů, který může být (v některých případech) více objektivní. Zápis z pozorování je vhodné udělat co nejdříve po pozorování. Získané poznatky lze také porovnat s dalšími získanými informacemi – z rozhovorů žáka s jeho rodiči nebo dalšími učiteli, které dítě učí a znají ho.

Další metodou, kterou můžeme použít při diagnostice žáka, je **rozhovor**. I zde je třeba si připravit vhodné otázky, můžeme použít otázky otevřené/zavřené – chceme-li získat jednoznačnou odpověď, použijeme uzavřenou otázku. Naopak potřebujeme-li se dozvědět více, položíme otázku otevřenou. Pozor na otázky sugestivní, také na otázky, které mohou navozovat volbu společensky žádoucí odpovědi. Otázky by neměly obsahovat dvojí zápor nebo neznámá slova,

měly by být naopak pokládány srozumitelně a jasně. Chceme-li se dotknout citlivějších témat, začneme raději s neutrálně laděnými otázkami a potom teprve směřujeme k citlivějším tématům. K odpovědím žáka nenutíme. Během rozhovoru můžeme sledovat nejen verbální obsah rozhovoru, ale také neverbální projevy, které nám mohou mnohé prozradit. Pozor na oddělení vlastních dojmů a interpretací od skutečných faktů a získaných informací.

Součástí pedagogické diagnostiky je také **anamnéza**, a to rodinná anamnéza (zjišťujeme, jaká je situace v rodině, zda dítě, které se např. nepřipravuje na hodiny, žije v rodině, kde je střídavá péče, nebo rodiče neumí dítěti v přípravě do školy pomoci nebo např. nemají finanční zdroje, aby dítěti umožnili přístup na internet, anebo v neposlední řadě nemají na dítě a jeho vzdělávání čas nebo je dítě nezajímá) nebo osobní anamnéza, která zachycuje osobnostní charakteristiky žáka a také jeho cestu k současnému stavu. Anamnéza je předpokladem pro respektování dosavadního vývoje žáka – respektování jeho individuality.

Analýza produktů (prací) žáka nám v prostředí uměleckých škol může připadat na první pohled možná trošku nepatřičná – patrně si představíme nějaké zápisky v sešitě ze základní nebo střední školy, žákem vytvořené obrázky apod. V uměleckých oborech by takovouto analýzu produktů mohlo představovat **žakovské portfolio** s přehledem vystoupení, možná včetně nahrávek jeho hraní, ale třeba také noty a případné poznámky v notách, které žákovi pomáhají v orientaci v notách, apod. V hudební nauce se může jednat např. o testy ke zjištění úrovně znalostí z daného předmětu.

Hra je také jedním z diagnostických prostředků, který lze využít nejen u dětí předškolního věku, ale i u dětí starších (např. v kolektivních předmětech v LDO, HO, TO). Při hrách můžeme sledovat uplatnění fantazie, míru soustředění, úroveň komunikace a také sociální kontakty a vazby ve skupině.

Velmi funkčním diagnostickým nástrojem je **dynamická diagnostika**, která je postavená na stejném principu, jako je formativní hodnocení, a to na zpětné vazbě. Výsledkem není informace o úrovni aktuálního výkonu (stupnice s křížky znáš na trojku), ale podstatný je charakter a rozsah změny, která u žáka nastane po určité intervenci. Začneme tím, že dáme dítěti zpětnou vazbu k výsledku testu, zjistíme, kde se stala chyba (např. osvětlíme dítěti princip kvintového kruhu, aby se nemuselo učit stupnice s křížky nazpaměť), a po čase ověříme, zda dítě novou informaci přijalo a umí ji již správně použít. Cílem dynamické diagnostiky je zjistit učební potenciál dítěte a navrhnout konkrétní opatření, jejichž cílem je realizace tohoto potenciálu (nejde o to, jakého aktuálního výsledku dítě dosáhlo, ale jaké možnosti ve svém vývoji má a jak ho můžeme podpořit). Dále je třeba zjistit, jakou kapacitu dítě má ke zlepšování výkonnosti, k učení, jak a zda dokáže využít nové informace, které mu dáme. A v neposlední řadě je nutné získat informace, proč dítě danou chybu udělalo – pokud se to nedozvíme, nemůžeme mu pomoci.

Pokud bychom si chtěli odpovědět na otázku, co vše můžeme „diagnostikovat“ v rámci pedagogické diagnostiky, můžeme rozlišit 3 oblasti:

- diagnostika psychosomatických charakteristik žáka (např. pohybový vývoj dítěte, komunikace dítěte, vývoj percepce (zrakové i sluchové), kinestetické vnímání, rozumové schopnosti – diagnostika rozumových schopností ovšem patří do rukou psychologů, u dětí

v předškolním věku a nižším školním věku potom o stupeň školní zralosti a připravenosti a v neposlední řadě je třeba pro pochopení osobnosti každého jedince sledovat i jeho emoční vývoj, sociální kontakty, způsob sebehodnocení

- diagnostika úrovně zvládnání školních dovedností – úroveň čtení, písemného projevu, úroveň matematických dovedností a také bezesporu chování žáka
- diagnostika vnějších vlivů – sem patří rodina žáka, ale v dnešní době získává na síle také vnější prostředí (společnost a masmédia)

Samostatnou kapitolou a tématem k přemýšlení by bezpochyby byla pedagogická diagnostika v rámci přijímacích zkoušek do ZUŠ, ať již na kterýkoliv z oborů – na základě čeho přesně usuzujeme, že dané dítě „prokazuje předpoklady ke vzdělávání na ZUŠ“, do jaké míry posuzujeme u dětí, které přijdou k přijímacím zkouškám v 5 a 6 letech věku jejich tvořivost, pokud vůbec? To vše jsou otázky, na které by nám asi pedagogická diagnostika mohla dát zajímavé odpovědi.

A na co si dát při pedagogické diagnostice pozor?

- na subjektivnost našeho pozorování
- na snahu potvrzovat si, co třeba vidíme – jak u sebe, tak třeba u kolegů – potom se objektivitu těžko dobereme
- učitel by při svém poznávání nikdy neměl zůstat sám – vhodná je spolupráce s kolegy, se školskými poradenskými zařízeními, s vedením školy, s asistenty pedagoga
- je také dobré mít na mysli, že každý žák, tedy i žák se SVP, se v čase vyvíjí, takže to, co nám fungovalo na začátku školního roku, může být za nějaký čas již zcela nefunkční, neboť žák se posunul dál

Literatura:

FELCMANOVÁ, Lenka a kol. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4655-4.

PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

III. REFLEXE UČITELŮ ZUŠ

Zkušenosti ze ZUŠ ve Středočeském kraji

1. Barevný koncept jako úkryt
2. Moje zkušenost s žákem se SVP, kterého učím v ZUŠ
3. Výuka žákyně se SVP ve studijním zaměření hra na zobcovou flétnu
4. Výuka žákyně se SVP ve studijním zaměření hra na klarinet
5. Moje zkušenosti s hudební pedagogikou u žáků se SVP

Zkušenosti ze ZUŠ v Královéhradeckém kraji

6. Výuka žáka s Downovým syndromem na ZUŠ

Zkušenosti ze ZUŠ ve Zlínském kraji

7. Vyučování žákyně se zrakovým omezením

Zkušenosti ze ZUŠ v Jihočeském kraji

8. Zkušenosti a vize ve výuce žáků se SVP

Zkušenosti ze ZUŠ v Moravskoslezském kraji

9. Žák s ADHD ve studijním zaměření hra na bicí nástroje

Zkušenosti ze ZUŠ v Libereckém kraji

10. Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti ve výuce hry na klavír

Zkušenosti ze ZUŠ v Plzeňském kraji

11. Práce se žáky se SVP, kteří nejsou vedeni v matrice

Příloha: Ředitelka společnosti Rytmus k inkluzi v uměleckém vzdělávání

Zkušenosti ze ZUŠ ve Středočeském kraji

1. Barevný koncept jako úkryt

(Adam, 11 let, 2013)

Během své druhé mateřské dovolené jsem se vrátila ke své původní profesi pedagoga výtvarného oboru do ZUŠ na malém městě. Jaká jsem tehdy byla? Intuitivní, citlivá, velmi naladěná na všechny děti, na jejich tajemné a mnohdy nezamýšlené náznaky, na jejich překvapivé tvůrčí výboje. Byla jsem a jsem stále okouzlená pestrostí dětského vidění světa.

Přebrala jsem celkem náhle a bez velkých příprav uprostřed roku různorodou desetičlennou skupinku žáků výtvarného oboru (od malého předškoláka, jedné prvačky, dvou třetáků, dvou pátáků a šestáků až po dvě věčně rozesmáté dívky z osmičky). Neuvěřitelná pestrost. A slyšeli jsme na sebe. Různorodý přístup k zadaným nebo objeveným tématům i výtvarným technikám byl osvěžující. Pomyslný střed bzučícího, docela pracovitého včelího úlu byl Adam (jméno jsem samozřejmě změnila). Soustředěný. Velmi inteligentní. Mlčenlivý. Přátelský a vtipný. Přesto tajemný a uzavřený... Solitér.

Upoutalo mě hned napoprvé, že jako jediný pracuje zásadně se svými nástroji, nejčastěji s tužkami různých stupňů tvrdosti. Byl to „pan kreslíř“. Málokdy si zadal s barvou. A pokud ano, jeho barevné škály byly jemné, ukázněné, naprosto odlišné od jiných. To ladění mi něco připomínalo.

Adam velmi nerad opouštěl svou ulitu, do skupinových prací a projektů se nikdy nehrnul. Všichni, i předškolák Kája, toto jeho naladění respektovali. Pokud se nám ale podařilo Adama zlákat do skupiny, pokaždé to stálo za to. Sršel vtípky, někdy i černými. Rychlé a nosné bývaly jeho myšlenky. Pozorně naslouchal druhým a domýšlel jejich nápady v souvislostech. Říkala jsem si v duchu – konceptualista můj. Můj konceptualista pro radost.

Jednou jsme rozpustilou, původně krátkou a rozehřívací etudu protáhli na celou hodinu. Srazili jsme stoly a na papír formátu A0 položil a obkreslil každý svou ruku tužkou. Na takto vzniklé ostrovy mohl každý nakreslit vrstevnice. Adama etuda zaujala a přidal se k nám. Zapomněl na své pomůcky a načrtl rychle souostroví podle ruky v hraniční poloze: pět bříšek prstů, pět miniaturních ostrovů. Kája několika modrými pastelkami naznačil okolo malého souostroví různou hloubku moře. Otočil se na Adama a povídá: „*Podej mi červenou, Adame, můj ostrov bude sopečný, chtěl bych tu žhavou, rtěnkovou, na lávu!*“ Krabice s barevnými pastely stála napůl mezi mnou a Adamem. Adam se mi podíval do očí... a malý Kája zavolal docela netrpělivě: „*Adame, ty spíš? Tu červenou mi podej, prosím, já tam sám nedosáhnu...*“ Váhavě jsem červenou podala já Adamovi a on ji předal zas Kájovi. Usmáli jsme se na sebe. Bylo mi jasné, že teď už vím o Adamovi víc.

Najednou se mi všechna má drobná pozorování i detaily Adamovy práce spojily v jeden celek. Adam nikdy nepracuje se školními pomůckami (má velmi kvalitní pastely, pastelky, vodovky i tempery, nosívá je ve svém kufříku, ale to není ten pravý důvod...). Nedalo mi to. Zase jsem ho pozorovala při práci, svou hypotézu jsem si chtěla ověřit. Ovšem ne za každou cenu. Po následujících dvou lekcích jsem si byla jistá. Adam je barvoslepý a ví to jedině on, určitě i jeho báječná maminka. A nechce, aby to věděl kdokoli jiný. Málem jsem se rozbředla, jak mi to přišlo

líto... všechny pastelky, pastely i tuby barev byly označené čísly, miniaturními, téměř neznatelnými čísly. Ano, bude to naše tajemství, jestli to tak chceš, pomyslela jsem si pro sebe.

Asi po měsíci nás všechny Adam překvapil, když oslovil celou skupinu i mě. Řekl nám, že si podal přihlášku na gymnázium v okresním městě a uspěl. Svěřil se nám, že je velmi šťastný i trochu smutný, protože podle plánovaného rozvrhu už teď ví, že výtvarku s námi nebude stíhat. Dohodli jsme si konzultace, kdykoli je bude potřebovat. Na konci hodiny mi pomohl vyrovnat krabice do skříně, roztrídil pomíchané pomůcky. „Anno, jsem si jistý, že o mně víš, že nevidím některé barvy... Děkuju, žes to nikomu neřekla. I mamka už ví, že to asi víš...“ Slyším i po letech zvláštní tón svého hlasu: „Adame, to je přece něco, co k tobě patří. Není za co se stydět. Úžasně kreslíš. Navíc řadíš barvy podle vlastního kódu. Pro mě jsi už teď hotový konceptuální umělec. A koncept, ten já můžu.

Můj kamarád Jan M. jako barvoslepý (tedy my dva s Janem tomuto bytí říkáme bytí s vlastním barevným viděním) vystudoval nejdřív brněnskou FAVU a potom i pražskou akádu (AVU). Mám ho ráda, nejen jako člověka, ale i jako bystrého pozorovatele, a je to můj oblíbený současný umělec, VJ i kurátor současného umění. Má obrovský dar vidět, vnímat a mít rád jinakost. Ráda bych tě jednou s ním seznámila, jestli budeš chtít.“

Ještě dnes mě bolí, když si vzpomenu, že Adam tajil svou jinakost před spolužáky i před učiteli a učitelkami. Hlavně aby si nikdo nevšiml, že jsem jiný, divný. Styděl se za to, že je tak trochu jiný. Už od první třídy... Musel se s barvami i předsudky potýkat celé roky. Do výtvarky se vlastně taky chodil tak trochu schovat. Vážím si jeho důvěry. Ví, že jsem postupovala intuitivně. Snad nejlépe, jak to bylo v mých silách. Vybuodovali jsme si vzájemnou důvěru. Ale stačí intuice na všechny SVP? Asi ne... Kdybych mohla zaběhnout za školním psychologem nebo speciálním pedagogem (ideálně na malém městě, sdíleným jak na ZŠ, tak na ZUŠ), byla má reakce na tak křehký objev nejen intuitivní, ale i odborně zhodnocená.

Adam se nakonec otevřel nám všem. Chystala jsem dětem jednu květnovou středu lehce konceptuální lekci. Začali jsme etudou „Hra na Tomáše Svobodu“. Úkol zněl: zapiš do řádků pomocí dopravních značek a čísel popisných svou cestu do školy. Na etudu jsme navázali úkolem – variací na klasické zátiší – kdy načrtnuté zátiší s květinou měly děti místo vybarvení jednotlivými barvami „zapsat“ pomocí čísel (co číslo, to barevný tón). Ponořili jsme se naprosto přirozeně do současných vizuálních strategií. Lekce byla svižná, z mého pohledu naplněná. Obsahovala cenný moment, poznání umění konceptu. Navíc jsme zjistili, že tři z deseti dětí zažívají *synestezii*, že mají vlastní barevnou škálu, které od nepaměti přiřazují čísla! Já jsem se zase dětem přiznala, že mívám barevné sny a mám různé barvy spojené s teplotou a vůní. Moje dcera vnímá od malička barevně hudbu. Do toho se Adam usmál a celé skupině oznámil, že on některé barvy zase od sebe nerozlišuje, ale že jim kdysi rozdal čísla a ta zase rozlišuje naprosto jasně. Svá čísla. Své barvy...

Byli jsme všichni na jedné lodi a spokojení. Okolo nás oceán tolerance. Doteď jsem na svou zděděnou výtvarnou skupinku hrdá. Občas se setkáme a jedeme společně na výstavu nebo na výpravu za gotickou či současnou architekturou. Nebo jen tak na procházku krajinou. Jsem si jistá, že jinakost, různost, odlišnost pro tyto děti nebude do budoucna žádný problém. A Adam navíc vědomě v naší společnosti odhodil mimikry „obyčejného kluka“. Obohatili jsme se navzájem.

Díky Adamově osobní barevné škále vzniklo něco čistého, čemu doted' říkám „Finsko v nás“. Takto jsme si pojmenovali podpůrné přátelské uskupení otevřených pedagogů, lektorů a mnohých odborně vzdělaných rodičů (hudební, výtvarní a speciální pedagogové, psychologové, terapeuti, architekti, truhláři, lesníci, knihovníci, hasiči i právníci). Pomáháme si navzájem, podporujeme se. Hledáme relevantní informace a kurzy pro vzdělávání svých dětí. Vznikla nová živá tkáň, možná nová síť. Nikdo z nás přece nemusí nic maskovat a tvářit se, že ví úplně všechno.

2. Moje zkušenost s žákem se SVP, kterého učím v ZUŠ

Typ SVP: Downův syndrom

Obor: zobcová flétna, 7. ročník I. stupně, věk žáka: 15 let

Žáka učím 8 let.

Na úvod se chci zmínit o tom, že je milé vidět takového žáka, jak se těší na každou vyučovací hodinu, kdy mě spontánně přivítá, jak se těší na veřejné vystoupení, kde se velmi upřímně raduje z vděčného potlesku, sledovat usměvavé a někdy i dojaté tváře posluchačů... To vše mě velmi obohacuje a je to nakonec i zpětná vazba ohledně toho, proč tuto práci už tolik let dělám.

Je velmi zajímavé sledovat vývoj a pokrok člověka se specifickými potřebami od útlého dětství. Mám za to, že nejde jen o výuku hudby, v jeho případě cítím zvláštní potřebu podílet se i na formování jeho křehké osobnosti, nakolik je to z mé strany možné (vidíme se jednou týdně a občas na veřejných vystoupeních). Jsem přesvědčena, že pokud se v okolí takového dítěte najde (kromě milující rodiny) někdo, kdo se s ním pravidelně stýká (lhostejno, zdali je to např. dětský psycholog, speciální pedagog, učitel ZŠ, vychovatel v družině či třeba vedoucí ve skautu) a má ho upřímně rád, je to velmi důležité pro psychický i emoční rozvoj. Samozřejmě všeobecně je to důležité u každého dítěte, ale v případě dětí se zvláštními potřebami to platí dvojnásob.

Během let, co tohoto žáka učím, jsem pochopila, že:

- na jedné straně musím být velmi, velmi trpělivá, často připomínat věci, které jiným žákům říkám sice také, ale zdaleka ne tak často. Musím být také velmi důsledná (ano, uvědomuji si, že mě vlastně naučil větší trpělivosti i důslednosti...), protože důslednost (doprovázená upřímným úsměvem, nikoliv vyčítavým pohledem) takového žáka nikterak neunavuje – naopak – spíše ho motivuje, aby měl z hudby radost; z toho pak může plynout, jak doufám, aby na každé hodině udělal alespoň malý pokrok;
- na druhé straně cítím, že v těch podstatných věcech není rozdíl mezi tím, jak přistupuji ke všem žákům: příjemná atmosféra při výuce, pochvala, ocenění za pokrok, empatie, povzbuzení ke zdravému sebevědomí a zejména motivace každého ohledně základního důvodu, proč se učit na hudební nástroj – tedy udělat hudbou radost sobě i posluchačům (tedy nikoliv oslnit, být považován „za hvězdu“ apod.).

Pokud bych měla být konkrétní, pokusím se vzpomenout, jak jsem v proudu času při výuce postupovala: Před 8 lety jsem byla požádána, zdali bych se neujala výuky hry na zobcovou flétnu u malého chlapce s Downovým syndromem. Tehdy v naší ZUŠ probíhal program výuky pro rodiče

s předškolními dětmi pod pracovním názvem „Veselé písání, zdravé dýchání“. Zařadila jsem ho tedy mezi předškoláky, ačkoli v té době chodil do 1. třídy ZŠ. Měla jsem tak možnost chlapce poznat a zjistit jeho možnosti a schopnost začlenit se do kolektivu. Vystudovala jsem konzervatoř v Praze, kde jsem se se speciální pedagogikou nesetkala, a ani jsem žádný kurz ohledně výuky dětí se specifickými potřebami neabsolvovala. Byla to tudíž moje první pedagogická zkušenost a zároveň výzva s takovým žákem pracovat.

Nebyla to ovšem jediná zkušenost! Mám totiž 16letého syna, kterému před 14 lety diagnostikovali středně těžký autismus s lehkou mentální retardací. Řekla bych, že vychovávat dítě s nějakým handicapem je ta největší škola! Taková osobní zkušenost mi velmi pomohla i při výuce tohoto chlapce.

Pomocí mi byla i samotná výuka předškolních dětí. Využívala jsem totiž systém barevných not se jmény (každá nota má svou barvu – např. c2 jako červená Cecilka, tón d2 – zelený Davídek, e1 – žlutý Emílek). To chlapci vyhovovalo a noty si podle barev a jmen lépe zapamatoval a naučil. V těchto hodinách (kde bylo do 10 dětí s rodičem) mu velkou oporou byla jeho maminka, která na něj dohlížela, pomáhala mu dobře flétnu uchopit a tím, že spolu písničky, které jsme se v hodinách naučili, doma pilně procvičovali. Za rok se děti naučily 20–30 lidových písní a všechny podle barevných not. Hodina se skládala ze hry na flétnu, tance a zpěvu. Během roku děti s rodiči dvakrát až třikrát vystupovaly veřejně na koncertech (většinou pro seniory ve zdejším penzionu, ale i na školním koncertě). Po ukončení „Veselého písání“ chlapec nastoupil do 1. ročníku ZUŠ (to již byl ve 2. třídě ZŠ, kde měl svého asistenta a IVP).

Pokračovali jsme s tím, nač byl již zvyklý z předchozího roku – barevné noty se jmény – a využívala jsem pohyb k pochopení rytmu. Pro lepší orientaci v notové osnově jsme zkraje noty velmi zvětšovali a doted' se mu noty ve větší podobě lépe čtou. Nadále používáme barevné noty, i když je už nenazýváme „lidskými“ jmény, ale stále bez rozlišování oktáv. Ze začátku pro něj byly 45minutové hodiny dlouhé a byl často unavený, museli jsme proto vkládat zpěv lidových písní a povídali jsme si o tom, co mu dělá radost, co se mu líbí, o jeho pocitech a zkušenostech ze školy. Způsob hry (legato, široce atd.) a správné dýchání jsem mu musela přiblížit vyvoláním určitých pocitů, vzpomínek či představ, například dlouhý nádech s pocitem potápění (rád se koupe), lehkost hry s létáním motýlů a pobíháním po louce (má rád přírodu), hraní „tenuto“ (dlouze) k medu nebo k chůzi v hlubokém bahně. Když chlapec před 7 lety ke mně nastoupil do 1. ročníku, čekala jsem, že spolu budeme hrát jen písničky, které tak dobře znal. Dodnes nechápu, jak je možné, že spolu hrajeme náročnější skladby a je téměř na úrovni svých vrstevníků. Práce s ním je sice náročnější, pomalejší (nezvládá úplně vše a v takové kvalitě), výkony jsou kolísavé (na jedné hodině mi zahraje výborně, a v dalších hodinách to nejde), ale vždy se snažím najít něco, za co ho mohu pochválit, a v tu chvíli se jeho smutná tvář, protože on si velice dobře uvědomuje, jak zahrál, a dokáže ohodnotit svou hru, rozjasní a má velkou radost.

V současné době prochází pubertou a má sklony k negativismu a přehnané sebekritice. Pokud s touto náladou přichází i ke mně, chvíli si povídáme o tom, co hezkého během týdne prožil a co ho potěšilo. Během těch let se poznal i s mými dětmi a mají se vzájemně rádi. Rád naslouchá mému vyprávění o mých trampotách s nimi, a když nic jiného nepomůže ke zlepšení jeho nálady, toto zabere vždy. Dobrá nálada a pohoda mu pomáhají k lepší chuti do práce.

Většina dětí studujících v naší škole obor hra na zobcovou flétnu ovládá hru jak na sopránovou, tak i altovou flétnu. My setrváváme pouze u sopránové. Mým cílem je žáka v II. stupni studia naučit

i na altovou flétnu a zkusit číst noty v původním provedení (černobílé), jen bych zůstala u zvětšené formy notového zápisu. Pořád bude ale nutná podpora ze strany rodiny (v tomto případě matky), aby dohlížela na domácí přípravu, která již nebude muset být tak důsledná, jako tomu bylo v předchozích letech.

ZÁVĚR: Jsem velice ráda, že jsem mohla spolupracovat s tímto handicapovaným chlapcem, a musím říct, že mě to velmi obohatilo. Jednak už více chápu problematiku rodin s takovými dětmi, ale také mě to donutilo více přemýšlet nad způsobem výuky. Zkušenosti s ním mi pomáhají lépe chápat i zdravé děti a usnadňují mi přemýšlení nad způsobem, jak jim látku předat tak, aby se necítily neschopně, otráveně, měly větší radost a viděly ocenění za práci, kterou vynaložily, když strávily hodiny se svým hudebním nástrojem.

3. Výuka žákyně se SVP ve studijním zaměření hra na zobcovou flétnu

Žákyně (12 let) studijního zaměření hra na zobcovou flétnu.

Jedná se o socio-emočně nezralou dívku s poruchou chování vázanou na vztahy v rodině, s obtížemi se soustředit delší dobu, s výkyvy ve výkonech a celkově pomalejším způsobem učení, s grafomotorickým a logopedickým nálezem.

S žákyní pracuji teprve od září školního roku 2019/2020. Převzala jsem ji na vlastní žádost její matky.

Velkou výhodou ZUŠ je, že s takovýmito žáky můžeme pracovat individuálně, žákyně může mít samostatnou hodinu.

Pedagogicko-psychologickou poradnou bylo doporučeno respektovat pomalejší způsob její práce a zadávat spíše kratší a jednodušší úkoly, které dokáže žákyně zvládnout s úspěchem.

Od počátku jsem se tedy snažila respektovat toto doporučení, avšak postupem doby zjišťuji, že toho není zase až tolik zapotřebí. Musím počítat s tím, že ne pokaždé se dokáže soustředit celou dobu vyučování, a tak je třeba občas hodinu prokládat jinými činnostmi, konkrétně např. dechovými a rytmickými cvičeními. Dokáže však zvládnout i obtížnější skladby srovnatelné s úrovní odpovídající jejímu ročníku, a tak si myslím, že zrovna pro tuto žákyni bude časem prospěšné s ní pracovat jako s každým jiným žákem.

Osvědčilo se mi důsledně vyžadovat plnění zadaných úkolů i v maličkostech a ihned reagovat na jakýkoli náznak změny v jejím projevu. Prozatím na rozdíl od ostatních žáků v jejím ročníku vždy důsledně zkontroluji, že probírané nové látce dobře rozumí a že ji dokáže správně aplikovat. Nechám ji, aby sama našla v cvičeních probíraný problém a dokázala rozpoznat případné chyby.

Snažím se důsledně spolupracovat i s matkou, které vždy vysvětlím důvody svého hodnocení.

Právě ve spolupráci s rodinou vidím hlavní cestu k úspěchu v práci s žáky s jakýmkoli omezením či postižením.

Výuka každého takového žáka je pro mě osobně spíše výzvou. U této žákyně je pro mne obtížné hledat stále nové formy činnosti k udržení pozornosti a mnohdy i adekvátně reagovat na její

chování. Jsem ráda, že může mít samostatnou hodinu, neboť výuka ve skupině by mohla být vzhledem k jejím projevům obtížná. Můžu tak na ni lépe působit i v této oblasti.

Když jsem tuto žákyni převzala, hledala jsem v odborné literatuře více o takovémto typu postižení a důsledně dodržovala doporučení pedagogicko-psychologické poradny, abych udělala pro žáka to nejlepší. Postupem doby jsem však zjistila, že takovýto přístup možná není jediný správný, a začala jsem k ní přistupovat jako k téměř běžnému žákovi. A to je také mým cílem do budoucna.

Chtěla bych, aby se žákyně postupem času dokázala začlenit do běžného režimu školy, a vychovat z ní žáka, který si s radostí dokáže zahrát to, co se mu líbí. A mě těší, že již nyní si sama vyhledává různé skladbičky, které si hraje, a v tom ji chci i nadále podporovat a povzbuzovat.

4. Výuka žákyně se SVP ve studijním zaměření hra na klarinet

Žákyně je v 7. ročníku I. stupně oboru hra na klarinet. V letošním školním roce tedy absoluuje I. stupeň. V současné době je žákyni 16 let.

Jedná se o žáka s Aspergerovým syndromem středně funkčním, s úzkostným syndromem, sociální fobií, výraznou emoční instabilitou, sníženou adaptabilitou provázenou výraznými úzkostnými stavy, s výraznými obtížemi v kontaktu s cizími lidmi a v neznámém prostředí a se značnou rigiditou v myšlení i chování.

Pedagogicko-psychologickou poradnou bylo doporučeno omezit výuku pouze na individuální hodiny, byla tedy zproštěna výuky v jiných hromadných předmětech (nástrojové souhry).

S žákyní jsem pracovala více než 4 roky jako s každým jiným žákem, projevovala naopak výrazný zájem o studium i chuť do komorní hry (pracovala ve 2 komorních souborech), byla výrazně soutěživý typ. V průběhu 5. ročníku se začaly výrazněji projevovat uvedené psychické problémy, které se nedaly zvládnout ani medikačně. Dá se říci, že v podstatě ze dne na den jsem byla nucena úplně změnit způsob výuky, přístup k žákovi apod., což pro mne nebylo rozhodně lehké. Asi nejobtížnější byla a stále je skutečnost, že si nemohu výuku nijak předem připravit či naplánovat, neboť musím vždy reagovat na aktuální psychický stav žákyně. Její stav se během školního roku 2018/19 bohužel zhoršil natolik, že výuka nemohla probíhat běžným způsobem.

V současné době probíhá její výuka spíše formou konzultačních hodin, za účasti její matky, která je současně jejím asistentem, a od letošního školního roku i za přítomnosti jejího asistenčního psa. Žákyně není schopna při výuce sama hrát na nástroj, a tak jsme přistoupily již v loňském školním roce ke způsobu, kdy si zadané úkoly doma nacvičí, poté nahraje na telefon a v ZUŠ si pak pouze poslechnu její nahrávku a na té ji upozorním na chyby. Obtížnější zadané úkoly jí vždy nahraji, aby měla doma zpětnou vazbu, a tak také postupuji při častěji se opakujících chybách.

Vzhledem k jejímu psychickému stavu jsem musela i upravit cíle výuky v daných ročnících.

Jelikož sama preferuje spíše hru pomalých, smutnějších skladeb, byla jsem nucena u ní rozvíjet spíše výrazové prostředky a s tím související tónovou kulturu než technické dovednosti.

Vím, že ani bez těch se neobejde, ale spíše jí jen vysvětlím a ukážu způsob, jak na nich pracovat, důsledně po ní nevyžadují ani hru etud.

Nechávám jí spíše volný prostor k výběru přednesových skladeb, vedu ji i k jejich samostatnému výběru a snažím se ji podporovat v jejich samostatném nastudování, přičemž se snažím, aby i jednodušší skladby pro ni byly nějakým přínosem (seznamuji ji s transpozicí apod.).

Musím přiznat, že její výuka pro mě není nikterak jednoduchá, zvláště postrádám možnost ujištění se, že daný problém chápe a je schopna jej správně interpretovat.

Od počátku jsem hledala v odborných psychologických publikacích více informací k jejím problémům, abych ji dokázala lépe pochopit. Také mi hodně pomohla její matka, která se mnou od počátku velmi spolupracuje. Nakonec se však v jednání s touto žákyní spíše spoléhám na intuici a snažím se k ní přistupovat vždy citlivě s ohledem na její současný stav.

Je mi jasné, že studium na ZUŠ bude do budoucna mít pro tuto dívku poněkud jiný cíl, než je běžné. Mým úkolem není z ní vychovat hráče, který se dokáže začlenit do různých souborů a hudbu amatérsky aktivně provozovat. U této dívky se stane hudba jakousi psychoterapií a způsobem, jak vyjádřit své pocity. A tak pokud budu moci alespoň trochu k tomuto přispět, splní z mého pohledu její studium na ZUŠ svůj úkol a já budu spokojená.

5. Moje zkušenosti s hudební pedagogikou u žáků se SVP

Hudební pedagogice se věnuji 25 let. Po vystudování Konzervatoře Pardubice (zpěv a sborové dirigování) jsem pedagogicky působila zejména na půdě základních uměleckých škol a vedla jsem pěvecké sbory různých typů od dětských po kostelní scholy. Po absolvování HAMU v Praze (katedra ZOR) jsem vedle pedagogické praxe získávala zkušenosti i vlastní divadelní a koncertní činností a spoluprací s různými pěveckými sbory, což činím dodnes. V hudebním školství jsem pracovala jako pedagog uměleckých předmětů (zpěv, zobcové flétny, hra na klavír, EKN), dále v kolektivní výuce (hudební nauky, soubory, dramatická výchova a pěvecké sbory) a souběžně jsem korepetovala taneční oddělení a folklorní soubor. Ráda se věnuju úpravě lidových písní (i koled) pro různá pěvecká a nástrojová obsazení. Myslím si, že tvořivost je hlavní hnací síla všech, co mají s hudbou co do činění.

Od roku 2010 učím mj. na ZŠ a SŠ Kupeckého v Praze 4-Hájích, kde se vzdělávají děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Střední praktická škola dvouletá vyučuje žáky s kombinovanými vadami (tělesné a mentální postižení) a základní škola vzdělává děti s různými formami LMP, ADD, ADHD, autismu a vývojové dysfázie, s tělesnými vadami, vadami řeči, jazykovými bariérami a všemi formami „dys“. Paleta našich žáků je celkem pestrá a pro mne jako (ne)speciálního pedagoga, pouze muzikanta, byl příchod na tuto školu lehce takříkajíc „šok“. Teorie je jedna věc a praxi (jak všichni víme) je třeba si osahat. Cítím, že i po devíti letech zde se mám stále co učit. Skladba žáků ve třídách je každý rok jiná a stále musím zas a zas zjišťovat, co na koho platí, jak s kým pracovat, čím kterou třídu co nejlépe chytím, zaujmu a nadchnu. Mým hlavním cílem je radost z hudby. Přála bych si, aby naši žáci skrze zkušenosti s hudební výchovou zde odcházeli z naší školy obohaceni, kultivovanější, citlivější a především aby rádi zpívali. Najít k nim cestu není vždy úplně lehké a je

třeba dělat kompromisy. Při výuce využívám velké množství pomůcek, nástrojů, měním činnosti a formy výuky, statické a pohybové aktivity, činnosti žáků se snažím řadit s cítem tak, aby byla efektivita co nejvyšší. Pro žáky se SVP je osobnost kantora nesmírně důležitá, jejich vztah k hudbě se u nich utváří především skrze osobu jejich učitele, který jim všechnu tu tvůrčí radost a hudební krásu zprostředkovává. Na naší škole jsme založili pěvecký sbor učitelů. Za normálních okolností nepředpokládám, že by se dala pozornost našich žáků udržet jedním směrem po delší dobu, ale ve chvíli, kdy hrál pan ředitel na klarinet, kolegyně na flétnu, housle a klavír a učitelé zpívali dvojhlasně Šteckerovy koledy, jídelna naplněná našimi žáky ani nedutala. Vědomě poslouchali plných 25 minut, hleděli na to, co jejich pan učitel dělá, co jejich paní učitelka umí. Štecker by žáky druhého stupně běžně nejspíše moc nezaujal, ale osoby, které znají, které je učí a mají k nim blízko, je zaujmou. Skrze nás mohou žáci se SVP snadno a přirozeně získat vztah k hudbě, kterou by jen těžko sami poznávali a která se jim možná ani zpočátku tolik nelíbí. Chce to trpělivé a postupné vedení. Od první třídy vést děti (peda-gogos) a v deváté třídě nás pak výsledky mohou těšit.

Rozumová složka je u žáků s mentálním či psychickým postižením obecně nižší, je třeba počítat s tím, že se budeme pohybovat v základní až středně náročné rovině hudební teorie a v praxi jen tam, kam nám schopnosti a hranice svěřených žáků dovolí. Samozřejmě je třeba dělat kompromisy tak, aby vždy zůstalo zachováno jejich nadšení pro zvolený repertoár, začít méně náročnými věcmi, které jsou žákům blízké. Do sboru řadím i populární, modernější nebo i romské písně. Stojí to za to, mnohdy mne naši žáci překvapí. Ani po devíti letech zde netrpím pocitem marnosti či syndromem vyhoření, naopak, práce s žáky s postižením mne baví. Vidím zpětnou vazbu a to je ta nejlepší odměna pro učitele. Vidím nadšení a radost na praktické škole, když se stále dokola dotazují: „Bude zpívání?“ Těší se a tleskají. Jejich IQ je nízké, ale skrze EQ je možné dosáhnout překvapivých výsledků, kterým se i moji kolegové upřímně diví. V českém jazyce se nedařilo žákům (s průměrným IQ 40–50) naučit např. „HY, CHY, KY, RY, DY, TY, NY“. Ovšem při hudební výchově se naučili píseň se třemi slokami jako nic. Kde je tedy paměťová hranice? Proč se těžko učí autista slovíčka z angličtiny, když jinak umí celý jízdni řád autobusů PID zpaměti? Vidím odpověď v tom, že žák pracuje snadno a rychle především, když ho to baví! To je výzva a inspirace pro učitele všech ostatních předmětů. Vymyslet např. na vyjmenovaná slova písničku. Rytmickou, nejlépe s pohybem, a třeba to půjde. Děláme na naší škole vzájemné hospitace, a tak mohu vidět, jak speciální pedagogové pracují. Kolik musí mít v zásobě cest a nápadů k dosažení cíle. Průměrný žák se učí číst jen zrakem, ovšem někteří naši žáci potřebují jiné cesty, mají písmenka z tvrdého materiálu přikrytá šátkem a hmatem zjišťují, zda je to A nebo B. Respektive informace o tom, jak písmenko vypadá, doputují do mozku skrze hmatový vjem. Při učení se využívá prožitkových emocí k látce, kterou má žák vstřebat. (Např. žák sestavuje rozstříhanou čtvrtku papíru s obrázky houslí jako puzzle a tím se učí, jak housle vypadají. Nástrojové pexeso, domino, polštáře s tóny hudební abecedy, notová osnova na zemi, skáčeme „panáka“ na Kočka leze dírou, zavázané oči, jen sluch určuje směr a nástroj, odkud co zní apod.) Metod je celá řada a každý učitel má své vlastní osvědčené metody, jen z vlastní zkušenosti vím, že pro žáky se SVP jsou tyto „hry“ naprosto nezbytné, je třeba je neustále obnovovat a rozšiřovat.

Lehce bych chtěla zmínit hlavní poznatky k jednotlivým postižením.

Autista: nemá rád žádnou formu doteků, mívá rychlý mozek, ale horší motoriku, jen velmi pomalu navazuje vztah, je zdrženlivější v projevech emocí, radost dává najevo mnohdy máváním rukou,

je třeba si na jeho projevy zvyknout. Tělesným projevem je např. kývání se, časté jsou i zvukové projevy, rádi si opakují všechno nahlas. Nemají rádi změny, potřebují stereotyp, zaběhlý systém jim vyhovuje, mívají slabší motorické schopnosti. Těžší formy autismu bývají doprovázeny mentální retardací.

Downův syndrom: „dauníci“ rádi zpívají, tančí, hudbu většinou milují. Jsou mnohem srdečnější než autisté, emoce si opravdu prožijí, učí se většinou nápodobou a soustavným opakováním. Moc to nepochopí, ale udělají a zahrají to jako cvičená opička.

ADHD: je jim třeba dát jasné mantinely, co si smí a nesmí dovolit, nemají příliš zábrany, nezvládají vlastní kontrolu. Jejich hlavní problém je soustředění, je tedy nutné často měnit činnosti. Problém pozornosti je náročný pro učitele, vyžadují od nás vysoké nasazení, je nutné je zaujmout. Dítě s ADHD potřebuje delší čas na zklidnění, pokud se rozblázní, je na zklidnění jedna vyučovací hodina krátká. U tohoto onemocnění jsou dvě formy aktivity: hyper nebo hypo. Ne vždy je nutná medikace, ale mnohdy těmto dětem léky na zklidnění pomohou.

Lehká mozková retardace: je pro ně celkem v pohodě hra i zpěv, mají rychlou motoriku, ale pomalé chápání, učí se pomocí nápodoby, memorování, opakování, napodobování. Žáci jsou vzdělavatelni i vychovatelní, u střední mozkové retardace jsou žáci jen vychovatelní a u těžké se mnoha výsledků nedočkáme.

„DYS“ -lektik, -ortografik, -kalkulik, -grafik a další mají většinou dobrou paměť, pletou se jim např. písmena, ale pokud se naučí číst, již si to pamatují, je s nimi relativně lehčí práce. Motoricky jsou zdatní.

Vývojová dysfázie: nutná vizualizace, obrázky spojené s textem – podle nich se učí. (Např. text hymny – domeček, voda, louka, skály...)

Koktání: pro zadržávání řeči je výborné zpívání, pomáhá jim to, zklidní dech a mohou se tím dokonce zcela vyléčit. Myslím si, že obdobně by jim mohly dělat dobře i dechové nástroje. Při problémech s mluvením ovšem zpěv nejvíce řeší dikci, výslovnost, práci mluvidel jako takových, a podpoří i logopedické učení právě přední rezonancí, cvičením jazyka atd.

Většina onemocnění je kombinovaná. Je třeba předcházet záchvatům, žáka sledovat a při náznacích rostoucího napětí odvést pozornost nebo si ho přestat všímat, dokud se neuklidní. Někdy jsou žáci (hlavně autisti) citliví na přílišný hluk, zacpávají si uši a začnou se kousat. Je třeba obrátit jejich pozornost jinam a předejít amoku. Nikdy nejít s nimi do konfrontace. Je nutné respektovat individualitu každého žáka a počítat s delší adaptační dobou (3–6 měsíců).

Neméně důležitá je spolupráce s rodiči. Osobně vidím práci rodičů jako to nejdůležitější. Asi by bylo vše mnohem lepší, kdyby všichni rodiče s dětmi zpívali, mluvili, hodně se jim věnovali, kdyby nebylo tolik promarněného času u počítačů a mobilů a děti měly z rodin základní estetické a mravní hodnoty. Jako učitelé musíme rodiče motivovat, aby obětovali svůj čas. Rodiče našich žáků většinou ze začátku výsledky naší práce nevidí a je velká škoda, že je tolik kladen důraz na výkon. Děti jsou často jednostranně zaměřené, protože chtějí (musí) být v tom nejlepší. Ale proč? Proč se nevěnovat něčemu, jako je hudba, čistě pro radost? Mám skutečně za to, že je to dostatečné. Je to plnohodnotná náplň pro žáky se SVP i pro nás učitele.

Zkušenosti ze ZUŠ v Královéhradeckém kraji

6. Výuka žáka s Downovým syndromem na ZUŠ

Vojta je milý 13letý chlapec, který miluje své okolí. Vyučuji ho druhým rokem, předtím navštěvoval VO ZUŠ u mé předchůdkyně. Kolegyně Vojtu charakterizovala jako mazlivého chlapce, který je velmi přátelský a rád uklízí. Pracoval s ostatními dětmi; pokud zadání neporozuměl, mohl si kreslit, co chtěl, byly mu nabídnuty různé materiály včetně hlíny. Byl rád v kolektivu a měl rád paní učitelku.

Dvanáctičlenná skupina, kterou jsem minulý rok převzala, byla velmi nehomogenní. Navštěvovaly ji děti od 2. do 9. třídy, středoškolák, kterého jsem připravovala na ČVUT (architektura), dívka, která potřebovala připravit na střední uměleckou školu, a Vojta, který neměl asistenta. Byla to nelehká úloha, nikomu ze skupiny nebylo možné se důsledně věnovat. Vojta vyžadoval velkou pozornost. Náměty, které jsem pro něho dlouho promýšlela, velmi rychle vypracoval; když jsem motivovala ostatní žáky, často ke mně přistupoval zezadu, objímal mě, vyžadoval pozornost. Měla to být legrace, ale většinou jsme upadli. Vojta velmi rád uklízel, přerovnával výtvarné potřeby, poléval podlahu vodou, důsledky jeho uklízení jsem po vyučování musela minimálně hodinu dávat do pořádku. Také mi často bral mé osobní věci. Například se zmocnil mé kabelky, vylovil můj parfém a důkladně se navoněl. Maminka ho sice napomínala, ale Vojta na to nedbal. Rád také vypínal počítač, velmi nečekaně, kabel vytáhl rovnou ze zásuvky.

Ve skupině byli tři malí temperamentní chlapci, na které bylo potřeba také dohlížet a stále je zklidňovat a dodatečně motivovat. Tyto incidenty se stávaly většinou, když jsem pozornost zaměřila jejich směrem. Výtvarný ateliér se skládá ze tří propojených místností, neexistuje žádný kabinet, osobní věci si nelze odložit jinam než do jednoho z těchto malých ateliérů, kde děti pracují. Pro Vojtu nebylo ideální ani uspořádání modelovny, která se dělí na dva prostory, glazovnu se sádrovnou a modelovnu. Rád odcházel na toalety a zdržoval se v místnosti s nimi sousedícími; pokud jsme zrovna potřebovali pracovat v glazovně–sádrovně, ucpával hlínou odpady, házel špachtle a nástroje do kbelíků nebo opět „umýval“ podlahu. S odpady je v této ZUŠ bohužel velký problém. Nebylo však v mých možnostech doprovázet ho i na toaletu. Vojta to samozřejmě nepáchal se špatným úmyslem, ale rozdělit pozornost mezi něj a ostatní žáky je nad síly jednoho pedagoga.

Tento rok, vzhledem k ještě vyššímu počtu žáků v mé skupině (16), požádala paní ředitelka o asistenta. Vojta si na pana Zdeňka velmi rychle zvykl a oblíbil si ho. Asistent pracuje ve školce a s dětmi má velikou trpělivost. Veškeré problémy odpadly. Asistent přichází v době, kdy si uklízím po 1. skupině a připravuji se na 2. skupinu (1. skupina je velmi náročná na moji pozornost, téměř se nezastavím, 2. skupina je rozdělena na 4 podskupiny podle věku, každá skupinka má své zadání a je potřeba připravit jiný materiál, modely, potřeby...).

Přitom vysvětluji asistentovi, který ale nemá „výtvarné povědomí“, jak má postupovat. Většinou mu sepíšu manuál. Pan Zdeněk svědomitě plní moje pokyny, k Vojtovi přistupuje velmi trpělivě

a láskyplně. Chce odevzdat práci s dobrým koncovým výstupem i za cenu vlastního zásahu do Vojtovy tvorby. Uvádím pro úplnost svůj názor na tvořivost, který jsem sepsala pro ZUŠ Úpice:

FORMULACE TVOŘIVOSTI JAKO PRIORITYNÍ NÁPLNĚ VE VO

Tvořivosti je přisuzována stejná důležitost jako čtenářské či matematické dovednosti.

Je hlavním cílem a náplní výtvarného oboru.

Žádný jiný obor jí neposkytuje tolik prostoru jako výtvarná výchova – se vši skromností. Na rozdíl od jiných oborů by neměla být zatížena tlakem na výsledek a správnost.

Uvádím formy práce doporučené pro rozvoj tvořivosti, které budeme v průběhu roku uplatňovat:

Experiment

Hra

(zaciluje se na proces tvorby, ne na výsledný produkt, umožňuje reagovat na nové impulzy, umožňuje se plně ponořit do činnosti)

Práce s otevřeným koncem

Umožňuje zažít chybu jako přirozenou součást procesu objevování a její tvořivé zpracování.

Žák hledá osobitou cestu namísto kopírování, napodobování předem daného vzoru či postupu!

Podmínky pro realizaci těchto forem

Čas (flow)

(měl by umožňovat, ne omezovat)

Prostor (máme reprezentativní)

Prostředky (zhmotňují myšlenku)

Materiálově jsme vybaveni velmi uspokojivě.

Vhodné podmínky pro samostatnou výtvarnou činnost

Rozhodování a svobodná vůle

Nabídka možnosti samostatné volby materiálu, dostatečná časová dotace, osobité uchopení tématu a vlastní prezentace dítě aktivizuje, zapojuje do tvořivého procesu.

Neměnná, plochá ani rychle a na přeskáčku zadaná témata, samoúčelné techniky volené pro efekt, jejich zbytečná kvantita (vizuálně efektní prostředky) nevybízí k improvizaci a tvořivosti, dělají z výtvarné tvorby pouze řemeslnou výrobu s použitím výtvarných prostředků – často bezduchou. Bohužel, mnoho škol ji od svých učitelů vyžaduje a tím se odchyluje od tvořivého přístupu = prioritní náplně osnov předmětu, degraduje ho na aktivitu zaměřenou na výsledný „výrobek“ a produkt sloužící potřebám školy, ne k rozvoji samotných žáků. Využívá děti ke zviditelnění

jiných oborů na úkor rozvoje výtvarné tvořivosti, kvůli které ale byly děti rodiči svěřeny do péče umělecké školy! Zpronevěřují se tak nejen daným osnovám, ale také zatěžují výtvarné pedagogy-odborníky, kteří musí taková témata zařadit do výuky na úkor svého dlouhodobého a pracně vymyšleného projektu. Nítě souvislostí bývají zpretrhány, děti pak již nemají zájem na odsunutém tématu pracovat. Tam, kde je prioritou tvořivého, dlouhodobého a nepřerušovaného procesu akceptována, jsou výsledky evidentně lepší.

Pro Vojtu sestavuji před každou hodinou několik témat, zde předkládám ta, která pokládám za zdařilá a zároveň pro žáka podnětná.

Výtvarná řada Paní učitelka a její věci

Námět:

✓ Tělo a jeho proporce

Úkol:

Obkreslit obrys těla učitelky.

Vystříhnout, pojmenovat části těla, dokreslit detaily.

Pomůcky: křídly, nůžky, balicí papír, lepidlo.

Vojtu práce zaujala a neobvykle dlouho s velkou pečlivostí vystříhoval, výsledkem se všem chlubil, „paní učitelku“ nosil po třídě a měl ji pouze pro sebe.

Námět:

✓ Věci paní učitelky

Úkol:

Obkreslit kabelku paní učitelky, vystříhnout, přilepit popruh přes rameno a kapsu, do které se budou umisťovat další předměty.

Pomůcky: křídly, nůžky, zbytkový papír, lepidlo.

Vojta zde musel dlouho promýšlet, kam umístí kapsu a jak ji přilepí tak, aby zůstala funkční.

Námět:

✓ Předměty uvnitř kabelky paní učitelky

Do staré kabelky jsem umístila předměty, které Vojtu zajímaly: deodorant, peněženku se starými penězi, staré karty, klíče a kosmetickou taštičku se záhadnými lahvičkami. Do nich jsem uschovala smyslové hádanky pro další hodinu.

Také s ostatními předměty jsme dále pracovali.

Námět:

✓ Mince

Úkol:

Frotáž mincí a jejich vystřížení.

Pomůcky: jemný papír, měkká tužka, nůžky.

Za mince si Vojta „koupil“ tempéry, kterými se měl pokusit barevně vyjádřit vůni deodorantu.

Mohl se s ním libovolně navonět.

Námět:

✓ Záhadné lahvičky v kosmetické taštičce – hra pro smyslové orgány

Úkol:

Lahvičky byly naplněny předměty, které měl Vojta čichově, sluchově, chuťově nebo hmatově prozkoumat a převést je do výtvarného jazyka.

Pomůcky: papír, tužka, rudka, uhel, barevné pastely.

Vojtu hádanky velmi bavily a rád se k nim vracel.

Námět:

✓ Klíče

Úkol:

Pomocí kladiva vtisknout starý klíč do tvrdého papíru, přetřením barvy vzniklý reliéf lépe zviditelnit (viz Vladimír Boudník – aktivní grafika).

Pomůcky: velmi tvrdý papír dostatečně vypořádaný silnou látkou, kladivo, staré klíče, váleček s barvou.

Tento úkol Vojta plnil s ostatními dětmi.

Výtvarná řada Ptáčci

Námět:

✓ Hnízdečko pro ptáčky

Úkol:

Hnízdečko pro ptáčky z přírodních materiálů – asambláž.

S asistentem si prohlédnout tvar různých hnízdeček, materiál, z něhož je ptáci staví.

Pomůcky: kousky kůry, skartovaný papír, lepidlo, tužka.

Námět:

✓ Vajíčka ptáčků

Mimikry vajíček

Pomůcky: vodovky, skořápky od vajíček, lepidlo, štětec.

Vajíčka Vojta vystříhl a vložil do hnízdečka.

Námět:

✓ Ptačí rodina

Ptáčci, kteří létají do hnízdečka a těší se na své potomky.

Úkol:

Kresba libovolným materiálem.

Vojta přikreslil k hnízdečku ptáčky.

Pomůcky: kreslířské materiály.

Vybral si kresbu tuší.

Námět:

✓ Velikonoční vajíčko

Úkol:

Vyškrabávané voskové sgrafito.

Vojta si vystříhl obrys velkého vajíčka, pokryl ho voskovými barvami a převrstvil temperou – do zaschlé barvy vyrýval velikonoční vzory.

Pomůcky: obrázky velikonočního dekoru kraslic, voskovky, tempera, nůžky, grafická jehla.

Námět:

✓Ptáček a jeho peří

Vojta omotával vystřižené tělo ptáčka z papíru barevnou vlnou, ale některé děti tiskly grafiku, proto jsme se rozhodli zkusit ji také s Vojtou.

Vytvořil několik výtisků.

Za značnou pomoc a úlevu pokládám účast asistenta na hodinách VO. Minulý rok jsem už byla rozhodnuta ZUŠ opustit. Kvůli tomuto žákovi jsem nemohla vyučovat plnohodnotně ostatní a neustálé hlídání jediného dítěte, přitom i zodpovědnost za ostatní, mě velice vyčerpávalo. Je otázkou, jaký cíl má Vojtova docházka do ZUŠ, jestli jeho výtvarný posun, nebo integrace s ostatními frekventanty výuky.

Pokud by byl Vojta v malé skupině klidných dětí, bylo by možné ho více výtvarně rozvíjet.

Mohl by řešit podobná témata jako ostatní, jen modifikovaná pro jeho osobnost, schopnosti a potřeby. Tyto skupiny mají na začátku hodiny sezení v kroužku, povídáme si, děti úměrně jejich věku motivuji i vícekrát během hodiny, reaguji na situaci, výtvarná řešení témat se mohou leckdy vyvíjet jiným směrem, než který jsem původně zamýšlela. Velmi záleží na celkové atmosféře skupiny, rozpoložení jednotlivých dětí, leckdy se nejde ubírat k cíli rigidně stanoveným způsobem a postupem.

Vojta dochází do starší skupiny, sice do ní věkově náleží, mentálně však nikoliv. Motivace zde probíhá spíše formou individuálních rozhovorů, bývám dost zaměstnána jinými žáky, není zde dostatek času na prodlouženou motivaci, kterou Vojta potřebuje. Tady je odkázán spíše na asistenta,

který se sice ochotně snaží uplatnit mé podněty a navržené postupy, není však fundovaný výtvarně reagovat ani flexibilně změnit téma podle Vojtovy nálady, i když je to člověk hodný, citlivý a snaživý.

S dětmi do kontaktu přichází Vojta minimálně, líbí se mu starší děvčata, ale stydí se s nimi hovořit. Možná jde o dostatečnou integraci, toto si netroufám hodnotit. Pokud má jít o výtvarný rozvoj dítěte, což je cíl mé práce, měla by být skupina vytvořena přímo pro Vojtu. Pokud má jít jen o integraci jako takovou, jistě by posloužila i jiná, méně exponovaná skupina dětí. Domnívám se také, že by Vojtovi prospívala menší časová dotace. Po hodině práce bývá už velmi unaven.

Vojtu mám ráda a po lidské stránce vnímám jeho přítomnost jako obohacující (je bezelstný, milující, neumí být škodolibý), po profesní stránce se vzdávám hodnocení.



Zkušenosti ze ZUŠ ve Zlínském kraji

7. Vyučování žákyně se zrakovým omezením

Žákyně navštěvuje nyní 5. ročník výuky klavíru na základní umělecké škole. Na základě lékařského vyšetření a vyšetřením ve školském poradenském zařízení byla stanovena doporučení na podpůrná opatření pro výuku této žákyně na základě jejího zdravotního stavu. Bylo potvrzeno, že u žákyně přetrvává zrakové postižení, tj. snížení zrakových funkcí, kdy dívčino vnímání narušuje snížení očních pohybů, neschopnost lokalizovat a fixovat podněty mimo středovou linii a také potřeba dioptrických brýlí. Podle zprávy pracovníků speciálně pedagogického centra je dívka schopna naplňovat stejné cíle, které jsou uvedeny ve školním vzdělávacím programu základní umělecké školy, za předpokladu, že bude vyučující daného předmětu uplatňovat přístupy, metody a formy vyučování odpovídající individuálním schopnostem žákyně. Hodnocení a výstupy ze školského poradenského zařízení se zaměřují pouze na zrakové postižení žákyně, avšak vzhledem k chování žákyně v hodinách, stylu odpovědí na otázky, reakcím na podněty a celkovému projevu dívky by asi bylo vhodné i psychologické vyšetření a zohlednění a zařazení jeho výsledku k celkovému plánu pro výuku této žákyně.

Podpůrná opatření navržená školským poradenským zařízením:

- možnost sedět ve skupinové výuce blízko tabule a volný přístup k tabuli;
- zvětšení notového materiálu a textů potřebných k výuce;
- respektování delších reakčních časů, tolerance nedostatků v orientaci v notovém zápise a tolerance nedostatků a pomalého čtení a psaní;
- podbarvení a zvýraznění důležitých bodů v textu či notovém zápise;
- střídání zrakové práce a poslechu s hrou z paměti;
- respektování delšího času potřebného k nácvičce skladby;
- v případě potřeby snížení požadovaného počtu zadávaných skladeb.

První čtyři roky výuky klavíru absolvovala žákyně u jedné vyučující, v letošním roce byla na žádost matky přeložena k jiné vyučující. U předchozí vyučující přestala pracovat již před delší dobou a nebylo možné nijak zlepšit výkon v hodinách. Od změny vyučující si rodiče slibovali nový elán do práce a zlepšení výsledků dcery. Bohužel se opakuje situace z předchozích let. Velký podíl na tomto stavu má přístup ze strany rodičů, kdy rodiče trvají na výuce klavíru, ale dívka nemá doma žádnou podporu. V předchozích letech tomu bylo podobně s výjimkou jediného pololetí, kdy byla matka pravidelně přítomna v hodinách a doma s dcerou cvičila, což se výrazně odrazilo na výsledcích v klavíru i v hudební nauce. Rodiče nemají hudební vzdělání, avšak již jejich přítomnost a důslednost při domácí přípravě byly velkým plusem. Bohužel tato podpora trvala jen krátce, nyní s dcerou, co se týče klavíru, nijak nepracují a žákyně této situace využívá. Jistou roli hraje také věk dívky, která nyní zkouší, co vše si může na základě svého omezení dovolit a kam až jsou jí lidé schopní ustoupit a co všechno mohou prominout – toto mi bylo řečeno i matkou dívky, což znamená, že jsou si rodiče situace vědomi, nic to však na jejich přístupu nemění.

Dívka je relativně hudebně nadaná a při systematické práci je schopna dosahovat dobrých výsledků odpovídajících pravidelné soustředěné práci. Žákyně velmi dobře pracuje s pamětí a během nácviку skladeb je schopna si zapamatovat notový zápis v délce 8–16 taktů dle složitosti skladby. Nácvik probíhá metodou poslechu v kombinaci se čtením not. Má k dispozici zvětšený notový materiál. Také zvládá technická cvičení, stupnice i akordy, v případě chyby je schopna dobře reagovat a opravit se i bez dopomoci učitele. Ve výběru skladeb dáváme přednost kratším skladbám do jedné strany jak u etud, tak přednesových skladeb. U skladeb, které vycházejí z lidových nápěvů, zvládá hru z paměti i u delších skladeb. V hodinách pracuje dobře, při opakování a soustředěném přístupu odchází z hodiny s relativně nacvičenou a dopodrobna probranou skladbou – bohužel přítomností v hodině její příprava končí, a tak se dostáváme do začarovaného kruhu, kdy je možné cvičit skladbu každou hodinu znovu od začátku.

V praktické výuce klavíru dívka zaostává za předepsanými výstupy ve školním vzdělávacím plánu, což ale není prvotně způsobeno zdravotním omezením. Do hodin často přichází pozdě s velmi chabými výmluvami, které ale rodiče podpoří a případnou nepřítomnost omluví. Velmi často také přichází bez potřebných pomůcek – bez žákovské knížky, bez notového materiálu. Vzhledem k tomu, že výuka probíhá na pobočce ZUŠ, není možné mít vždy záložní notový materiál pro tyto případy. Jindy přichází jen s jedněmi notami místo zadaných 3–4 skladeb a ani na této jedné skladbě není vidět domácí příprava, ač dívka tvrdí, že cvičila. Nácvik se pak omezuje na opakování již probraného, což bez domácí přípravy stejně nemá téměř žádný efekt, a v další hodině začíná práce nanovo. Během domácí přípravy si nikdy nic neznačí do notového materiálu a bez přičinění vyučující si nic nevyznačí ani nepodbarví, nijak neoznačí těžká místa či výrazné změny.

V hudební nauce je situace obdobná, jen za toto pololetí má dívka 50% absenci, samozřejmě omluvenou rodiči – důvody absencí typu „zaspala“ či „si myslela, že je méně hodin“. Má možnost sedět v přední lavici i volný přístup k tabuli, přesto sama zasedá do lavic v zadní části třídy. Výsledky průběžných testů neodpovídají 5. ročníku (na testy má dostatek času i možnost konzultace), k látce probírané v hudební nauce se vracíme průběžně i v praktické výuce, nicméně bez velkého efektu.

Pro mě jako vyučující je práce s touto žákyní spíše demotivující. Vzhledem k mému předchozímu vzdělání (aplikované pohybové aktivity) a praxi s prací s lidmi s různými druhy zdravotního postižení jsem se těšila, že uplatním některé nabyté zkušenosti. Bohužel soustavná téměř nulová příprava, výmluvy různého typu, pozdní příchody i žádná praktická podpora ze strany rodičů činí z vyučování této žákyně spíše nepříjemnou povinnost.

Zkušnosti ze SZUŠ v Jihočeském kraji

8. Zkušnosti a vize ve výuce žáků se SVP

Naše SZUŠ Natanael se od počátku svého působení věnuje také žákům se SVP (ve ŠVP máme zakotveno, že počet žáků se SVP vůči ostatním bude do 10 % z celkového počtu žáků).

Praxe je taková, že učitelé docházejí do speciální školy, kde je vyhrazena učebna pro výuku. Všichni hrají na zobcové flétny a zpestřením je violoncello, kdy zkoušejí „doprovázet“ na prázdné struny. Zapojeny jsou také nástroje Orffova instrumentáře.

Někteří žáci mají kromě mentálních limitů i motorické potíže.

Učitelé s žáky pracují po jednom, další ve skupince zatím se speciálním pedagogem probírají učivo hudební nauky (pracovní listy). Protože pozornost žáků je výrazně snížena, činnosti se střídají a jsou sníženy nároky. Žáci jsou hodnoceni o stupeň mírněji než ostatní.

V loňském školním roce, který byl prvním rokem zkušností, měli žáci na konci školního roku vystoupení v rámci své školy a také jsme je zapojili do vánočního vystoupení. Jejich výkon před ostatními žáky a učiteli byl odměněn velkým potleskem a pochvalou, což je pro ně velmi motivující. Zakusit pocit úspěchu, že se jim něco povedlo, pro ně hodně znamená a vždy se na vystoupení těší.

Na závěr nutno říci, že nelze srovnávat. Individuální přístup a snaha rozvinout a posunout daný potenciál dítěte je podmínkou. Odměnou je jejich radost a i nepatrné krůčky rozvoje jsou potvrzením, že práce má smysl a že jde o rozvoj celé osobnosti člověka, na kterou má velký vliv i osobnost učitele (laskavě, trpělivě, s pochvalou i napomenutím, ale vždy s přijímajícím přístupem ke každému žákovi).

Samozřejmě že toto platí i u ostatních žáků, ale u žáků se SVP ustupuje do pozadí výkon a výsledky jako cíl. Naší snahou je, aby žáci měli k hudbě hezký vztah a zakusili, že žádné limity jim nebrání hudbu prožívat i aktivně vytvářet, i když v jiné míře.

Zkušenosti ze ZUŠ v Moravskoslezském kraji

9. Žák s ADHD ve studijním zaměření hra na bicí nástroje

(žák 3. ročníku, I. cyklu, věk 10 let)

Obecně

Dva a půl roku ke mně chodil žák s diagnostikovanou poruchou pozornosti a hyperaktivitou. Bohužel rodiče si nepřáli uvolnění v podobě individuálního studijního plánu, takže žák byl veden jako běžný. Dokumenty dokládající jeho vývojovou poruchu chování nebyly škole nikdy předloženy. Zpětně to hodnotím jako zcela zbytečné zatvrzení rodičů, neboť výuka musela být i tak velmi přizpůsobena jeho potřebám. Při případném delším studiu žáka navíc mohlo rychle dojít k nezvládnutí objemu učiva stanoveného na daný rok. Žák po dokončení 3. ročníku přestoupil na jinou ZUŠ v důsledku stěhování. Výrazně jsem doporučil, aby rodiče opět zvážili vytvoření ISP, který by žákovi umožnil příjemnější a efektivnější průchod studiem.

Přístup žáka

Žák byl velmi bystrý, nadaný na matematiku. V logickém myšlení předbíhal vrstevníky. Porucha se projevovala náladovostí, zatvrzelostí při opakovaných neúspěších, velkými výkyvy nálad, neuposlechnutím autorit, přebytkem energie, nesoustředěností, vynucováním si pozornosti... Většinou se hodina nesla v podobném duchu, v jakém se žák choval přes den v ZŠ. Energické hodiny ale také někdy střídaly hodiny klidné – žák byl v útlumu, dokázal se lépe soustředit a zaměřit pozornost správným směrem. Na druhou stranu v tomto stavu docházelo také k nechuti hrát, tvořit či objevovat něco nového.

Absolvovali jsme hodiny, ve kterých jsme sotva zopakovali zlomek předchozí látky, s velkými pauzami mezi cvičeními. Také se ale dařilo, aby žák zvládal látku určenou starším ročníkům. To se dělo, když se častěji dařila zaměřit a udržet jeho pozornost na konkrétní cvičení. Dostat jeho mysl do tzv. flow bylo daleko těžší než u běžného žáka. Když se podařilo, dosahoval opravdu pozoruhodných věcí. Dokázal si velmi rychle představovat hodnoty not, not s tečkou, dopočítávat do taktu, porovnávat délky not a pomlky. Problém mu někdy dělalo čtení not, protože po chybném přečtení zápisu si dané místo chybně zafixoval a bylo těžké ho to přeučit.

Přístup rodičů

Bohužel musím říci, že rodiče neměli dítě úplně pod kontrolou. Dovolovali mu trávit poměrně velký čas hrou počítačových her, což rozhodně neusměrňovalo jeho projevy chování, právě naopak. Mnohdy se těšil a chtěl hodinu končit dříve, aby mohl jít domů na počítač. Také dovolené i nedovolené požívání sladkostí způsobovalo explozivnější reakce a větší vnitřní neklid. Maminka byla větší autorita než tatínek, protože s ním trávila více času. Nejprve s ním do hodin chodila, po nějakém čase už chodil sám. Začal si však více dovolovat, byl méně ovladatelný a jednou mě začal urážet vulgaritami v anglickém jazyce. Vyřešili jsme to pokáráním, rozpravou, omluvou a dohodli jsme se, že maminka bude na každé hodině přítomna.

Důležité pro něj bylo uvědomění si, že udělal něco špatně. Mnohdy si to po probrání se z afektu vůbec neuvědomil. S přítomností rodiče ve výuce dosahoval lepší soustředěnosti a větší poslušnosti. Myslím si, že to bylo také díky tomu, že rodič mu byl pozorovatelem a žák cítil jeho stálou pozornost. Měl se komu „předvádět“, ale zároveň se musel také více kontrolovat. V případě potřeby rodič zakročil. Na druhou stranu byl méně samostatný v důsledku toho, že mu rodič pomáhal s přípravou a sklízením pomůcek, potažmo oblékáním apod. Touha rodiče, aby byl rychleji sbalený, nemačkal noty při ukládání do složky nebo byl správně a rychle oblečený, byla dle mého názoru na škodu. Tento problém bylo lepší řešit výraznějším dohledem a slovním nabádáním, nikoli převzetím činností za něj.

Popis hodiny

Nejlépe byl žák soustředěný většinou hned po příchodu do hodiny. Pokud se mu dařilo celkem plynule zahrát jednotlivá cvičení na malý buben atd., byl schopný během několika minut přehrát veškerou zadanou látku. Problém byl, když narazil na místo, které mu nešlo. To pak byl schopný shodit noty ze stojanu, zatvrdit se a několik minut nepokračovat. Pomohlo zaměření pozornosti na jinou činnost, aby mohl zapomenout na předchozí nezdar. Při ztrátě koncentrace se často chodil dívat na hodiny, aby věděl, kolik minut do konce hodiny zbývá. Tohle byl pro mě jakýsi ukazatel toho, zda se mi daří udržet jeho pozornost, či nikoli. Když jsem potřeboval, abychom zahráli jedno místo několikrát, pomohla domluva o určitém počtu opakování, který mohl sám kontrolovat. V případě držení se těchto pravidel bylo nezbytné přemýšlet hodně dopředu, aby nastavený počet opakování splnil účel a dané místo se procvičilo.

V případě chvilkové nepozornosti pomohlo ukázat na konkrétní místo v notách, oslovit žáka jménem, připomenout, co zrovna děláme, aby se opět začal koncentrovat. Když pozornost povolila, bylo dobré mít připraveno několik různých činností do zásoby, které jsme mohli začít dělat téměř kdykoli, např. hudební pexeso², protahování, drobnou pohybovou aktivitu, cvičení s pěnovým míčkem. Na tohle jsem přišel až časem, když jsem se o poruchu pozornosti zajímal a četl odbornou literaturu. Zároveň jsem vyzoroval, že pokud je výzva pro žáka moc těžká, zapře se a nebude ji dělat. Pokud je naopak příliš lehká, rychle najde řešení, nebude zaměstnávat hlavu a bude hledat vyžití jinde. Chtělo to tedy dobře rozmyslet a přichystat žákovi uskutečnitelné úkoly, které zvládne. Samostatná práce však moc nefungovala, pozornost a dohled vyžadoval neustále.

Přístup učitele

Jako žádoucí ve zvládnutí poruchy pozornosti a hyperaktivity vnímám kooperaci mezi učitelem a rodičem. V tom lepším případě bude rodič vědět, jak dítě zvládnout, a může nabádat učitele, aby vyzkoušel již osvědčené metody, které fungují doma a ve výuce na ZŠ. V horším případě rodič nebude vědět, jak se k dítěti chovat, a i přesto může být velmi nápomocný, když ho jako učitel obeznámený se žákovými speciálními potřebami poprosím o dodržování určitých pravidel při práci s žákem. Pro mě to bylo trochu z obojího.

Jako funkční prostředky pro zvládnutí takového žáka považuji oslovování jménem spolu s pohledem do očí, použití klidného hlasu v jakékoli situaci, stručné a jasné zadání úlohy, stoprocentní koncentraci

² <http://www.zusvpetrzelky.cz/hudebni-obor/bici-nastroje/vyucovaci-materialy?id=con794>

na žáka, stálou připravenost látky i pomůcek, umění zaujmout pozornost, motivaci (např. v podobě nálepek či zhlédnutí inspirativního hudebního videa), kladení reálných, splnitelných cílů s odpovídající náročností a eliminaci všech rušivých vlivů (zvonění telefonu apod.). Také mi pomohlo vyhrazení konkrétního prostoru ve třídě, který obsahoval minimum distrakčních podnětů, a zařazování odpočinkových aktivit mezi výukové bloky.

Probíranou látku jsem se snažil udělat vždy co nejzajímavější, aby okamžitě zaujala žákovu pozornost. Mnohdy jsem improvizoval, když jeden způsob vysvětlování nezabíral, zkoušel jsem se intuitivně dostat k jádru věci úplně jinou cestou. Častokrát více pohledů na jednu věc pomohlo k jejímu zapamatování a zafixování. Jako příklad pohybové aktivity uvedu, když jsem nechal žáka pochodovat, zatímco jsem hrál na buben a střídavě zrychloval či zpomaloval tempo. Žák si uvědomoval tempové rozdíly, zapojoval celé tělo a přisvojoval si cítění pulzu. K usměrnění žáka mi také někdy pomohlo zatlumení bicí soupravy, aby ani při hlasité hře bicí nezněly příliš nahlas a žáka vysoká hlasitost víc nerozrušovala.

Doporučené publikace

Četl jsem doposud tři knihy o problematice ADHD. Knihu *Jak se krotí tygr*³ bych doporučil převážně rodičům. Je určená zejména dětem na prvním stupni ZŠ. Učí je, jak zvládat vnitřního „tygra“ spolu s jeho chováním. Pro mě příliš směrodatná nebyla. Manželé Kopsovi však napsali ještě další dvě knihy v podobném duchu.

Druhou publikací je *Šest kroků ke zvládnutí ADHD*⁴. Čtenář se nejprve dozví obecné informace o ADHD, později je v šesti krocích instruován, jak s dítětem pracovat. Na konci knihy je také navržen deník pro rodiče a závěrečný test znalostí problematiky. Jako přínosné shledávám především nastínění úskalí jednotlivých kroků při jejich aplikaci a jejich případná řešení.

Nejpřínosnější pro mě byla publikace s názvem *Jak na ADHD a problémy s pozorností: Praktické tipy pro každý den*⁵. Pojednává o problematice odborně, ale zároveň velmi uchopitelně. Obsahuje spoustu důležitých informací pro všechny, kteří s dětmi s ADHD pracují. Rozhodně bych zvýraznil kapitoly pojednávající o pravidelném denním režimu, dýchacích cvičeních, cvičích pro navození zvýšené pozornosti a optimalizaci uspořádání okolí.

³ <https://www.albatrosmedia.cz/tituly/29613622/jak-se-kroti-tygr/>

⁴ <https://www.databazeknih.cz/knihy/sex-kroku-ke-zvladnuti-adhd-281097>

⁵ <https://www.kosmas.cz/knihy/249796/jak-na-adhd-a-problemy-s-pozornosti/>

Zkušenosti ze ZUŠ v Libereckém kraji

10. Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti ve výuce hry na klavír

Vyučuji hru na klavír na ZUŠ. Vystudovala jsem vysokou školu ekonomického zaměření a konzervatoř, obor hra na klavír. Za svoji teprve devítiletou praxi v oboru jsem se setkala s několika žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Především šlo o lehčí nebo těžší formy poruch učení – dyslexie, hyperaktivita. Specifickými případy pak byly tři děti s diagnózami Aspergerův syndrom, mentální retardace, vývojová dysfázie. Pro práci s těmito dětmi jsem neprošla žádným školením, jsem odkázána na vlastní zkušenosti a samostudium.

Aspergerův syndrom

Holčička ke mně přešla od kolegyně, u které absolvovala PHV, já ji převzala do 1. ročníku. U kolegyně v PHV hrály z Nové klavírní školy I (Janžurová, Borová), ve výběru repertoáru jsme pokračovaly v této klavírní škole. Přidávaly jsme vždy lidové písně nejprve bez doprovodu, pak se základními tóny a končily jsme akordy.

Jedná se o jedinečný případ, kdy by nikdo tuto diagnózu netipoval. Holčička je veselá, pracovitá, komunikuje celkem bez problému, pouze se jeví ostýchavě. Jediné problémy, které jsme vždy řešily, byly při prvním přehrání čehokoliv, kdy měla prezentovat svoji domácí práci. Vždy byla skoro až vystrašená. Pomáhalo povzbuzování a konstantní organizace hodiny (vždy začne stupnice, pak akordy, písničky, přednesy...). Pokud by mě maminka na první schůzce neseznámila se situací a nesdělila diagnózu, u holčičky bych žádný problém nepředpokládala. Nebylo u ní třeba upravovat studijní plán ani vytvářet žádné specifické metody výuky. Tento vynikající prospěch osobně přisuzuji skvělé práci rodičů v domácím prostředí, výtečné organizaci času a péči o dítě se specifickými požadavky. Do budoucna ale předpokládám lehčí problémy se zvládnutím všech požadavků pro zdárné pokračování ve studiu. Bude třeba vybírat repertoár obezřetně a předpokládat pomalejší postup ve srovnání s nadanými dětmi bez specifických požadavků.

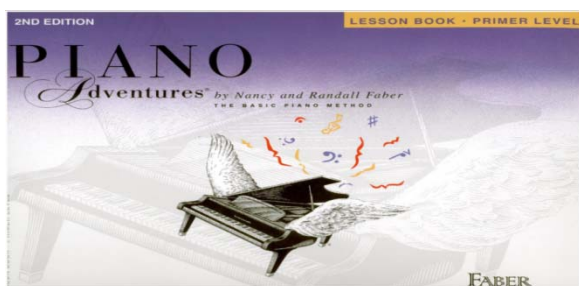
Mentální retardace

Chlapečka jsem začala učit PHV v jeho šesti letech, kdy ještě chodil do mateřské školy. Školní docházku měl o rok odloženou. Počátky nebyly lehké, obvyklé vyučování PHV ve dvojici žáčků nebylo možné, tento žáček nereagoval jako ostatní – nereagoval vůbec. Tehdy jsem ještě neměla ponětí o jeho problémech. Jeho rodiče nepatřili k těm aktivním a zapáleným, přesto si mysleli, že mají doma malého Mozarta. Přes veškeré mé naléhání chlapec neměl první pololetí k dispozici žádný nástroj na cvičení (spíše hraní). Maminka ani tatínek nebyli ochotni s ním trávit čas na hodinách a pak jako laici ani netušili, co by s ním měli doma dělat.

Hošík nemluvil, prakticky nekomunikoval – ani hlavou nepokýval. Snažila jsem se hodiny (cca 25 minut) koncipovat velice hravě a různorodě, přesto však byl úspěch minimální. Projevoval se zde, laicky bych řekla, selektivní mutismus. Chlapec po cestě na klavír štěbetal s tatínkem nebo

maminkou přes celou chodbu, přešli práh třídy a od té doby jsme již neslyšeli ani hlásku. Kolegyně vyučující hudební nauku pro PHV měla naprosto stejnou zkušenost. Chlapce jsem vyučovala dva a půl roku (PHV I, PHV 2 a část 1. ročníku) a za tu dobu došlo k velice malému zlepšení. Jelikož však rodiče konečně, zhruba po šesti měsících, zmínili chlapcův problém, rozhodla jsem se vytrvat. Mám zkušenost, že při vhodně vybraném repertoáru mají i slabší děti obstojné výsledky. Navíc jim hra na nástroj pomáhá ve vlastním sebeurčení a zvyšuje sebevědomí. To popíšu v dalším případě.

Co se týče techniky a klavírní hry, dal se pozorovat posun, když už pak měli nástroj na cvičení, bylo možné si celkem i trochu zahrát. Hodiny však byly bez komunikace pro mě velice náročné. Zkoušeli jsme zpívat, tleskat rytmus, hrát si s obrázky, improvizovat a hledat zvuky, vše ale mělo jen velmi malou odezvu. Zvolila jsem zahraniční klavírní školu: Piano Adventures od Nancy a Randalla Faberových, především pro velmi pozvolný postup. V této škole se dlouho hraje po černých a v souzvucích bílých kláves. Jsou zde krásné obrázky a kratičké instruktivní skladbičky.



Bohužel jsem v tomto případě neměla daleko k pocitu vyhoření. Ať jsem se snažila, jak jen to šlo, výsledky byly jen málo uspokojivé. Druhý rok výuky začal prakticky stejně jako ten první, avšak s domácím pianinem už to bylo o něco příjemnější. Chlapec začal postupovat rychleji, tatínek začal chodit na hodiny a se synkem občas doma cvičili. Avšak absence jakékoliv verbální i neverbální komunikace mě vyčerpávala. Hoch prostě jen seděl a na vyzvání zahrál, co měl, bez projevu emocí. Možná bylo mojí chybou, že jsem ho držela tak dlouho, neumím ale pronášet rychlé soudy o budoucnosti dětí. Vždyť i mně bylo predikováno, že konzervatoř nikdy vystudovat nemůžu. Nejvíc mě asi ničila ta apatie, jsem zvyklá na radostné reakce dětí, které u klavíru cítí, že konečně něco zvládly. Chlapec nakonec přešel na soukromou výuku a nemám zprávy o jeho dalším osudu. Osobně vidím největší problém v přístupu rodičů tohoto chlapce. Jakýkoliv problém jsme společně s rodiči řešili, vždy jsem si vyslechla jen další problémy, které z toho budou vyplývat, nikdy jsem neviděla snahu najít cestu k řešení. Měla jsem pocit takového toho přístupu, že „to má přece naučit škola“. Jsem v těchto případech velice málo asertivní. Vědoma si svého věku i tehdejší bezdětnosti, byla jsem vždy spíš převálcována rodičovskými argumenty.

Vývojová dysfázie

Tohoto chlapce jsem začala učit již v pěti letech. O jeho diagnóze jsem od počátku věděla, rodiče chtěli, aby si hoch navykl na pravidelnost a školní prostředí. (A udělali velice dobře.) Chlapec měl nakonec roční odklad školní docházky, ale ve výsledku ve škole nepotřebuje ani asistenci. Hocha jsem učila tři roky, od počátku měl problémy s porozuměním, a to jak při verbální, tak neverbální komunikaci. Začátky výuky byly opravdu těžké, než jsme si navzájem zvykli na své reakce. Chlapec totiž při neporozumění reagoval přehnaně a vynucoval si vlastní přání. Například přestal mluvit

nebo hrát, nebo naopak začal dělat chyby zcela záměrně (to ostatně dělá dodnes). Přes tyto nedostatky jsme si společnou práci velmi užívali. Zvolila jsem taktéž zahraniční klavírní školu manželů Faberových Piano Adventures. Navíc jsme používali podomácku vyrobenou tabulku, kam se po splnění úkolu přilepovalo číslo, a na konci splněných úkolů byla odměna. Tuto pomůcku jsme potřebovali zhruba dva roky, pak již žáček sám navrhl, že to půjde bez odměny, tou nám začala být samotná hudba. Dále jsme používali pracovní sešit Klavírátky (Hančilová, Oplištilová). Pracovní sešit používám se žáky běžně, v tomto případě navíc pomohl porozumění hudební nauce. U tohoto žáčka jsem naplno prožívala jeho bezbřehou radost z podařené práce, z krásně zahrané skladbičky. Pravidelně vystupoval na veřejnosti – žákovských i výchovných koncertech, kde hrál pro své kamarády z mateřské, později i základní školy. Myslím, že právě tato vystoupení mu zvedla sebevědomí i v každodenním životě. Je skoro nepředstavitelné, jak pro něj musí být život v okolním světě obtížný; hra na klavír je ale něco, čemu rozumí a co mu jde.

Technicky ani hudebně nebude tento žák dosahovat stejných výsledků jako „zdravé“ děti, svoji láskou ke klavíru a pílí však mnohé překoná. V budoucnu pro něj bude třeba upravovat studijní plán víc a víc, jeho výuka je však pro něj i učitele neskutečně přínosná. Naučil mě naprosto odlišnému druhu komunikace založenému na jednoduchých, absolutně přesných vyjádřeních a nesmírné dávce trpělivosti. Zkoušeli jsme spolu i trochu autoritativnější výuku, to bylo po domluvě s maminkou ještě před zahájením školní docházky. Chtěli jsme, aby si vyzkoušel vlastní reakce na neústupný a ráznější přístup. Jinak jsem ale vše řešila velice demokraticky a hlavně přesně. Např.: *„Ted' si zahrajeme tuto skladbičku, já si ji poslechnu jednou a pak to budu chtít slyšet ještě dvakrát a pokaždé na ní něco zlepšíme.“*

Hlavní rozdíl mezi tímto a předešlým žákem vidím v přístupu rodičů. V tomto případě byli oba rodiče velmi aktivní. Dobře věděli, jaký problém jejich syn má, a poctivou a pravidelnou domácí prací mu život a výuku usnadňovali. Komunikace s rodiči byla bezproblémová; ačkoliv jsou laici, dokázali vždy vše přesně pochopit a doma aplikovat. Maminka dokonce procházela se synkem doma jednotlivé lekce, a sama se tak učila hrát.

Na základě svých zkušeností bych uvítala existenci jakési příručky pro rodiče, která bude schopná sdělit základní fakta o prospěšných efektech výuky hudby, ale také bude zdůrazňovat jejich zásadní roli v tomto ohledu. Rodiče by měli vědět, že jejich dítě se speciálními vzdělávacími potřebami může dosahovat určitých výsledků, avšak je třeba jejich vlastní aktivita. Dítěti je třeba vytvořit domácí podmínky pro přípravu a vlastní aktivitou se o ni zasazovat. Především shledávám, že ať se jedná o jakýkoliv druh problému u žáka, je třeba především pravidelný denní rytmus a řád.

Dále by byla prospěšná i větší informovanost učitelů ohledně možných poruch učení a dalších diagnóz, se kterými se můžeme v praxi setkat. Sama, když jsem se informovala o přístupu k vývojové dysfázii, jsem zjistila, že ani speciální pedagogové v tomto směru nemají úplně jasno. Doslova mi oslovená paní z pedagogicko-psychologické poradny řekla, že u těchto dětí je to metoda pokus-omyl. Myslím, že to nestačí, pedagogové by měli mít alespoň základní přehled o tom, co přesně daná diagnóza znamená a s čím má daný žák problém. Osobně jsem se setkala jen s malým počtem (přesněji jednou mojí kolegyní) pedagogů na hudebních školách, kteří měli přesnou představu o daném problému, a když jsem řekla vývojová dysfázie, přesně mi popsala danou poruchu, a dokonce poradila v přístupu.

Zkušnosti ze ZUŠ v Plzeňském kraji

11. Práce se žáky se SVP, kteří nejsou vedeni v matrice

Na naší Základní umělecké škole Staňkov nevidujeme přímo žáky se SVP v matrice.

Přesto vyučujeme čtyři žáky, kterým přizpůsobujeme práci v hodinách a hodnocení podle jejich individuálních potřeb.

Žák s tělesným postižením, který navštěvuje hru na lesní roh

Žák se již s tělesným postižením narodil. Vzhledem k tomu, že byl od malička vychováván a vzděláván jako úplně zdravé dítě, s vysokým IQ, v přípravném studiu se začalo uvažovat, jaký hudební nástroj by byl nevhodnější.

Mimo jiné byl žákem i literárně-dramatického oboru, kde byl velice úspěšný. Kolektiv mu nikdy nedával najevo jeho handicap, ba naopak pro ně byl skvělým kamarádem. To samé platí i pro jeho spolužáky na základní škole, kde navštěvuje 9. třídu. Připravuje se na přijímací zkoušky na gymnázium.

Po domluvě s rodiči nastoupil do 1. ročníku hry na lesní roh. Levá ruka je skryta v korpusu, takže handicap přestal být handicapem. Vzhledem k tomu, že měl zdravotní komplikace během studia, bylo mu studium upravováno podle potřeby: převážení nástroje, délka vyučovacích hodin a jejich týdenní rozvržení.

Během studia podával vynikající výkony. Zapojoval a stále se aktivně zapojuje do veřejných akcí školy, hraje ve školním orchestru, účastnil se celostátní soutěže ve hře na dechové žesťové nástroje.

Žák s poruchou pozornosti, který navštěvuje hru na zobcovou flétnu a hudební nauku

V letošním školním roce navštěvuje 9. třídu ZŠ a pátý ročník hry na zobcovou flétnu. Vyučující měl zpočátku za cíl, že časem přejde žák na hru na trubku, ale po počátečních pokusech bylo zjištěno, že u žáka není možno propojit čtení not, správný nátisk, dech a prstoklad. Zůstalo tedy u flétny.

Po celou dobu studia je problém s rytmickým cítěním a udržením metra. Vyučující pracoval podobným způsobem, jako se pracuje u dyslektiků – „práce s okénkem“. Ukazoval mu vždy jen malou část notového zápisu, aby se žák nerozptyloval a soustředil se pouze na momentální čtení a hraní textu. Stále opakovaně vytleskávali rytmus každé skladby. Skladby byly voleny vždy jen s jedním technickým problémem, který byl vysvětlený a technicky provedený samostatně, před zadáním skladby. Velice pozitivní byla souhra žáka na flétnu a vyučujícího na kytaru, kdy byl postupně nucen při práci ve dvojici naslouchat ještě druhému hráči. Tím se pomalu, i když ne zcela, zlepšilo rytmické cítění a metrum. Na hodině musel být vždycky sám, protože měl velikou trému, se kterou vyučující pracoval v průběhu studia tak, že učil žáka důvěřovat si a připravit skladby tak, že mu okolí výkon téměř nenarušilo. Pracovali s dechem a autoregulačními cvičeními.

Ale stále platí, že nerad vystupuje na veřejnosti sám. I při vystupování s hudební naukou musí předem vědět, že má okolo sebe ostatní spolužáky, a je nerad středem pozornosti. Do veřejných vystoupení se však již zapojuje sám, chápe podstatu týmové spolupráce.

V hodinách hudební nauky je zapotřebí vysvětlit mu novou látku individuálně. Při písemných pracích mu dělalo potíže pochopit text, proto seděl vždy poblíž či vedle mne, a pokud zadání nepochopil, bylo mu dovysvětleno ústně. Většinou ještě písemné práce musel vysvětlit vyučujícímu, protože nedokázal písemně stylizovat odpověď tak dobře jako ústně. Dobře si pamatuje mechanické věci a zapojuje se do všech aktivit během hodiny. Velkou motivací je pro něj i malý úspěch a okamžitá pochvala učitele.

Žák s poruchou chování a učení navštěvuje hru na bicí nástroje a hudební nauku

Žák navštěvuje 6. třídu ZŠ. Je to velice inteligentní žák, který má však problémy v kolektivu. Výběr hry na bicí byl vhodný nejen proto, že chlapec má hudební předky, ale především, že disponuje velice dobrým rytmickým cítěním a zaměstná ruce i nohy.

Nejsem si tak úplně jista, jak v budoucnosti zvládne hrát s ostatními členy kapely (což je jeho velkým snem). Nedokáže se totiž podřídit autoritě, kolektivu a většinou je přesvědčený, že má pravdu. Jeho reakce, pokud se nepodchytí včas, mají až známky agresivity. Kvůli jeho chování ho nechtějí již ani ostatní žáci jeho skupiny v literárně-dramatickém oboru.

Vyučující LDO, tak jako i já při hudební nauce, se snažíme předcházet jeho agresivním atakům pozorováním jeho chování, nastavením pravidel na začátku hodiny a jeho individuálním souhlasem s tím, že porozuměl, co se bude v hodině dít. Při individuálním rozhovoru jsme se domluvili, že pokud něco nebude chtít dělat, ať nepracuje, ale v žádném případě nesmí rušit ostatní členy skupiny, či je dokonce ohrožovat. Spouštěčem jeho agresivního chování může být totiž cokoliv.

Nejrizikovější chování pozorujeme v době, kdy si do ZUŠ přinese již nějaký vnitřní problém ze ZŠ. Tam má přidělenou asistentku, která jej doprovází během celého vyučování.

V hudebním oboru individuálním je bez problémů, v hudební nauce se zatím dá docela dobře spolupracovat, v literárně-dramatickém oboru jsme se domluvili se zákonným zástupcem, že žák od pololetí ukončí studium kvůli stížnostem ostatních, jejichž odchodem by se rozpadla celá skupina.

Tak výrazné potíže řešíme druhým rokem – do té doby byl bezproblémový, velice muzikální žák – podle mého názoru od nástupu prepuberty. Bohužel v zájmové činnosti jeho agresivní chování narušuje práci skupiny LDO tak, že s ním nikdo nechce spolupracovat (v LDO jsou jeho spolužáci ze ZŠ). Stejný ročník hudební nauky navštěvují žáci různí, takže tam se tak nepřenáší vlivy a problémy ze ZŠ. Nejsem si jista, jestli by pomohlo přeřazení do jiné skupiny.

Příloha

Ředitelka společnosti Rytmus k inkluzi v uměleckém vzdělávání

Žijeme v době, kdy se konečně otevírá i pro žáky a studenty se zdravotním postižením možnost vzdělávat se ve školách s dětmi bez postižení. Mnoho takových příkladů najdeme na prvním stupni, méně na druhém stupni základní školy. Na školách uměleckých jde ale zatím spíše o výjimky.

Přitom umění může vyrovnávat podmínky, např. děti s obtížemi v akademických předmětech mohou vynikat při kreslení, v herectví nebo tanci a zpěvu.

Hodnotu uměleckých aktivit pro děti se speciálními potřebami nelze podceňovat. Umělecká výchova poskytuje všem dětem, tj. i dětem se speciálními potřebami, východisko pro vyjádření a kreativitu, která zlepšuje učení.

Umělecké aktivity jsou rovněž dobrým způsobem, jak podpořit sebeúctu. Protože žádné umělecké dílo není „špatné“, děti se speciálními potřebami se nemusí obávat, že jejich dílo nebude „tak dobré“ jako díla ostatních dětí!

Umění poskytuje jiný prostor pro svobodné a kreativní vyjádření. Umění také buduje sebedůvěru takovým způsobem, který děti potřebují. Umění a tvořivost učí řešení problémů, což je v současném světě jednou z rozhodujících dovedností pro úspěch v životě. Zapojením se do uměleckých aktivit a studia si děti rozvíjejí důvěru ve své schopnosti.

Tuzemské i zahraniční zkušenosti ukazují, že za výuku žáků se SVP anebo zdravotním postižením odpovídají všichni učitelé školy, tj. nejen jeden konkrétní učitel, do jehož třídy je žák zařazen. Zapojení by měli být všichni zaměstnanci školy, kteří by měli žákům se SVP pomoci překonávat překážky bránící jejich účasti a učení se a kteří by zároveň měli provádět přiměřené úpravy potřebné pro začlenění žáků se zdravotním postižením do všech aspektů školního života. Proto je třeba, aby umělecké školy vyvíjely proaktivní, systematický a komplexní přístup k prosazování rovnosti zdravotně postižených dětí.

Žáci se zdravotním postižením, kteří přicházejí do umělecké třídy, by měli být zařazeni mezi své vrstevníky. Pokud žák navštěvuje uměleckou školu s asistentem učitele, měl by mít prostor pro to, aby pracoval co nejsamostatněji. Asistent může spíše pomáhat učiteli se třídou, než aby pracoval s jedním dítětem izolovaně. Inkluzivní vzdělávání podporuje vytváření smysluplných sociálních vztahů stejně jako získávání akademických dovedností.

Všichni žáci mají své vlastní silné stránky a příležitosti k růstu. Žáky se zdravotním postižením je potřeba dobře poznat, nejsou totiž žádnou výjimkou – i oni mají svoje silné stránky, které lze využít i v uměleckých třídách.

Konečně je dobré si uvědomit, že i učitelé jsou celoživotními studenty. Učitelé by měli být flexibilní a hledat nové způsoby řešení stejných problémů. Žáci se zdravotním postižením mají většinou kolem sebe tým pedagogů a speciálních pedagogů nebo jiných specialistů, kteří se věnují jejich vzdělávání. Pokud si nejsou učitelé uměleckých škol jisti, jak žáka začlenit, je dobré tento tým kontaktovat a spolupracovat s ním.

Učitelé se mohou učit a růst spolu se svými žáky a radovat se i z těch nejmenších vítězství. Často mohou vidět své žáky v jedinečném světle. Jinak, než je vidí učitelé matematiky nebo fyziky. Mohou vidět růst malých umělců, který možná učitelé v základních školách nezažijí. Tyto zkušenosti jim pak umožní vytvořit si úplný obraz o tom, kdo jsou žáci se zdravotním postižením.

Radujte se z úspěchů svých žáků v uměleckých třídách a podělte se s ostatními členy týmu. Můžete se tak stát obhájci kreativních přístupů k výuce i v rámci školních vzdělávacích programů.

Almanach textů k výuce žáků se SVP. Metodické materiály pro učitele

Autoři:

Robert Mimra (str. 4), učitelé ZUŠ Praha 10-Hostivař, autor dotazníku Jiří Stárek (5–24), Lucie Valentová (25–27), Pavla Baxová, Radka Dimitrovová, Iva Hrubá, Michaela Kadlecová, Libuše Kejlová, Petra Killarová, Petr Maceček, Bohuslava Převrátilová, Katarína Uhlířová, Jana Vlačíhová, Iva Zahořová (28–56)

Editoři: Robert Mimra a Jiří Stárek

Vydalo Gymnázium a Hudební škola hl. m. Prahy, ZUŠ ve spolupráci s Portedo o. p. s.
Praha, 2020

Elektronická publikace ve formátu PDF volně ke stažení na: <http://kreativnibudoucnost.cz/>

Almanach je vydán 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