



Projekt IMUZA – průběh a výsledky akčního výzkumu

Závěrečná zpráva

Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.

Obsah:

Úvod

I.A

1. Projekt IMUZA – charakteristika a smysl projektu

1.1. Zacílení projektu

1.2. Personální vykrytí projektu

1.3. Partneři

1.4. Způsob interní a externí komunikace

2. Akční výzkum – teoretické vymezení

2.1. Koncepce akčního výzkumu v projektu IMUZA

2.2. Ohniskové skupiny

2.3. Likertovy škály

2.4. Neformální rozhovory

2.5. Evaluační dotazníky

2.6. Časový průběh výzkumu

I.B

3. Vlastní realizace akčního výzkumu

3.1. Ohniskové skupiny a Likertovy škály – sběr dat

3.2. Analýza výsledků ohniskových skupin a Likertových škál

3.3. Analýza a filtrace témat s ohledem na jejich závažnost a možnost transferability

3.4. Metodologie šetření

3.5. Evaluace výsledků Likertových škál z hlediska jejich realizovatelnosti

3.6. Orientační rozbor neformálních rozhovorů s pedagogy ze ZŠ a MŠ

3.7. Orientační rozbor neformálních rozhovorů s pedagogy z konzervatoří

3.8. Shrnutí analýzy výsledků neformálních rozhovorů

3.9. Promítnutí výsledků akčního výzkumu do návrhu inovací vztahující se k inkluzi

II.A

4. Návrhy inovací RVP pro základní vzdělávání (O. Müller)
5. Návrhy inovací RVP pro předškolní vzdělávání (O. Müller)
6. Návrhy inovací RVP pro ZUŠ (Z. Hakenová)
7. Reflexe stávajících rámcových vzdělávacích programů pro základní umělecké vzdělávání (M.D. Polínek)
8. Obecná metodická doporučení pro vzdělávání žáků s ADHD na ZUŠ (M. D. Polínek, Z. Polínková)
9. Obecná metodická doporučení pro vzdělávání žáků s PAS na ZUŠ (M.D. Polínek, Z. Polínková)
10. Metodika pro inovace ŠVP konzervatoří (M. Růžička a kol.)
11. Školní psycholog na konzervatořích (B. Kvapilová)
12. Hodnocení a jeho úloha ve vzdělávání žáků s nadáním (P. Baslerová)
13. Metody a techniky využitelné v rámci inkluzivního vzdělávání (M.D. Polínek)
14. Techniky pro podporu skupiny z ranku Terapie divočinou (Tereza Houšková)
15. Podpůrné aktivity
 - 15.1 Metodiky, odborné publikace
 - 15.2 Virtuální realita
 - 15.3. Další aktivity projektu IMUZA
16. Závěr
17. Přílohy

Úvod

Smyslem psaní této zprávy je jednak podat, pokud možno co nejdetailnější informace o akčním výzkumu, který byl plně provázán s projektem IMUZA, jednak je to vlastně do značné míry i popis samotného projektu IMUZA. Proto se celá koncepce této zprávy zaobírá v některých případech zdánlivě okrajovými informacemi. Vzhledem k charakteristice akčního výzkumu je to však nezbytné. Tento moderní způsob šetření využívá veškerých dostupných informací a vyznačuje se cyklickým posuzováním a modifikací zjištěných údajů. Využívá také triangulace na všech možných úrovních, tj. triangulace obsahů, triangulace výzkumníků, triangulace metod...Proto bylo nezbytné v této zprávě alespoň orientačně uvádět i některé věci, které se na první pohled jeví jako zbytečné, nebylo však tomu tak. Mám na mysli zejména závěrečné kapitoly této zprávy, které se týkají realizovaných seminářů, kurzů určených pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) nebo realizovaných kulturních vystoupení.

Účastníci projektu a rovněž tedy i účastníci akčního výzkumu (kde je každý účastník roven ve svých „právech“ odbornému týmu výzkumníků) získávali i během těchto seminářů a dalších absolvovaných kulturních i výchovně-vzdělávacích aktivit možnost zapojit se do finálního produktu projektu, tj. participovat na optimalizaci výuky uměleckých disciplín a výuky múzických předmětů u inkluzivně vzdělávaných dětí se speciálně vzdělávacími potřebami (SVP) na svých školách. Tyto semináře a podobné naplánované akce byly pro ně zdrojem zážitků, nových informací a v mnohých případech jim umožnily i transformaci svých náhledů a názorů, či obohacení svých zkušeností. Tato nová, získaná kvalita, se poté logicky objevovala i při dialogích v rámci proběhlých ohniskových skupin a byla “započítávána“ během analýzy získaných dat do celkových výsledků akčního výzkumu.

Finálním produktem celého projektu a tedy i akčního výzkumu se proto staly nejenom inovace a návrhy inovací ŠVP a RVP na dotčených školách, řada vydaných publikací a edukačních videoklipů, ale také osobní odborné i sociální obohacení účastníků projektu, kteří rovněž získali nepřehlédnutelnou devizu v podobě nových kontaktů, nových možností, potřebné inspirace a přátelství.

Zpráva je koncipována následujícím způsobem. Římská číslice I vymezuje první, teoretickou část, ve které jsou popsány použité výzkumné metody a související problematika z obecného hlediska. Následující část, označená římskou II, se věnuje vlastnímu průběhu výzkumu. Třetí část III obsahuje návrhy inovací jednotlivých autorů, kteří participovali na akčním výzkumu. Závěrečná část IV doplňuje předchozí o výčet podpůrných aktivit, které měly rovněž vliv na celkové hodnocení a úspěšnost projektu IMUZA.

Pavel Svoboda

I.A

1. Projekt IMUZA – charakteristika a smysl projektu

Projekt IMUZA byl vytvořen speciálními pedagogy PdF UP Olomouc, v souladu s požadavky EU a Evropských investičních a strukturálních fondů v rámci operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání s garancí MŠMT České republiky. Základní název projektu se stanovil na: Jedinečností uměleckého výrazu k inkluzivnímu uměleckému vzdělávání a je zaevidován pod označením CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0004022.

Základním východiskem koncepce projektu IMUZA bylo poznání jedinečnosti umělecké produkce dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami (SVP). Nejednalo se však o pouhou analýzu jejich uměleckých výtvorů či produkcí, toto poznání se logicky také přímo vázalo na rozkrývání jejich osobních zájmů, potřeb a tužeb. Záběr projektu IMUZA však nezahrnoval jenom skupinu studentů či dětí školou povinných, byl zaměřen rovněž na podporu, motivaci a vzdělávání stávajících i budoucích pedagogů a dalších pracovníků, kteří v rámci své profesní i neprofesní činnosti přicházejí do styku s těmito dětmi. A proto zahrnoval oblast výuky uměleckých disciplín a rozvíjení uměleckého cítění na školách mateřských, základních, speciálních, základních uměleckých, na konzervatořích a také ve spolcích, které jsou zaměřeny na umění v rámci svých provozovaných aktivit. Dalším důležitým záměrem projektu byla rovněž snaha vytěžit co nejvíce pozitivních akvizic se vzájemného setkávání účastníků projektu.

Řešitelem projektu se stal Ústav speciálně pedagogických studií na Pedagogické fakultě UP v Olomouci. Účast v něm byla dobrovolná. Přesto se do něj zapojilo 53 partnerů – zástupců téměř všech stupňů a typů uměleckého vzdělávání v ČR.

1.1. Zacílení projektu

Záměrem řešitelského týmu projektu IMUZA bylo zmapování situace umělecké výchovy v kontextu s dětmi a studenty se SVP v oblasti dramatické, výtvarné, artefietické, arteterapeutické, muzikální, lexikální i pohybové výchovy. Tomuto záměru významně napomohlo široce pokryté vertikální i horizontální spektrum účastníků. Projekt v sobě zahrnoval nejenom téměř všechny typy uměleckého vzdělávání v ČR, ale mezi jeho participanty bylo také široké věkové rozmezí sahající od dětí v mateřských školách až po studenty konzervatoří a pedagogy uměleckých disciplín.

Na základě zmapování situace ve výše uvedených oblastech, které bylo realizováno v rámci tzv. akčního výzkumu, byl poté stanoven metodický postup vedoucí k saturaci oprávněných požadavků a návrhů inovativních postupů v rámci uměleckého vzdělávání.

Součástí projektu IMUZA byla také tvorba písemných i audiovizuálních didaktických materiálů týkajících se umělecké výchovy a výuky dětí a studentů se SVP, jejichž smyslem byl přenos odborných a inspirativních informací všem zájemcům o toto pole činnosti. Pro pedagogy a všechny další pracovníky pomáhajících profesí s vazbou na umělecké vzdělávání byla také zorganizována řada seminářů, workshopů a uměleckých představení. Účastníci projektu si

mohli, dle vlastní volby, z jejich nabídky vybrat to, co je nejvíce zaujalo. Řešitelský a organizační tým projektu předpokládal, že absolvováním těchto „uměleckých lekcí“ získají účastníci projektu větší povědomí o uměleckých aktivitách a že v řadě případů převezmou i řadu užitečných poznatků použitelných při práci s dětmi se SVP. V neposlední řadě je měla tato představení, workshopy a semináře inspirovat a pozitivně motivovat. Měla je také „dostřkat“ k novému entuziasmu a nadechnutí se a být rovněž prevencí syndromu vyhoření.

Samotné aktivity projektu byly rozděleny do celkem pěti klíčových oblastí, označených KA1 – KA5 (klíčové aktivity). Oblast KA1 byla zpočátku vymezena jako „Vzájemné učení/spolupráce různých stupňů uměleckého vzdělávání „síťování“ a jejím hlavním smyslem bylo propojení všech partnerů projektu. Oblast KA2 a KA3 se zaměřila na zmapování všech uměleckých aktivit probíhajících na participujících školských zařízeních. Zahrnovala tedy sběr všech dílčích nápadů, zkušeností, nových forem práce a prostředků umělecké výuky. Oblast KA4 se týkala tvorby metodik a didaktik a oblast KA5 se týkala spolupráce s ostatními vysokými školami. Nasměrovaná na zajištění podpory budoucích pedagogů uměleckých předmětů.

V průběhu řešení projektu (podzim 2017 – podzim 2020) se tyto klíčové aktivity do určité míry modifikovaly a jejich garanti vymezili a upřesnili náplň práce svých dílčích pracovních týmů. Finální verze struktury základních oblastí výzkumu se rozšířila na 6 a stanovila se definitivně na:

K1 – Řízení projektu

K2 – Síťování

K3 – Pilotní aktivity ve školách

K4 – Spolupráce s vysokými školami

K5 – Návrh úpravy ŠVO konzervatoří

K6 – Návrh úpravy ŠVP ZUŠ

1.2. Personální vykrytí projektu

Hlavním řešitelem projektu se stal profesor Milan Valenta, zakladatel dramaterapeutické výuky na Ústavu speciálně pedagogických studií Pedagogické fakulty UP v Olomouci, známý díky celé řadě uměleckých, beletristických a odborných publikací zacílených do oblasti expresivních terapií a edukace dětí se SPV. Milan Valenta se téměř výlučně obklopil týmem spolupracovníků pocházejících ze stejného Ústavu. Jeho zástupcem se stala Mgr. et Mgr. Martina Friedlová, zodpovědná rovněž za oblasti KA1, oblast muzikofiletických technik v inkluzivní výuce a tvorbu katalogů dobré praxe v dramatické, tanečně pohybové a slovesné výchově.

Mgr. Jaromír Maštaliř, Ph.D. se stal garantem klíčové aktivity K1, dostal tedy na starost organizaci projektu, plánování setkání účastníků, externí a interní komunikaci a koordinaci všech akcí. Mgr. Oldřich Müller se stal generálním editorem všech „literárních“ výstupů

projektu. Jednalo se zejména o publikace týkající se expresivních přístupů u žáků se SVP (speciálně vzdělávacími potřebami) v inkluzivním vzdělávání. Mgr. Lenka Kružíková, Ph.D. dostala na starost oblast oborových didaktik, zejména pak oblast didaktiky hudební výchovy. Koordinovala rovněž nákup hudebních nástrojů přidělovaných jednotlivým zapojeným školám. Docent Michal Růžička, Ph.D. zpracovával podněty a návrhy inovací týkající se ŠVP (školní vzdělávací program) pro žáky se SVP na konzervatořích a implementaci těchto inovací do manuálů ŠVP. Za analogickou oblast zacílenou na ZUŠ pro žáky se SVP zodpovídal Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D.

Realizací akčního výzkumu, který se stal páteří veškerých výzkumných aktivit probíhajících v rámci projektu IMUZA, byl pověřen tým profesora Miloně Potměšila. Konkrétní plánování jednotlivých kroků akčního výzkumu měli na starosti Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D. a Mgr. Iveta Valentová, Ph.D.

Docentka Mgr. Petra Šobánková, Ph.D. se zaměřila na oblast tvorby elektronických eduklipů, určených k metodické podpoře výuky výtvarné výchovy u dětí se sluchovým postižením. Dostala rovněž na starost tvorbu a inovace didaktiky výtvarné výchovy u dětí se SVP na pilotních školách projektu a zprostředkovala také nákup výtvarných pomůcek a výtvarného materiálu do těchto škol. V závěrečné fázi projektu rovněž řídila tok informací o virtuální realitě a organizovala informativní setkání obsahující praktické ukázky práce s tímto novým, moderním fenoménem.

Webový portál projektu vytvořila a řídila Mgr. Lenka Veitová, jejími pomocníky se stali doktorandi Ústavu speciálně pedagogických studií PdFUP v Olomouci, Mgr. Jakub Vávra, Mgr. Tomáš Lakota, Mgr. Vendula Strašáková a Mgr. Michal Holínka. Tito doktorandi rovněž pomáhali při různých dílčích aktivitách celého projektu – přepis audiozáznamů do verbatimů, natáčení ohniskových skupin, atd.

Hlavní administrativní záštitou a manažerem projektu se stala Mgr. Věra Benešová, zkušená odbornice prověřená řízením podobných projektů.

Účast v projektu přislíbili a poté i realizovali dále uvedení externí spolupracovníci:

Doc. PhDr. Veronika Broulíková, doc. PaedDr. Jan Slavík, Csc., PhDr. Jaroslava Dosedlová – Blížkovská, Ph.D., doc. PhDr. Josef Valenta, Ph.D., PaedDr. Petr Hanák, Ph.D., PaedDr. Petr Petráš, PaedDr. Luboš Holzer, PhDr. Dana Novotná, Ph.D., ing. Pavel Němeček a Mgr. Tereza Houšková a další

1.3 Partneri

Realizační tým projektu IMUZA v souladu s metodickými postupy akčního výzkumu oslovil veškeré MŠ a ZŠ, SŠ a ZUŠ, konzervatoře a neziskové organizace a VŠ v České republice, které nějakým způsobem mohly participovat na projektu. Byly tedy osloveny školy a konzervatoře, které vyučovaly umělecké předměty a zároveň zde probíhala i výuka dětí se SVP, dále pak vysoké školy s nabídkou uměleckých disciplín a také neziskové organizace se vztahem k uměleckému profilování projektu. Jednalo se tedy o různorodé školy a neškolská zařízení,

kteřá splňovala základní kritérium výběru. Pro školy (mimo VŠ) byla zvolena dvě základní kritéria:

- Výuka uměleckých předmětů (HV, VV, DV...)
- Inkluzivní výuka dětí se SVP

Pro VŠ bylo stanoveno jediné kritérium:

- Výuka uměleckých disciplín

Pro neziskové organizace bylo stanoveno jediné kritérium výběru:

- Nějaký vztah k dětem se SVP nebo k uměleckým předmětům

Výše uvedené školy byly osloveny elektronicky, získaly tak základní informace k projektu IMUZA a své případné participaci. Finální rozsah účastníků (partnerů) projektu byl následující:

MŠ + ZŠ (N = 22), SŠ (N = 1), ZUŠ (N = 16), konzervatoře (N = 3), neziskové organizace (N = 16), vysoké školy (N = 6). Konkrétní názvy participujících škol a neziskových organizací jsou uvedeny na www stránkách projektu IMUZA <https://www.imuza.upol.cz/site/index.php/o-projektu/partneri/>

Jednalo se tedy o kritériální výběr účastníků projektu s tím, že bylo ponecháno na oslovených subjektech, zdali se projektu zúčastní, či nikoli.

1.4. Způsob interní a externí komunikace

Celá koncepce akčního výzkumu a řízení projektu IMUZA vyžadovala sofistikované propojení všech jeho složek. V rámci interní komunikace byl využit program Drop Box, moderní program který umožňuje třídění a přehledné strukturování všech důležitých věcí. Propojoval všechny účastníky projektu IMUZA a byl rovněž využíván pro komunikaci uvnitř týmu akčního výzkumu.

Problematika akčního výzkumu byla rovněž nedílnou součástí každoměsíčních pracovních porad projektu IMUZA. Tyto porady probíhaly pravidelně a byly povinné pro všechny účastníky projektu. Všichni participant zde měli prostor vyjádřit se k organizaci a dílčí problematice týkající se jejich úseků práce. Tým akčního výzkumu zde prezentoval svoje výsledky a koordinoval součinnost s jednotlivými kolegy zodpovědnými za jim svěřené úkoly. Jednalo se zejména o plánování průběhu ohniskových skupin, kopírování připravených materiálů (dotazníky, evaluace...) a další odborné i méně odborné záležitosti.

Pro externí komunikaci a propagaci celého projektu byly vytvořeny www stránky. Zde měli všichni partneři i jednotlivci zapojených škol a organizací možnost vstupu do rozběhlého projektu a měli možnost ovlivňovat faktickou náplň plánovaných činností. Např. sdělit svůj názor na plánované aktivity projektu – preference a hodnocení seminářů, výběr lektorů, způsob práce v rámci svých pracovních skupin, atd. Na www stránkách byla rovněž vytvořena poradna,

kde byly zodpovídaný veškeré dotazy, které přišly z terénu zapojených škol a neziskových organizací.

Kromě toho – velká část projektu IMUZA a potažmo i koncepce akčního výzkumu čerpala svůj tvořivý potenciál z intenzivních debat a diskuzí, které probíhaly i ve „volném čase“ mezi jednotlivými naplánovanými aktivitami. Účastníci tak měli možnost projevovat se i na neformálním, spontánním poli, které se vyznačovalo otevřeností, opravdovostí a schopností okamžité reflexe prožitého.

2. Akční výzkum, teoretické vymezení

Akční výzkum je moderní metodologický postup, sdružující kvantitativní i kvalitativní přístupy jak při výběru vzorku respondentů, či institucí, tak i při sběru dat, jejich následném zpracování a interpretaci. Vyznačuje se vysokou flexibilitou a ve svém průběhu je schopen reflexivně reagovat na změněné interní i externí podmínky. Je to cyklický proces, který usiluje o změnu, nemíří k ní však přímočaře, neboť průběžně vyhodnocuje výsledky a podrobuje je kritické analýze tak, aby případně mohl své strategie adekvátně modifikovat. To znamená, že se přizpůsobuje aktuální situaci a snaží se nalézt optimální cesty vedoucí k řešení dílčích problémů. Akční výzkum v sobě zahrnuje neustálé střídání fází akce, hodnocení a reflexe. Výzkumník je přitom rovnocenný se samotnými aktéry (probandy) výzkumu.

Kvalita akčního výzkumu se nejvíce opírá o validitu, reliabilitu a zobecnitelnost. Hlavním kritériem takto pojatého šetření je však autenticita. V rámci hodnocení autenticity výzkumu se sleduje saturování následujících ukazatelů:

- Proběhlo vše podle popisu autorů?
- Byl AV demokraticky veden? (ohniskové skupiny, rozhovor, zúčastněné pozorování, konstrukce položek dotazníku...)
- Bylo zapojení účastníků AV dostatečně široké?
- Byl proces AV v souladu s hlavními cíli?
- Byl sledovaný problém (stav) smysluplně vyřešen?

Mezi nejčastěji používané způsoby analýzy a interpretace dat se řadí zejména:

- Ohniskové skupiny (OS) – vyhledávání kontrastů a podobností, vyznačování vztahů, vytváření trsů, vyhledávání gestaltů (základní metoda)
- Zúčastněné pozorování – sledování mimiky, emocí, dynamiky skupiny... (doplňující šetření)
- Frekvenční, případně i sekvenční analýza – vyhodnocení dění ve skupině (verbální i nonverbální projevy) v rámci limitovaných několikavteřinových intervalů s důrazem na sledování celku (doplňující šetření)
- Elektronický dotazník – poslouží ke komparaci dat zjištěných v rámci skupinových OS s individuálními daty (doplňující metoda)

2.1. Koncepce akčního výzkumu v projektu IMUZA

V akčním výzkumu projektu IMUZA se měly uplatnit zejména tyto čtyři základní výzkumné metody:

- Ohniskové skupiny
- Likertovy škály
- Neformální rozhovory
- Evaluační dotazníky

Koncepce akčního výzkumu v projektu IMUZA byla vytvořena tak, aby v rámci čtyř výše uvedených metod detailně identifikovala všechny facilitátory a bariéry inkluzivního uměleckého vzdělávání na všech participujících typech a stupních škol (s výjimkou VŠ a neziskových zařízení, viz kap. 1.3).

Realizátory výzkumu se stali pedagogové a další odborníci, kteří používali a používají ve své edukační činnosti umělecké prostředky a jejich náplní práce je zejména výuka uměleckých disciplín, předmětů či výchov. Jejich výzkumná činnost byla zaměřena zvláště na cyklické hledání a nastavování faktorů, které měly potenciál dosáhnout požadované pozitivní změny. Vše zde uvedené se týkalo žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami.

Bylo stanoveno, aby se realizátoři výzkumu metodologicky příliš neodchylovali od následujícího schématu:

- Shrnutí, zhodnocení reflexe z vlastní praxe
- Identifikace, klasifikace, popis potencionálně řešeného problému
- Návrh možných řešení, postupů
- Praktické provedení postupu, intervence se sběrem dat
- Evaluace, analýza a interpretace dat
- Diskuze a případná úprava akčního výzkumu s ohledem na zjištěné výsledky

V rámci těchto postupů se předpokládalo zejména zacílení na osobní, sociální, materiální a intervenční činitele. Jednalo se tedy o smíšený typ výzkumu a triangulaci metod a konkrétní kroky a obsah akčního výzkumu měly být koordinovány s jednotlivými klíčovými aktivitami celého projektu.

Hlavním cílem bylo vydefinování metodických oblastí a metodických východisek uměleckého vzdělávání prostřednictvím prozkoumávání jeho možností a limitů. Přitom se předpokládaly následující postupné kroky a zvažovalo se použití možných výzkumných metod:

- Výběr výzkumného vzorku realizovaný podle institucionálního klíče
- Sběr dat pomocí ohniskových skupin
- Analýza a interpretace získaných dat (metody trsů, vyznačování vztahů, kontrastů, vyhledávání gestaltů)

Jako dílčí cíle byly stanoveny následující determinanty

- Průzkum, popis a kategorizace facilitátorů inkluze v rámci výuky muzických disciplín u jednotlivých typů škol
- Průzkum, popis a kategorizace inhibitorů inkluze v rámci výuky muzických disciplín u jednotlivých typů škol
- Průzkum, popis a kategorizace nejvíce účinných forem a přístupů supervize pro pedagogy daných škol
- Porovnání získaných dílčích výsledků a jejich systematizace napříč danými typy škol a generalizace univerzální metodické zásady inkluze v rámci výuky muzických disciplín

Výše uvedený souhrn aktivit tvořil náplň práce klíčové aktivity K1 (řízení projektu) v kontextu s organizační a plánovací činností. Koncepce akčního výzkumu se s touto organizační stránkou logicky prolínala. Předpokládalo se rovněž vzájemné prolínání všech klíčových aktivit projektu.

Hlavním cílem, který korespondoval se druhou klíčovou aktivitou (K2) bylo cyklicky navrhovat a také v praxi aplikovat, prostřednictvím analýzy metodických postupů, konkrétní didakticko expresivně-formativní postupy. V rámci této činnosti mělo být opětovně použito zpětně vazebného zhodnocení konkrétní metody, techniky či edukačního přístupu. Tyto aktivity měly směřovat ke zpřesnění metodických zásad, a to z pohledu:

- Pedagogů
- Žáků se SVP
- Intaktních spolužáků
- Rodičů

Dále potom z perspektivy:

- Naplňování základních psychických potřeb žáků se SVP v rámci inkluzivního uměleckého vzdělávání
- Práce se třídou v rámci uměleckého inkluzivního vzdělávání

Zde se předpokládaly následující výzkumné kroky a využití těchto metod:

- Výběr výzkumného vzorku, opětovně podle institucionálního klíče
- Sběr dat, data měla být získávána pomocí ohniskových skupin a srovnávacími dotazníky, evaluačními dotazníky, Likertovými škálami a neformálními rozhovory
- Analýza a interpretace získaných dat měla být opět provedena pomocí kontrastů, gestaltů, vyznačování vztahů, trsů...

Dalším cílem bylo mapovat a stanovit facilitátory, inhibitory a potřeby „facilitátora inkluzivního uměleckého vzdělávání (asistenta pedagoga).

Přitom se předpokládalo využití následujících metodických postupů a uplatnění analogických výzkumných metod:

- Výběr výzkumného vzorku, opětovně podle institucionálního klíče

- Sběr dat, data měla být získávána pomocí ohniskových skupin a srovnávacími dotazníky, evaluačními dotazníky, Likertovými škálami a neformálními rozhovory
- Analýza a interpretace získaných dat měla být opět provedena pomocí kontrastů, gestaltů, vyznačování vztahů, trsů...

Hlavním cílem korespondujícím se třetí klíčovou aktivitou (K3) bylo aplikovat a zpětně ověřovat, konzultovat a komparovat výsledky výzkumu s VŠ, případně navrhnout změny vzdělávacích obsahů předmětů, týkající se uměleckých disciplín.

Přitom se předpokládalo zejména využití telefonických a osobních konzultací s pedagogy těchto škol, případně i jejich zapojení do ohniskových skupin a pracovních týmů vytvářejících metodiky a návrhy změn ŠVP.

Hlavním cílem, korespondujícím se čtvrtou klíčovou aktivitou (K4), bylo vytvoření proinkluzivní transformace vzdělávacích obsahů ŠVP konzervatoří.

Byly stanoveny tyto dílčí cíle:

- Analýzy vzdělávacích obsahů daných typů škol
- Vytvoření návrhu změn vzdělávacích obsahů ŠVP daných typů škol

Zde se předpokládaly následující výzkumné kroky a využití těchto metod:

- Výběr výzkumného vzorku, opětovně podle institucionálního klíče
- Sběr dat, data měla být získávána pomocí ohniskových skupin a srovnávacími dotazníky, evaluačními dotazníky, Likertovými škálami a neformálními rozhovory
- Analýza a interpretace získaných dat měla být opět provedena pomocí kontrastů, gestaltů, vyznačování vztahů, trsů...

Hlavním cílem, korespondujícím s pátou klíčovou aktivitou (K5), bylo vytvoření proinkluzivní transformace vzdělávacích obsahů ZUŠ.

Byly stanoveny tyto dílčí cíle:

- Analýzy vzdělávacích obsahů daných typů škol
- Vytvoření návrhu změn vzdělávacích obsahů ŠVP daných typů škol

Zde se předpokládaly následující výzkumné kroky a využití těchto metod:

- Výběr výzkumného vzorku, opětovně podle institucionálního klíče
- Sběr dat, data měla být získávána pomocí ohniskových skupin a srovnávacími dotazníky, evaluačními dotazníky, Likertovými škálami a neformálními rozhovory
- Analýza a interpretace získaných dat měla být opět provedena pomocí kontrastů, gestaltů, vyznačování vztahů, trsů...

Obecnými cíli akčního výzkumu prostupujícími napříč všemi klíčovými aktivitami bylo:

- Zkoumat potřeby pedagogů v rámci inkluzivního uměleckého vzdělávání
- Zkoumat potřeby žáků v rámci inkluzivního uměleckého vzdělávání
- Zkoumat potřeby rodičů v rámci inkluzivního uměleckého vzdělávání
- Srovnávat naplňování základních psychických potřeb žáků a potřeb pedagogů v rámci inkluzivního uměleckého vzdělávání s běžným vzděláváním, intaktními žáky, mimoškolními aktivitami

2.2. Ohniskové skupiny

Realizace ohniskových skupin (OS) se v posledních letech stala tradiční součástí designu smíšených výzkumů, které jsou založeny na kvalitativních i kvantitativních přístupech. Pro optimální fungování ohniskových skupin byla vytvořen manuál základních pravidel, která by měla být dodržována během celého sezení. Ohnisková skupina je tedy skupinový dialog účastníků, kteří sedí v kruhu tvářemi proti sobě a jsou nejčastěji podněcováni, usměrňováni a řízeni dvěma terapeuty (diagnostiky, manažery...). Za ideální počet účastníků OS se považuje číslo 20. Při výrazně větším počtu účastníků se již většinou nedosahuje zapojení všech do probíhajících diskuzí, výrazně menší počet účastníků zase neprospívá žádoucí a tvořivé dynamice skupiny.

Účastníci by se neměli vzájemně znát a měli by dodržovat následující pravidla:

- Účastníci se do diskuze hlásí
- Účastníci se oslovují jménem
- Informace, které se účastníci o sobě dozvědí, patří jen jim
- Hovoří vždy jedna osoba
- Nesmí probíhat žádné vedlejší rozhovory mezi sousedy
- Účastníci si neskáčou do řeči
- Všichni dodržují pravidla kultivovaného projevu
- Nezesměšňují se jiné názory
- Mluví se, pokud možno konkrétně a „k věci“
- Nikdo nemá dominantní roli
- Každý má právo říci svůj názor
- Každý má právo kdykoli ukončit svoji účast ve skupině
- Každý má právo odmítnout odpověď

Ohniskové skupiny mohou být nestrukturované, polostrukturované nebo strukturované.

Nestrukturovaná ohnisková skupina

Vyznačuje se tím, že dopředu není vytvořená žádná pevná struktura, spoléhá se na skupinovou dynamiku. Témata, popřípadě otázky nejsou připraveny dopředu. Tento typ OS nevyžaduje tedy velkou přípravu moderátorů.

Polostrukturovaná ohnisková skupina

Má již pevnější strukturu, moderátoři si již připraví alespoň orientačně základní diskutovaná témata, popřípadě i nástřel otázek. Jejich pořadí však není závazné.

Strukturované ohniskové skupiny

Tematické oblasti i otázky jsou již striktně dané, dodržuje se také pořadí diskutovaných okruhů. Většinou se rovněž doporučuje realizovat OS ve stejném prostředí (při opakovaných OS nebo při více skupinách).

Příprava a průběh ohniskových skupin

Příprava ohniskových skupin je poněkud náročnější než např. příprava rozhovoru. Podmínkou je prostředí klidné a dostatečně prostorné místnosti, kde nejsou účastníci rušeni. Dění a průběh celé diskuze je většinou snímán videokamerami nebo alespoň nějakých auditivním zařízením. Je tedy nezbytné zorganizovat i technické zázemí OS a přesné rozdělení úkolů. Účastníci by měli být s natáčením srozuměni již před zahájením OS.

Samotná diskuze začíná představením účastníků a moderátorů a poté se obvykle rozbíhá pozvolna, na začátku sezení by tedy měla být probírána jednodušší, méně závažná témata. Teprve později moderátor diskutující usměrňuje k hlavním tématům OS, ohniskům. Obvykle postupně postupuje od probírání obecných věcí ke konkrétním problémům. Přitom sleduje a podněcuje zapojení všech účastníků do rozhovoru.

V závěrečné fázi vedení OS by se již neměly probírat příliš závažná témata, moderátor by však měl účastníkům vytvořit prostor pro odeznění všech názorů. V případě déletrvající OS je vhodné zařadit na závěr tzv. „kolečko“, které bývá krátkým resumé proběhlých rozhovorů. Proto je rovněž důležité sledovat čas a diskuzi řídit tak, aby v časovém plánu přinášela relevantní informace.

Výhody a nevýhody ohniskových skupin

Ohniskové skupiny poskytují poměrně mnoho informací v relativně krátkém čase. Kruhové uspořádání diskutujících umožňuje také bezprostřední pozorování jejich okamžitých reakcí. Skupinová dynamika podněcuje rovněž osoby, které mají za běžných okolností problémy se sebevyjádřením a projevením svých názorů, k zapojení do společné diskuze. Skupina je také jedinečným nástrojem k pochopení nejrůznějších situací, postojů, atd. Cennou akvizicí je také autentičnost (opravdovost) projevených názorů.

Moderátor ohniskové skupiny musí mít osvojené komunikační strategie a musí být schopen je přirozeně uplatnit tak, aby dosáhl svého cíle. Náročná bývá často i samotná analýza dat, která

mnohdy spočívá v prepisování rozhovorů, případně i v rozboru jednotlivých nasnímaných úseků pomocí frekvenční a sekvenční analýzy.

2.3. Likertovy škály

Likertova škála je ve své podstatě úsečkou, na které může respondent pomocí jednoduchého zaškrtnutí vyjádřit míru souhlasu či nesouhlasu s nějakým výrokem. V psychologii a potažmo i ve speciální pedagogice se využívá celá řada škál, kterými se měří například postoje lidí. Přitom se měří nejenom obsah postoje, ale orientačně se ukáže i jeho přibližná síla. Pro usnadnění vyjádření síly postoje jsou Likertovy škály běžně rozděleny na dílce označené čísly. Často se využívá lichý počet těchto čísel tak, aby prostřední z nich znázorňovalo neutrální postoj nebo prostě odpověď „nevím“. Směrem ke krajním bodům úsečky doprava pak čísla znamenají sdělení pozitivní míry postoje, např. spíše souhlasím, souhlasím, rozhodně souhlasím....Směrem doleva by v tomto případě měl výzkumník použít negaci předchozích výroků – spíše nesouhlasím, nesouhlasím, rozhodně nesouhlasím.

Podle charakteristiky měřených veličin mívají Likertovy škály rozdílný počet bodů (čísel). Jejich koncepce tak odpovídá individuálním potřebám výzkumníka.

Likertova škála, obsahující srozumitelně formulované kategorie nejfrekventovanějších témat OS, byla zvolena jako metodologický nástroj plánované fáze akčního výzkumu kvůli očekávanému přehlednému a ilustrativnímu znázornění rezonujících problémů. Pomocí číselného odstupňování měla rovněž přehledně znázornit míru pocíťované naléhavosti. Za účelem evaluace měly být vytvořeny dvě Likertovy škály, které měly reflektovat rozdílnost pocíťovaných problémů na ZŠ a MŠ a na druhé straně na konzervatořích a ZUŠ. Dále se předpokládalo, že rozbor verbatimů realizovaných OS prokáže existenci společných problémových oblastí, ale že se zde také objeví i předpokládaná variabilita, která bude odpovídat specifickým podmínkám těchto škol. Počítalo se dále s tím, že výsledky hodnocení respondentů budou zprůměrovány a převedeny do numerických indexů. Bylo rozhodnuto, že nejvhodnější škálou bude Likertova škála obsahující celkem 9 hodnotících stupňů s neutrálním středem – stupněm 5.

2.4. Neformální rozhovory

Využití neformálních rozhovorů jako zdroje informací se na první pohled jeví být celkem jednoduché, avšak není tomu tak. Pokud chce výzkumník získat hodnověrné informace, tak by měl eliminovat co nejvíce možnost opomenutí (zapomenutí) stěžejních informací. A to může být značně velkým problémem. Při neformálních hovorech se jejich obsah nenahrává, výzkumník je odkázán pouze na svoji paměť, může si samozřejmě dělat poznámky, ale i to musí činit velice citlivě tak, aby nenarušil spontánnost a autentičnost informací. Ta se považuje za největší pozitivum neformálních rozhovorů.

Neformální rozhovory nemají předem určeno místo, kde by se měly realizovat. Doporučuje se však využít přirozené prostředí, kde se lidé běžně pohybují a kde se cítí příjemně.

I přes svoje nepopiratelné klady tvoří neformální rozhovory spíše doplňkovou roli k dalším použitým diagnostickým nástrojům.

2.5. Evaluační dotazníky

Evaluační dotazníky se staly nástrojem zjišťování reflexí účastníků a byly jim předkládány bezprostředně po realizaci seminářů, kurzů DVPP, ohniskových skupin, naplánovaných divadelních představení, workshopů a dalších aktivit probíhajících pod hlavičkou projektu IMUZA. Účastníci se tak mohli okamžitě vyjádřit ke kvalitě uskutečněných aktivit a evaluovat rovněž i kvalitu osobností přednášejících lektorů a dalších odborníků řídících obsah programů projektu.

Evaluační dotazníky byly rovněž důležitým materiálem, který poskytoval zpětnou vazbu i řídícímu týmu akčního výzkumu. Analýza odpovědí a celkové vyhodnocování výsledků těchto dotazníků se stalo pravidelnou náplní práce týmu akčního výzkumu. Na základě vyhodnocení vyjádřené spokojenosti či nespokojenosti účastníků se následně upravovala témata dalších naplánovaných ohniskových skupin a podle četnosti a rezonance dílčích položek evaluačních dotazníků se připravovala i témata diskutovaných oblastí.

2.6. Časový průběh výzkumu

Samotný projekt IMUZA probíhal v období od 1.10.2017 a končí 31.9.2020. Organizační tým projektu spolu s týmem akčního výzkumu naplánoval tzv. Velká a malá setkání všech účastníků projektu. Velká setkání se konala jedenkrát ročně a zahrnovala účastníky z Čech i Moravy, zatímco Malá setkání byla určena zvláště českým a moravským účastníkům. Během všech těchto setkání byly zorganizovány také ohniskové skupiny. Další důležitou náplní setkání bylo pořádání různých akreditovaných seminářů, workshopů a divadelních představení. Plánování těchto aktivit probíhalo na pravidelných každoměsíčních interních setkáních týmu celého projektu IMUZY.

VELKÁ SETKÁNÍ - 1 x ročně, cca 80 účastníků, ohniskové skupiny.

- I. Setkání **ŘÍJEN 2018 DIVADELNĚ POHYBOVÁ EXHIBICE** – N. Popova, M.D. Polínek – kognitivně integrativní divadlo, Modrodiv – divadlo pro autisty - týden práce na ZUŠ, následný výstup.
- II. Setkání říjen **2019 ART BRUT**- P. Šobáňová, Valenta.
- III. Setkání podzim **2020 HUDBA A KONCERT**- Muzikoterapeutický sbor L. Holzera.

MALÁ SETKÁNÍ – Morava, Čechy - 2018.

Sekce ČECHY:

- 13. – 14. 4. v Olomouci;
- seminář: muzikoterapie (L. Holzer), seminář: Kultivovaný slovesný projev (A. Strejček);
- akční výzkum - OS
- výměny zkušeností.

Sekce MORAVA:

- 25. – 26. 5. v Olomouci;
- seminář: Artbrut (P. Šobánková, M. Valenta), seminář: Kultivovaný hlasový projev (A. Strejček);
- akční výzkum - OS
- výměna zkušeností – příklady dobré praxe.

MALÁ SETKÁNÍ – Morava, Čechy - 2019.

Sekce ČECHY

- 8. – 9.3. v Olomouci;
- seminář: (H. Kasíková, J. Valenta) seminář: Učíme se o rozmanitosti rozmanitostí
- seminář: (Dana Novotná) Hudebně dramatická výchova jako cesta tvořivého otevírání očí, uší a duše
- akční výzkum - OS
- výměny zkušeností.

Sekce MORAVA:

- 12. – 13.4. v Olomouci;
- seminář: (Dana Novotná) Hudebně dramatická výchova jako cesta tvořivého otevírání očí, uší a duše
- seminář (H. Kasíková, J. Valenta) seminář: Učíme se o rozmanitosti rozmanitostí
- akční výzkum - OS
- výměna zkušeností – příklady dobré praxe.

MALÁ SETKÁNÍ – Morava, Čechy - 2020.

Sekce ČECHY

- 7. – 8.2. 2020 v Olomouci;
- seminář: (H. Kasíková, J. Valenta) seminář: Učíme se o rozmanitosti rozmanitostí
- seminář: (P. Němeček) Plasticko-kognitivní pohyb
- akční výzkum - OS
- výměna zkušeností – příklady dobré praxe.

Sekce MORAVA (Bylo realizováno on-line v důsledku Covid 19)

- 20. – 21.3. 2020 v Olomouci;
- seminář: (H. Kasíková, J. Valenta) seminář: Učíme se o rozmanitosti rozmanitostí
- seminář: (P. Němeček) Plasticko-kognitivní pohyb
- akční výzkum – OS
- výměna zkušeností – příklady dobré praxe.

I.B

3. Vlastní realizace akčního výzkumu

V první fázi akčního výzkumu bylo třeba buď nově vypracovat nebo vybrat či modifikovat již používaný diagnostický nástroj nebo nějakou vhodnou metodu určenou k získávání dat, která by byla vhodná pro snímání nejnaléhavějších témat, která zatěžují pedagogy uměleckých disciplín v kontextu edukace se žáky se SVP. Po rozsáhlém studiu publikací obsahující metodologie kvantitativních a kvalitativních přístupů (viz literatura) zvolil tým akčního výzkumu kombinaci ohniskových skupin a Likertových škál. Analýzy verbatimů (přepisů natočených záznamů ohniskových skupin) měly být zdrojem základních údajů, které měly být následně ověřeny (triangulace metod) pomocí Likertových škál, které umožňují i kvantitativní porovnání síly jednotlivých výsledků (výroků).

3.1. Ohniskové skupiny a Likertovy škály – sběr dat

Screening ohniskových skupin proběhl v dubnu a květnu 2018 pod vedením moderátorů prof. Potměšila, Dr. Polínka, Dr. Růžičky, Dr. Friedlové, Dr. Müllera a Dr. Svobody. Zvukové záznamy byly nasnímány kolegy rekrutujícími se rovněž z PdFUP a participujícími v projektu IMUZA. Tito kolegové všechny záznamy rozhovorů ohniskových skupin přepsali na papír a dále předali Dr. Svobodovi ke kvalitativnímu rozboru. Jednalo se téměř o 150 hustě popsaných stran. V rámci akčního výzkumu byla v další fázi zvolena metoda implicitní obsahové analýzy textu, což je v podstatě "libovolné vybírání a vynechávání údajů", které výzkumník takto rozlišuje podle své erudice a svých zkušeností (G. Allport, in Miovský, str. 239).

Tento sběr dat byl následně doplněn ještě analýzou verbatimů ohniskových skupin, které proběhly na podzim roku 2018. Výzkumný tým si orientačně připravil nástřel základních témat, u nichž se předpokládala jejich problematičnost a naléhavost. Účastníkům ohniskových skupin však byla ponechána možnost individuálních preferencí a zaměření na témata a otázky, které je nejvíce zaujaly. Z tohoto důvodu výzkumníci do konverzací a výměny stanovisek zasahovali pouze minimálně. Byly zvoleny tři ohniskové skupiny, kde byli účastníci rozděleni podle typů škol.

Všechny tři ohniskové skupiny byly snímány videokamerami a zvukový záznam byl poté opět přepsán do verbatimů. Z těchto verbatimů (každý verbatim obsahoval přibližně 120 stran textu) byla vypreparována nejvíce rezonující témata na základě kontrastů, překrývání, srovnávání, vyznačování vztahů a vytváření trsů. Tato nejvíce se vyskytující a nejnaléhavěji pocíťovaná a vnímaná témata byla následně evaluována pomocí Likertových škál. Tímto způsobem byla opětovně vyhodnocena naléhavost problémů, které se v ohniskových skupinách objevily. Tato evaluace vytvořila předstupu a odrazový můstek intervencí, které měly zlepšit současný stav týkající se výchovně vzdělávací práce a výuky uměleckých předmětů dětí se SVP na ZŠ, MŠ, konzervatořích a základních uměleckých školách v ČR a sledoval především optimalizaci práce pedagogů probíhající v rámci inkluze těchto dětí.

V následujících řádcích autor této zprávy uvádí ilustrativně popis dění v jedné konkrétní ohniskové skupině, která byla realizována v červnu 2020 v Olomouci. Jednalo se již o poslední takto zorganizované diskusní setkání a toto setkání bylo inovováno využitím „startovacího dotazníku“, (viz příloha) který napomohl lepšímu zacílení a strukturovanosti probíraných témat.

Stručný popis práce s cílovou skupinou včetně deskripce diskutovaných témat/subtémat:

Ohnisková skupina

Účastníci setkání se tentokrát usadili v obdélníkovém tvaru kolem stolů tak, aby mezi nimi byly adekvátní rozestupy (přetrvávající doporučení týkající se Covidu 19) a diskuze v tomto netradičním uskupení mohla začít.

Řízený rozhovor probíhající v rámci této ohniskové skupiny (OS) začali moderátoři předložením přání týkajícího se pozitivního nasměrování diskuze. Účastníci ohniskové skupiny byli požádáni, aby se nyní zaměřili spíše na vše kladné a aby se zabývali zejména pozitivním přínosem projektu IMUZA pro svoji práci. Jako startovací platforma diskuze byly zvoleny anonymní dotazníky obsahující 7 položek. Na tyto položky (otázky) nejprve všichni písemně odpovídali, zodpovězení všech bodů však pro ně nebylo povinné.

Deskripce diskutovaných témat:

Dotazník obsahoval zjišťující výčtové otevřené položky. Po vyplnění dotazníku byla provedena krátká základní přehledová analýza odpovědí a pro každou položku byly vytvořeny orientační trsy (opakující se kategorie vztahující se k sobě po obsahové stránce). Tyto kategorie si moderátoři vyznačili do svých poznámek. Následující logická analýza dat jednotlivých odpovědí umožnila moderátorům analyzovat a definovat hlavní témata, aniž by současně probíhající vzájemná výměna názorů ztratila kontinuitu a smysluplnost.. Od těchto témat se následně odvíjela diskuze v rámci celé ohniskové skupiny.

Reflexe výzkumníků:

V další části průběhu sezení OS se hlavním zacílením diskuzí staly otázky a problematika nejsnáze odstranitelných problémů ve výuce uměleckých předmětů (technické problémy, větší sebevzdělávání...), otázky vnímání největšího osobního přínosu projektu IMUZA (inspirace, nové kontakty, chuť do práce, zisk nových informací...) a těžce odstranitelných problémů (ženský kolektiv, zbytečná administrativa, špatná spolupráce s některými ostatními kolegy, kteří nechtějí dělat nic navíc...).

Poslední téma, které rezonovalo ve společných rozhovorech, spočívalo v hledání oblastí, které by měly podobné projekty dostatečně kvalitně saturovat. Účastníci se shodli v tom, že by ještě uvítali větší zaměření projektu na rozvoj pohybu a umění, někteří si přáli získat více informací o tzv. malých terapiích (např. bazální stimulace) a mnozí by rovněž uvítali i více praktických ukázek a cvičení. Zazněly také požadavky na zorganizování dalších rozšiřujících seminářů nasměrovaných do oblastí výtvarné tematiky, arteterapie, artefiletiky a využití nových inovací

při výuce , viz. virtuální realita (detailněji popsáno v rámci návrhu na inovace a na výrobu kompenzačních a didaktických pomůcek).

Účastníci setkání na závěr vyjádřili přání týkající se požadavku vytvoření společné kooperativní názorové platformy, která by umožnila i další pokračování spolupráce v rámci dotčených témat i po oficiálním ukončení projektu.

Na následujících řádcích je uveden přehled nejvíce rezonujících témat, která byla probírána při skupinových sezeních jednotlivých ohniskových skupin:

- Materiální podmínky inkluze
- Přemíra administrativy
- Otázka výchovných poradců na uměleckých školách
- Hodnocení dětí se SVP na uměleckých školách
- Otázka zevšeobecňování zkušeností v různorodém prostředí škol
- MŠMT a možnost užší spolupráce s tamními úředníky
- Romové a umělecké vzdělávání
- Mimořádně nadaní žáci
- Individuální přístup a jeho možnosti
- Cizinci na školách
- Ochrana know-how jako překážka výměny zkušeností
- Problém náboru "postižených učitelů" do škol
- Redukce hodin uměleckých předmětů
- Osobní asistence v kontextu výuky uměleckých předmětů
- Finanční náklady inkluzivního vzdělávání
- Plnění osnov versus prožitek dítěte
- Terminologie jako strašák
- Státní maturity v kontextu: výborný muzikant x špatný student
- Vztahy škol s PPP
- Psycholog na školách (při výuce uměleckých předmětů)
- Individuální výuka v kolektivním předmětu
-

Likertovy škály, obsahující srozumitelně formulované kategorie nejfrekventovanějších témat OS, umožnily následně přehledné a ilustrativní znázornění výše uvedených rezonujících problémů a pomocí číselného odstupňování rovněž míru jejich pociťované nálehavosti. Za účelem evaluace byly vytvořeny dvě Likertovy škály, které reflektovaly rozdílnost pociťovaných problémů na ZŠ a MŠ a na druhé straně na konzervatořích a ZUŠ. Rozbor verbatimů realizovaných OS prokázal existenci společných problémových oblastí, ale také i předpokládanou variabilitu, která odpovídala specifickým podmínkám těchto školských zařízení. Výsledky hodnocení respondentů byly poté zprůměrovány. Likertova škála obsahovala celkem 9 hodnotících stupňů s neutrálním středem – stupněm 5.

3.2. Analýza výsledků ohniskových skupin a Likertových škál

Logická analýza dat obou Likertových škál ukázala na rozdílnost pocíťované naléhavosti sledovaných a posuzovaných problémů nejen u jednotlivých respondentů, ale také i mezi oběma skupinami. Pedagogové MŠ a ZŠ byli ve svém hodnocení zřetelně aktivnější než jejich kolegové z konzervatoří a ZUŠ. Procento jejich pozitivních voleb (preferované stupně Likertovy škály hodnoty 6 – 9) dosáhlo sice 83% ,což byla úplně stejná hodnota jako u učitelů konzervatoří a ZUŠ, avšak u těch se objevilo zřetelně větší procento “nerozhodnutých” (tj. zaškrtnutí neutrální volby). N = 1863 neutrálních voleb, N = 2088 neutrálních voleb.

Nejvíce pedagogy tížila přemíra administrativy. Tato položka Likertovy škály "zvítězila" v obou skupinách. Pokud se však porovnávalo celkové hodnocení pedagogů v obou skupinách, pak je poněkud překvapivý větší akcent naléhavosti vyjádřený u učitelů ZŠ a MŠ silou (hodnotou) jednotlivých indexů. V jediném případě se zde objevila výjimka a to u položky "upřednostňovat prožitek dítěte před plněním osnov". V tomto případě byli pedagogové konzervatoří a ZUŠ důraznější a vyjádřili se silnějším akcentem přání s tímto problémem něco udělat.

Tabulka rozboru výsledků

MŠ a ZŠ (N = 18) počet kategorií = 16)

Iniciovat odstranění přemíry administrativy,	index: 8,61
Nalézt a specifikovat hranice pro zařaditelnost dítěte se SVP do výuky,	index: 8,61
Zlepšit spec. ped. přípravu učitelů v kontextu jejich práce s dětmi se SVP,	index: 8,16
Zlepšit materiální vybavení a zabezpečení škol,	index: 8,11
Zajistit přítomnost psychologa-výuka uměleckých předmětů s dětmi se SVP,	index: 7,88
Angažovat se více v kontextu mimořádně nadaných žáků,	index: 7,83
<i>Upřednostňovat „prožitek dítěte“ před plněním osnov,</i>	index: 7,66
.....	

Konzervatoře a ZUŠ (N = 20) počet kategorií = 24)

Iniciovat odstranění přemíry administrativy,	index: 8,15
---	-------------

<i>Upřednostňovat „prožitek dítěte“ před plněním osnov,</i>	index: 7,80
Podporovat zapojení absolventů do spolupráce s kmenovými školami,	index: 7,80
Problémy s uměleckou praxí (viz. LŠ),	index: 7,65
Angažovat se více v kontextu mimořádně nadaných žáků,	index: 7,60
Umožnit účast 2.pedag.v předmětech spol. odb. základu a odborné přípravy,	index: 7,35
Zlepšit materiální vybavení a zabezpečení škol,	index: 7,15
Upřesnit metodiku hodnocení dětí se SVP na uměleckých školách,	index: 6,95
Upravit vykazování a poč. umělecké praxe – např. učitelé na koncertě,	index: 6,85

.....

Poznámky: Tučné písmo – témata společně považovaná za naléhavá (v obou skupinách), kurzíva – jediné téma, které mělo větší hodnotu indexu u skupiny respondentů z konzervatoří a ZUŠ

Logická analýza dat obou Likertových škál ukázala na rozdílnost pocíťované naléhavosti sledovaných a posuzovaných problémů nejen u jednotlivých respondentů, ale také i mezi oběma skupinami. Pedagogové MŠ a ZŠ byli ve svém hodnocení zřetelně aktivnější než jejich kolegové z konzervatoří a ZUŠ. Procento jejich pozitivních voleb (preferované stupně Likertovy škály hodnoty 6 – 9) dosáhlo sice 83% ,což byla úplně stejná hodnota jako u učitelů konzervatoří a ZUŠ, avšak u těch se objevilo zřetelně větší procento “nerozhodnutých” (tj. zaškrtnutí neutrální volby). N = 1863 neutrálních voleb, N = 2088 neutrálních voleb.

Nejvíce pedagogy tíží přemíra administrativy. Tato položka Likertovy škály "zvítězila" v obou skupinách. Pokud se však podíváme na celkové hodnocení pedagogů v obou skupinách, pak nás zaujme větší akcent naléhavosti vyjádřený u učitelů ZŠ a MŠ silou (hodnotou) jednotlivých indexů. V jediném případě se zde objevila výjimka a to u položky "upřednostňovat prožitek dítěte před plněním osnov". V tomto případě byli pedagogové konzervatoří a ZUŠ důraznější a vyjádřili se silnějším akcentem přání s tímto problémem něco udělat.

Ve výše uvedeném přehledu Likertových škál jsou tučným písmem zaznamenány společné kategorie problémů, tedy oblasti, které tíží obě sledované skupiny. Běžným písmem jsou zaznamenány specifické kategorie, které nenalezly společná analogická témata a kurzívou je vyznačen případ již zmíněné preference tématu, který byl upřednostněn pedagogy konzervatoří a ZUŠ a který získal překvapivě větší indexaci v porovnání s první skupinou pedagogů ZŠ a MŠ.

V další fázi akčního výzkumu bylo ještě možné opětovně vstoupit do procesu evaluace a případně tam doplnit témata, která dle pedagogů v již učiněném přehledu témat chyběla. Charakter akčního výzkumu to umožňoval. Tento vstup však měl být již více odborně podložen a měl být iniciován především pedagogy, kteří se zúčastnili předchozích ohniskových skupin a kteří také participovali na evaluaci realizované pomocí Likertových škál. V této fázi akčního výzkumu měla být nově akceptována pouze témata, která sice nezazněla v rámci ohniskových

skupin, ale která vykrystalizovala v průběhu šetření a diskuzí např. v rámci tzv. velkých setkání. Tým akčního výzkumu tedy počítal s případným doplněním současného stavu sledovaných kategorií. K tomu mohli pedagogové využít mailového spojení s ústředním centrem akčního výzkumu projektu IMUZA (mail: dan.bibaged @centrum.cz) a do 31.1.2019 na tuto adresu zaslat své další podněty. Ty měly být však již posouzeny pouze ústředím akčního výzkumu, které mělo také rozhodnout, zdali budou předmětem následné intervence, která by měla dále optimalizovat situaci výuky uměleckých předmětů na sledovaných školách v kontextu inkluze žáků se SVP. Tyto připomínky však byly pouze marginální a neovlivnily další směřování a náplň akčního výzkumu. Neovlivnily také navržené úpravy vzdělávacích obsahů, didaktických metod, forem a prostředků a artefaktů v širším slova smyslu včetně expresivněterapeutických postupů ani později navržené inovace týkající se inkluzivní výuky muzických disciplín.

3.3. Analýza a filtrace témat s ohledem na jejich závažnost a možnost transferability

V další fázi rozboru a posuzování získaných dat tým akčního výzkumu koncipoval následující průběh analýzy a posuzování možné přenositelnosti dat (jejich transferabilitu) triangulací dat získaných z Likertových škál, neformálních rozhovorů s pedagogy a studiem adekvátních dokumentů týkajících se „dotčených“ oblastí.

V první fázi vyřadil z dat nerealistická přání a požadavky (viz níže). Ve druhé fázi vyčlenil náměty a požadavky realizovatelné, u kterých se však musel dále stanovit způsob jejich prosazení (hledání způsobu jejich využitelnosti bylo součástí dotazníků distribuovaných na tzv. Malém setkání v Olomouci ve dnech 7.- 8.2.2020). V následující fázi se zaměřil na identifikaci těch požadavků, které byly již v průběhu předchozích fází akčního výzkumu částečně satureovány ať již prostřednictvím diskuzí v rámci ohniskových skupin a neformálních rozhovorů s účastníky výjezdních zasedání (Třinec, Olomouc, Zlín, Červenohorské sedlo) nebo prostřednictvím rozpracovaných didaktických metodik.

3.4. Metodologie šetření

V první fázi analýzy a filtrace témat přiřadil tým akčního výzkumu k výsledkům Likertových škál posuzovací škálu hodnocení jejich „realizovatelnosti“. Tato škála byla označena jako „pracovní“, neboť jednotlivá hodnocení konkrétních požadavků pedagogů (tak jak byly posuzovány na obou využitých Likertových škálách) byly ještě v modifikované a zjednodušené podobě položek dotazníku (v podobě odpovídající požadavkům následujícího šetření na malém setkání v Olomouci ve dnech 7.-8.2.2020) předloženy za účelem upřesnění způsobu jejich prosazení do pedagogické praxe výuky uměleckých disciplín v kontextu inkluzivního vzdělávání.

V další fázi šetření byly identifikovány největší „bariéry“ tohoto inkluzivního vzdělávání a bylo stanoveno je opět prodiskutovat v rámci neformálních rozhovorů a pokusit se hledat návrhy řešení problémů a odstraňování nejvíce zatěžujících bariér edukace žáků se SVP. Ke konečnému vyladění návrhů inovací a způsobů řešení problémů byla vytvořena také koncepce jednoduchého dotazníku. Zodpovězení položek tohoto dotazníku bylo součástí báze dat sloužící

k nalezení způsobu prosazení realistických požadavků pedagogů, které „vyplyly na světlo“ v předchozích fázích akčního výzkumu.

Příklad vyřazených námětů: „Ať si to zkusí odučit ministr“...“Pokud bychom měli zbytečných 5 milionů“...

Aktivity řešitelského týmu ve sledované etapě řešení

1. Studium RVP pro základní umělecké vzdělávání s cílem získání podkladů pro analýzu výsledků práce v ohniskových skupinách a dále informací z neformálních skupinových diskusí
2. Analýza výstupů a první fáze interpretace dat pro tvorbu závěrů
3. Detailní analýza dat pomocí Likertových škál
4. Sumarizace informací získaných v neformálních diskusních skupinách
5. Kategorizace jednotlivých položek z hlediska jejich váhy a vztahem ke školní praxi
6. Sumarizace oblastí, které byly vyhodnoceny jako základ pro další detailnější zpracování a diskuse ve skupinách pedagogů v rámci následujících setkání.

3.5. Evaluace výsledků Likertových škál z hlediska jejich realizovatelnosti

(nejnaléhavěji pocíťované bariéry optimalizace výuky)

MŠ a ZŠ

X	Námět (bariéra)	I.N.P.	T.H.I.	O.T.R.
A	Přemíra administrativy	8,61	9	9
B	Hranice zařaditelnosti dítěte do výuky	8,61	?	?
C	Zlepšení přípravy učitelů	8,16	9	ČV
D	Zlepšení materiálního vybavení škol	8,11	8	ČV
E	Zajistit přítomnost psychologa	7,88	?	?
F	Angažmá v kontextu mimořádně nadaných	7,83	?	?
G	Preference prožitku dítěte před osnovami	7,66	6	?

Konzervatoře

X	Námět (bariéra)	I.N.P.	T.H.I.	O.T.P.
H	Přemíra administrativy	8,15	9	9

I	Preference prožitku dítěte před osnovami	7,80	7	8
J	Absolvent a jeho podpora školy	7,80	?	?
K	Problémy s uměleckou praxí	7,65	?	?
L	Angažmá v kontextu mimořádně nadaných	7,60	?	?
M	Umožnit účast 2. pedagoga (odb. základ a příprava)	7,35	?	?
N	Zlepšit materiální vybavení škol	7,15	8	ČV
O	Upřesnit metodiku hodnocení dětí se SVP	7,15	?	ČV
P	Upravit vykazování a ohodnocení umělecké praxe	6,85	?	?

Vysvětlivky zkratk:

I.N.P. = Index naléhavosti pociťovaný pedagogy vzešlý z Likertových škál

T.H.P. = Triangulační hodnocení položek (studium, názory pedagogů, analýza týmu akčního výzkumu) Rozsah hodnocení – 1 = absolutně nedůležité, 10 = maximálně důležité

O.T.R. = Předpokládané realizovatelnost – 1 = v praxi nerealizovatelné, 10 = bezproblémově realizovatelné

ČV = Částečně již vyřešeno v rámci projektu IMUZA

Na základě výše uvedeného přehledu témat a bariér inkluzivního vzdělávání bylo rozhodnuto vytvořit již zmiňovaný dotazník, který měl pomoci v hledání optimalizace inkluzivní výuky ve výše uvedených školách s výukou uměleckých předmětů. Tým akčního výzkumu se zaměřil při formulaci položek dotazníku zejména na témata označená otazníky. Samotný akční výzkum se takto posunul do fáze hledání nejefektivnějších intervencí. Zároveň byla i vyčleněna témata, která již byla v průběhu samotného akčního výzkumu vyřešena nebo alespoň částečně řešena. Jednalo se zejména o zlepšení přípravy učitelů (Projekt IMUZA jim poskytl mnoho příležitostí zaměřených na jejich odborný růst, tj. účastníci projektu se zúčastnili celé řady odborných seminářů, workshopů a dílen, které byly uspořádány v rámci jednotlivých setkání), materiálního vybavení škol (zakoupení různých pomůcek uhrazených z projektu) a poskytl rovněž inspiraci a náměty metodologicky správné výuky prostřednictvím vydaných didaktických speciálně pedagogicky zaměřených publikací.

Hledání řešení v oblastech označených otazníky se v určité míře objevilo i v diskuzích proběhlých v rámci podzimních setkání účastníků v roce 2019. Tyto diskuze se zaměřily zejména na následující okruhy témat, přičemž bylo ponecháno na rozhodnutí účastníků vybrat si témata, ke kterým se chtějí vyjádřit. Tým akčního výzkumu se zaměřil na následující oblasti a výzkumníci si získané postřehy a informace následně zaznamenávali do záznamových listů (svých poznámek).

V neformálních rozhovorech rezonovala níže uvedená témata.

ZŠ a MŠ

- a) Metodika hodnocení dětí se SVP – jakým způsobem?
- b) Otázka integrační terminologie – jaké změny navrhuje? Jaké termíny by měly být vyraženy, co naopak postrádáte? Čemu by změny prospěly?
- c) Romské děti – jak by se dala zlepšit jejich situace v kontextu výuky uměleckých předmětů?
- d) Přemíra administrativy – Co vadí nejvíce?
- e) Mimořádně nadaní žáci – Co by jim prospělo nejvíce?
- f) Cizinci na školách – jaké jsou s nimi problémy? V čem lze najít optimalizaci jejich uměleckého růstu?
- g) Nábor zdravotně a tělesně postižených učitelů do škol – V čem vidíte problém?
- h) Povinné výstupy výuky – Co by se mělo upravit? Obsah?
- i) Obecné znění RVP více konkretizovat – nevyřešilo by se to konkretizací ŠVP?
- j) Požadavek na užší spolupráci s úředníky na MŠMT – V čem vidíte přínos? Jak by se tato spolupráce měla realizovat?
- k) Obsah některých předmětů – Jaké předměty myslíte? Jakým způsobem by se měl jejich obsah upravit?
- l) Materiální vybavení škol – Co postrádáte nejvíce?
- m) Vztahy škol s PPP – Jak by se tato spolupráce mohla vylepšit? Co nejvíce postrádáte?
- n) Umělecká praxe v kontextu vystupování učitelů na koncertech, apod. – Jaké problémy v této oblasti vnímáte nejvíce?

3.6. Orientační rozbor neformálních rozhovorů s pedagogy ze ZŠ a MŠ

Add a) Návrhy týkající se neznámkování výkresů a uměleckých výstupů (např. hraní na veřejnosti) x protinávrh týkající se větší motivace romských dětí při tradičním známkování. Odmítání tzv. degradace známkování.

Tj. Nenalezena shoda - návrh většího rozvolnění klasifikace v kompetenci ředitelů, případně pedagogů.

Add d) Zápas zejména starších pedagogů s elektronickými výkazy a administrativou.

Tj. Nalezena shoda - návrh na MŠMT na zjednodušení administrativy, "pedagogové nejsou technici"!

Add h) U tradičních předmětů by měly být standardy, u uměleckých předmětů nikoli – není shoda (učitel by měl na něco na druhém stupni navazovat – alespoň na určitý základ, znalost not, znalost hudební historie, nástrojů...,)

Tj. Nenalezena shoda – požadavek širších kompetencí ředitelů škol

Add k) Návrh povinně volitelných výchov – vyřeší to dětské sabotéry, které to naprosto nebaví a narušují výuku. Protiargument – To by měly řešit kroužky (zde se však vyskytne otázka zafinancování).

Tj. Nenalezena shoda

Add m) Naprostá přetíženost poraden v současnosti – omezení možností spolupráce

Zatím výhledově nerealizovatelné změny k lepšímu
Tj. Nalezena shoda – změny může iniciovat pouze MŠMT

Konzervatoře

- a) Metodika hodnocení dětí se SVP – Jakým způsobem?
- b) Zkušební řád přijímacího řízení – Jaké změny iniciovat?
- c) Vykazování a počítání umělecké praxe – Jak?
- d) Přemíra administrativy – Co vadí nejvíce?
- e) Mimořádně nadaní žáci – Co by jim prospělo nejvíce?
- f) Cizinci na školách – jaké jsou s nimi problémy? V čem lze najít optimalizaci jejich odborného růstu?
- g) Nábor zdravotně a tělesně postižených učitelů do škol – V čem vidíte problém?
- h) Povinné výstupy výuky – Co by se mělo upravit? Obsah? Nebo by tuto situaci vyřešilo přearažení určitých předmětů do odborné přípravy? Jakých?
- i) Obecné znění RVP více konkretizovat – Nevyřešilo by se to konkretizací ŠVP?
- j) Požadavek užší spolupráce s úředníky na MŠMT – V čem vidíte přínos? Jak by se tato spolupráce měla realizovat?
- k) Organizace umělecké praxe – Pomohlo by její lepší kontinuální rozvržení během celé doby výuky? Proč? Je to reálné nebo tento plán naráží na organizační, finanční či jiné problémy?
- l) Účast druhého pedagoga v předmětech společného základu a odborné přípravy – V čem spatřujete hlavní přínos tohoto opatření? Je to reálný požadavek?

3.7. Orientační rozbor neformálních rozhovorů s pedagogy z konzervatoří

Add a) Nelze brát v potaz postižení, výstupy musí být shodné. Otázka zkušebního řádu by měla být více v kompetenci ředitele

Tj. Nalezena shoda – zvýšit kompetence ředitele

Add b) Tyto problémy se řeší v asociacích konzervatoří, tam zatím neexistuje plná shoda. Názor – umělecká praxe je samostatné studium x je součástí výuky

Tj. Nenalezena shoda

Add c) Tyto problémy se řeší zejména v asociacích konzervatoří, zatím neexistuje shoda

Tj. Nenalezena shoda

Add d) Všeobecně vadí, není však konkretizováno

Tj. Nalezena shoda

Add e) IVP by nemuselo být závislé na posudku PPP (psychologa), nýbrž pouze na posudku umělecké rady. Vyřešila by se tím do značné míry otázka financování. Jsou rozdíly mezi „kmenovými žáky školy“ a externími žáky, kteří studují jinou střední školu – zde méně problémů s uznáním teoretických předmětů

Tj. Nalezena shoda

Add f) Problémy nejsou, pokud nezvládnou státní maturitu z českého jazyka

Tj. Nalezena shoda

Add g) Zatím minimum zkušeností, uveden jeden případ nepřijetí zdravotně postižené učitelky kvůli neexistujícímu bezbariérovému přístupu do školy, v muzických oborech nevadí zrakový handicap

Tj. Není vnímáno jako závažný problém

Add h) Osnovy by měly být více rozvolněné, stává se často, že žáci postupují skokově rychle kupředu (třeba u dechačů, když zvládnou nátlak) a mnoho dětí zase třeba dlouhou dobu setrvává na stejné úrovni...

Tj. Nalezena shoda – doporučení větší autonomie učitele, osnovy pouze orientační

Add i) Souhlas s myšlenkou, že by se měl spíše více konkretizovat a inovovat ŠVP

Tj. Nalezena shoda – konkretizovat a inovovat spíše ŠPV

Add j) Nebylo v rozhovorech řešeno

Tj. Není vnímáno jako závažný problém

Addk)) Tyto problémy se řeší zejména v asociacích konzervatoří, zatím neexistuje shoda

Tj. Nenalezena shoda

Add l) Závisí na financích, bylo by prospěšné

Tj. Nalezena shoda – v kompetenci ředitele, závislé na finančním pokrytí

3.8. Shrnutí analýzy výsledků neformálních rozhovorů

Pedagogové MŠ, ZŠ se ve svých diskuzích se členy akčního výzkumu nejvíce věnovali otázce známkování „uměleckých předmětů“. přemíře administrativy a posuzování tzv. standardních předmětů v protikladu k „uměleckým předmětům“. Nenalezli však shodu v tom, že u uměleckých předmětů by neměly být standardy. Způsob započítávání umělecké praxe je pro ně problémem, v současnosti však nevidí řešení a víceméně spoléhají na to, že se tento problém vyřeší bez jejich intervence. Z neformálních rozhovorů vyplynulo, že se velká většina pedagogů shodla v tom, že mnohé problémy by měl vyřešit ředitel, který by měl mít rozšířené kompetence týkající se volby předmětů, osnov, získávání financí...

Pedagogové konzervatoří se v neformálních diskuzích mezi sebou a se členy akčního výzkumu nejvíce věnovali povinným výstupům, dodržování standardů obsahu učiva a časovému rozvrstvení výuky. Tížila je rovněž zatím nedorozřešená otázka započítávání umělecké praxe, přemíra administrativy a nevyhovující spolupráce s PPP. Zároveň si uvědomovali, že mají jen omezené možnosti omezit množství administrativy a iniciovat změnu, která by vedla k odstranění přetížení poraden a tím i ke zkrácení „čekací doby“ na vyšetření. V rozhovorech

se objevovaly tendence směřující k návrhům na přesunutí některých kompetencí PPP na umělecké rady či umělecká konzilia.

I přes častou neshodu spočívající v návrhům na řešení vnímaných problémů se pedagogové obou skupin shodli v kladném posuzování výsledků realizovaných diskuzí. Získali nové zkušenosti, inspiraci a chuť do další práce s dětmi a v neposlední řadě i mnoho užitečných osobních kontaktů. Tým akčního výzkumu rovněž přihlédl k výsledkům hodnocení jednotlivých workshopů a přednášek a dalších aktivit, kterou organizátoři projektu IMUZA v uplynulém období realizovali (výsledky závěrečného vyhodnocení dílčích aktivit ve formě evaluačního dotazníku). Tyto aktivity byly hodnoceny vesměs výrazně pozitivně a již v průběhu trvání projektu potvrdily vysoký kredit IMUZY.

3.9. Promítnutí výsledků akčního výzkumu do návrhu inovací vztahujících se k inkluzi

Výsledky akčního výzkumu byly detailně vyhodnocovány v rámci pravidelných měsíčních setkání všech pracovníků projektu IMUZA. Kromě toho byla několikrát iniciována setkání členů jednotlivých „K“. Na těchto pracovních schůzkách byly vyhodnocovány a zapracovány veškeré realizovatelné požadavky, které vykrystalizovaly v rámci výše uvedených nástrojů určených ke sběru validních dat (Likertovy škály, dotazníky, evaluační dotazníky, ohniskové skupiny, neformální rozhovory...).

Následují konkrétní návrhy inovací směřované do jednotlivě sledovaných oblastí inkluzivní výuky muzických předmětů tak, jak je zpracovali členové výzkumného týmu zodpovědní za jednotlivé sledované oblasti „K“. Některá silně pociťovaná témata a problematiku, která opakovaně zaznívala při diskuzích v ohniskových skupinách a rozhovorech se autor této závěrečné zprávy rozhodl detailněji rozpracovat. Proto se v případech PAS, ADHD, hodnocení žáků, otázky školního psychologa na konzervatořích, a v dalších již méně zmiňovaných případech rozhodl pro poněkud obsírnější vysvětlení potřeby inovací s těmito tématy souvisejících. Proto jsou do textu vloženy i některé vysvětlující teoretické údaje, které lépe napomohou k pochopení důležitosti oněch navržených inovací a doporučení. Charakter akčního výzkumu rovněž umožňuje prezentaci výsledků a inovací ve formě, jakou upřednostnili autoři následujících návrhů inovací. Někteří zpracovali výsledky svých šetření spíše obecněji (např. ve formě obecných doporučení, viz Polínek, Polínková, Müller), tam, kde byla možnost konkrétnějšího zacílení, byly do textu zapracovány návrhy konkrétních inovací (viz Růžička, Růžíčková, Hakenová). Akční výzkum svoji flexibilitou unožňuje širokou formální variabilitu předkládaných návrhů, která v žádném případě neznamená snížení kvality vykonané práce. Spíše naopak.

II.A

4. Návrhy inovací RVP pro základní vzdělávání

Oldřich Müller

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Vzdělávací obor: Český jazyk a literatura

Složky

Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova, Literární výchova

Inovace výstupů:

- rozpozná některé alternativní a augmentativní komunikační prostředky
- vhodně reaguje v situaci setkání s člověkem s narušenou komunikační schopností či jinou příčinou znevýhodnění
- umí vést smysluplnou konverzaci, reagovat při výpadech či jiném narušení rozhovoru
- tvoří vlastní literární text, dokáže ho reflektovat, interpretovat a obhajovat

Inovace učiva:

- zásady dorozumívání s člověkem s narušenou komunikační schopností či jinou příčinou znevýhodnění
- divadelní, hudební, výtvarná a pohybová exprese literárního textu
- kreativní psaní s reflexí

Inovace metod, forem, prostředků, intervencí, podpůrných opatření:

Komunikační dovednosti a umění konverzace mohou být rozvíjeny prostřednictvím divadelně, hudebně, výtvarně, pohybově a literárně expresivních přístupů.

Vzdělávací oblast: Umění a kultura

Vzdělávací obor: Hudební výchova

Inovace výstupů:

- využívá vokální, instrumentální a hudebně pohybové činnosti k interakci s ostatními lidmi
- dokáže uplatnit vokální, instrumentální či hudebně pohybovou činnost jako zdroj vlastního uvolnění a přirozené seberealizace
- respektuje a využívá odlišné možnosti tvorby dané různým způsobem vnímání reality, talentem, znevýhodněním

Inovace učiva:

- prostředky hudebního umění jako prostředky sebevyjádření a sdílení či sdělování zkušeností, potřeb, významů

- propojení a využití výrazových a komunikačních prostředků umění hudebního, výtvarného, dramatického, literárního

Inovace metod, forem, prostředků, intervencí, podpůrných opatření:

Uplatnění skupinové formy výuky včetně skupinové dynamiky, projektového vyučování, individuálního přístupu podle schopností a možností jednotlivce. Teoretická a metodologická implementace artefietiky, dramiky a dalších expresivně zaměřených „fietik“.

Vzdělávací obor: Výtvarná výchova

Inovace výstupů:

- ve výtvarné tvorbě využívá smyslové citlivosti, subjektivity a komunikačních účinků k interakci s ostatními lidmi

- dokáže uplatnit vizuálně obrazné vyjádření jako specifický komunikační nástroj

- respektuje a využívá odlišné možnosti tvorby dané různým způsobem vnímání reality, talentem, znevýhodněním

Inovace učiva:

- prostředky výtvarného umění jako prostředky sebevyjádření a sdílení či sdělování zkušeností, potřeb, významů

- propojení a využití výrazových a komunikačních prostředků umění hudebního, výtvarného, dramatického, literárního

- využívání výtvarné tvorby (artefaktu) jako způsobu poznávání života, práce s „alternativními“ formami, např. komiksem jako svébytným propojením vizuálně obrazného vyjádření a příběhu

Inovace metod, forem, prostředků, intervencí, podpůrných opatření:

Uplatnění skupinové formy výuky včetně skupinové dynamiky, projektového vyučování, happeningu, individuálního přístupu podle schopností a možností jednotlivce. Teoretická a metodologická implementace artefietiky, dramiky a dalších expresivně zaměřených „fietik“.

Vzdělávací oblast: Člověk a jeho svět

Vzdělávací obor: Člověk a jeho svět

Inovace výstupů:

- využívá poznatků o lidském těle k vysvětlení vzniku zdravotního postižení

- rozpozná rozdíly i podobnosti mezi lidmi znevýhodněnými zdravotním postižením a lidmi bez zdravotního postižení
- dodržuje pravidla soužití mezi lidmi se znevýhodněním a bez znevýhodnění

Inovace učiva:

- lidské tělo a zdravotní postižení
- vlastnosti a chování lidí s různými typy zdravotního postižení
- soužití s lidmi s různými typy zdravotního postižení

Inovace metod, forem, prostředků, intervencí, podpůrných opatření:

Znalosti a sociální kompetence mohou být rozvíjeny expresivními přístupy v kombinaci s projektovým vyučováním zahrnujícím řešení problémů a využívajícím skupinovou dynamiku.

Člověk a společnost (2. st.)

Člověk a příroda (2. st.)

Člověk a zdraví (2. st.)

Tyto vzdělávací oblasti rozvíjejí na 2. stupni ZŠ učivo předchozí vzdělávací oblasti realizované na 1. stupni ZŠ. Inovace by měly být realizovány ve stejném duchu.

5. Návrhy inovací RVP pro předškolní vzdělávání

Vzdělávací oblast: Dítě a jeho tělo

Inovace výstupů:

- mít povědomí o některých typech zdravotního postižení

Vzdělávací oblast: Dítě a jeho psychika

Inovace výstupů:

- využívat výrazových a komunikačních prostředků umění hudebního, výtvarného, dramatického, literárního, adekvátně prožívat jejich využití
- uvědomovat si rozdíly ve vlastních možnostech a limitech v porovnání s druhými lidmi

Vzdělávací oblast: Dítě a ten druhý

Inovace výstupů:

- přirozeně komunikovat a navazovat vztahy se znevýhodněnými vrstevníky, respektovat jejich specifika a potřeby

Vzdělávací oblast: Dítě a společnost

Inovace výstupů:

- zvládat základní modely společenského chování ve styku s osobami se zdravotním postižením či se sociálním znevýhodněním
- adaptovat se na život v komunitě zahrnující děti se zdravotním postižením

Vzdělávací oblast: Dítě a svět

Inovace výstupů:

- být informováni o potřebě bezbariérového prostředí, o existenci různých pomůcek pro osoby se zdravotním postižením

Inovace metod, forem, prostředků, intervencí, podpůrných opatření:

V předškolním vzdělávání se běžně používají hudební, hudebně pohybové, divadelní, výtvarné a literární prostředky. Tyto bude třeba doplnit o poznatky z artefietiky, dramiky a dalších expresivně zaměřených „filetik“.

Obecné poznámky k inovacím

Je důležité, aby bylo žákům umožněno využívat *expresi (výrazový tvůrčí proces) + reflexi*

- v expresivní tvorbě mohou vyjádřit svoje zkušenosti, poznatky, emoce, přání...
- v reflexi musí být dána možnost dialogu o tom, co proběhlo (co bylo vyjádřeno, zažito...)

Výrazový tvůrčí proces musí zahrnovat:

- ***kreativitu*** – důraz na výcvik kreativních schopností, které bude možno uplatnit v životě
spojeno s podporou spontaneity, originality a autenticity (individuality)
každého žáka
- ***(představivost, metaforické a symbolické vyjadřování...)***
- ***improvizaci*** – dovednosti rovněž důležité pro život
- ***důraz na sebeuvědomění a sebehodnocení*** - každý by měl přijmout sám sebe,
své postavení...,
sociální dovednosti a copingové strategie (zvládání stresu)
- ***dále... možnost vyjádřit se svým přirozeným způsobem***

možnost sdílení svých pocitů, potřeb...

6. Návrhy inovací RVP pro ZUŠ

Zdena Hakenová

Pojetí vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v uměleckém vzdělávání

Inovace výstupů, metod, forem, prostředků...

Definovat blíže nezbytné předpoklady pro daný obor (např. Schopnost verbální komunikace, schopnost zapojovat se do práce kolektivu aj.

Pružně modifikovat doporučení dle aktuální legislativy

Využívat co nejvíce alternativní metody práce

Uplatňovat kombinaci speciálně pedagogických postupů a alternativních metod

Iniciovat změny podmínek přijetí žáka do daného oboru (Např. není nutno, aby žák splnil požadavky týkající se hudební nauky)

Brát více v úvahu naprosto rozdílnou situaci v rámci jednotlivých oborů (hudební, taneční, výtvarný, literárně dramatický)

Brát více v úvahu rozdílné možnosti integrace žáka v rámci různých forem výuky (práce v souboru, sborový zpěv, individuální výuka...)

Vytvořit metodiky tvorby IVP v rámci jednotlivých oborů s akcentací na spolupráci s rodiči, poradenskými zařízeními a na formu výuky (hromadná, individuální) a na daný obor.

U žáků s mentálním postižením zvažovat možnost zřízení tzv. speciální estetické (případně dramatické) výchovy, která je ekvivalentem již existující estetické výchovy, což je forma předpřípravného studia (pro žáky do 6 let) studia, které zahrnuje elementy všech múz a mimo jiné pomáhá prozkoumat inklinace a bazální talent žáka k určitému oboru na ZUŠ.

U žáků se SPU – vytvořit modifikace metodik (např. pro čtení not)

Žáci se SPU – neexistují modifikace metodik např. určené pro výuku čtení not

Žáci s ADHD – problém v individuální výuce není, v hromadné výuce se ukazuje vhodnost asistenta pedagoga

Žáci s PAS – v individuální výuce nutno vytvořit metodiky tvorby IVP (zvláště postup spolupráce s rodičem a poradenským zařízením), dle proběhlého akčního výzkumu se prokazuje, že spolupráce s rodičem je naprosto sěžejní.

V hromadné výuce je vhodné zapojení do skupiny intaktních žáků, ale s možností např. rozšířeného počtu individuální výuky (např. přednes v rámci LDO); příp. zkráceného počtu hodin/doby vyučování v rámci hromadné výuky.

7. Reflexe stávajícího rámcového vzdělávacího programu pro základní umělecké vzdělávání

Martin Dominik Polínek

Stávající Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání (dále RVP ZUV) je, jak již bylo v úvodu avízováno, svým charakterem dokumentem, který nabízí poměrně velký prostor pro inkluzivní přístupy v rámci základního uměleckého vzdělávání, byť je žákům s jinakostí věnováno nemnoho konkrétních tezí. Následující kapitola se pokusí:

- Upozornit na ty části RVP, které mohou být podporou inkluzivního přístupu na ZUŠ.
- Navrhnout aktualizaci kapitol, týkajících se žáků s jinakostí dle současně platné legislativy.¹

Pro-inkluzivní fenomény stávajícího RVP

Již celkový charakter RVP směřuje k inkluzivnímu přístupu² v základním uměleckém vzdělávání, což je jasně deklarováno v principech, na nichž je založen a skrze něž koresponduje se strategií vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR. Konkrétně se jedná o **princip „rovného přístupu k uměleckému vzdělávání na základních uměleckých školách“** (Stárek a kol, 2010, s. 10).

Mnohdy se vede polemika o tom, co má základní umělecké vzdělávání přinášet. Mezi pedagogy na ZUŠ se objevují názory typu: „ZUŠ má především přinášet umělecké vzdělání, nedělejme z ní terapii.“³ V dané větě jistě zaznívá část pravdivého argumentu. Posláním ZUŠ, jak se dočteme v RVP, je skutečně poskytnutí základů uměleckého vzdělání, ale fundamentální teze odkazuje na to, že důraz v daném vzdělávacím procesu je dán: **„především na pěstování potřebných vlastností a žádoucích životních postojů žáků prostřednictvím vlastní tvorby a setkávání se s uměním“** (Stárek a kol., 2010, s. 10). Z této základní teze jasně vyplývá, že

dle RVP je umění prostředkem nikoli cílem pedagogického působení na ZUŠ. Cílem se tak stává především rozvoj osobnosti žáka.

Z perspektivy vzdělávání žáků s jinakostí jsou tedy irelevantní obavy, jestli žák zvládne ten který obsah učiva, důraz by měl být kladen spíše na možnosti jeho individuálního rozvoje.

Prozkoumáme-li dále **cíle základního uměleckého vzdělávání** (v části C RVP ZUV), zjistíme, že polovina těchto cílů se vztahuje k rozvoji osobnosti a motivaci žáka, nikoli k jeho odborné

¹ Stávající RVP pro ZUŠ byl koncipován na základě dnes již neplatné legislativy. Vycházel např. z vyhlášky 73/2005 Sb., kterou v současnosti nahrazuje vyhláška 27/2016 Sb.

² Inkluzivním přístupem je míněn takový stav, kdy škola i společnost je nastavená takovým způsobem, že žákova jinakost nejenže není překážkou pro jeho vzdělávání, ale vzdělávat žáky s jakoukoli jinakostí je naprosto standardní normou školy a není nutno daného žáka speciálně začleňovat (integrovat).

³ Parafrázovaný názor pedagoga ZUŠ, který autor zaznamenal v rámci semináře o žácích s jinakostí na ZUŠ.

připravenosti v daných uměleckých oborech. Tyto cíle také výrazně korespondují s inkluzivním vzděláváním:

- „Utvářet a rozvíjet klíčové kompetence žáků, kultivovat tím jejich osobnost po stránce umělecké a motivovat je k celoživotnímu učení.
- Motivovat žáky k učení a spolupráci vytvořením příznivého sociálního, emocionálního a pracovního klimatu.“ (Stárek a kol., 2010, s. 13)

Propojíme-li tyto základní cíle s tezí rovného přístupu k uměleckému vzdělávání, můžeme dedukovat, že

RVP ZUV vybízí ZUŠ k vytvoření příznivého sociálního, emocionálního a pracovního klimatu pro všechny žáky, tedy i s jinakostí. Jinak řečeno, apeluje na inkluzivní přístup v rámci základního uměleckého vzdělávání.

V rámci tvorby ŠVP jsou často diskutovány **klíčové kompetence**, resp. obavy učitelů, že žáci s jinakostí, je nejsou schopni naplnit. Tyto obavy vyvrací RVP, když definuje podstatu základního uměleckého vzdělávání, kterou „je **vybavit žáky kompetencemi na takové úrovni, která je pro ně, vzhledem k jejich osobnímu maximu v dané etapě dosažitelná. Smyslem tedy není definitivní dosažení klíčových kompetencí, ale neustálé směřování k nim**“ (Stárek a kol. 2010, s. 14).

Z předchozí definice je jasné, že stanovení **osobního maxima** není možné skrze obecně nastavená kritéria, ale pouze skrze individuální přístup k žákovi, což opravňuje nastavení individuálních cílů pro jakéhokoli žáka, tedy i pro žáka se specifickými vzdělávacími potřebami.

S naplňováním klíčových kompetencí se pojí také **hodnocení žáků**. V definici, kterou nám předkládá RVP ZUV, také nalezneme apel na individuální přístup, tedy na hodnocení v jistém smyslu subjektivní, nikoli generalizované. RVP přímo definuje: „**Způsob hodnocení i kritéria hodnocení si škola stanovuje ve školním vzdělávacím programu s ohledem na individuální dispozice a schopnosti žáka, zároveň však stanovená hodnotící kritéria musí reflektovat zásady obsažené v ŠVP a klíčové kompetence a očekávané výstupy stanovené Rámcovým vzdělávacím programem pro základní umělecké vzdělávání**“ (Stárek a kol., 2010, s. 59).

Sporné fenomény stávajícího RVP v perspektivě inkluzivního vzdělávání

V rámci výše uvedené definice však přeci jen můžeme narazit na určitý problém a tím jsou **očekávané výstupy**, které dle RVP vymezují „**minimální úroveň, které musí všichni žáci dosáhnout**“ (Stárek a kol. 2010, s. 60). Tato poměrně striktní premisa se tak může dostat do rozporu z předchozími tezemi uvedenými v RVP. Samozřejmě záleží na nastavení očekávaných výstupů v ŠVP dané školy, ty ale musí reflektovat bazální očekávané výstupy stanovené RVP, které, byť jsou formulovány velmi volně a dovolují velkou variabilnost při

tvorbě výstupů konkrétních ŠVP, přece jenom představují určitý práh, kterého nemusí být schopni „všichni žáci dosáhnout“, **což může směřovat proti základnímu principu RVP rovného přístupu k uměleckému vzdělávání** na základních uměleckých školách. V rámci revizí RVP můžeme navrhnout následující inovaci:

Očekávané výstupy vymezují *střední* úroveň, které *by měla většina žáků* dosáhnout.

Za stávající situace je tedy třeba:

formulovat očekávané výstupy tak, aby nebyly překážkou rovného přístupu k uměleckému vzdělávání, tedy ani pro žáky s jinakostí.

RVP v kapitole 12.3 upřesňující podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami výslovně deklaruje že „**na úrovni ŠVP je možné přizpůsobit a upravit vzdělávací obsah jednotlivých předmětů pro tyto žáky tak, aby bylo dosahováno souladu mezi vzdělávacími požadavky formulovanými v RVP ZUV a skutečnými možnostmi těchto žáků**“ (Stárek a kol, 2010. s. 55)⁴.

Stávající **metodická doporučení pro tvorbu ŠVP** vycházejících z Manuálu pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním uměleckém vzdělávání (Lisner, 2010) chápou žáky s jinakostí, resp. se speciálními vzdělávacími potřebami, jako takové, „u kterých byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny školským poradenským zařízením (pedagogicko-psychologickou poradnou nebo speciálně pedagogickým centrem)“ (Lisner, 2010, s. 37). Tato definice neodpovídá dnešní situaci především ze dvou důvodů:

- Nevychází z aktuální legislativy dané oblasti.
- Nereflektuje realitu, kdy rodiče v naprosté většině základní umělecké škole nesdělí případnou diagnózu svého dítěte. (Často z obavy, že by dítě na školu nebylo přijato.)

V situaci, před novelizací školského zákona, se tak ZUŠ nacházely v patové situaci. Byly sice kompetentní u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami přistoupit k tzv. individuální integraci, která mohla být realizována prostřednictvím tzv. individuálního vzdělávacího plánu (Lisner, 2010), ale tito žáci se de facto ve školách z výše uvedeného důvodu nevyskytovali., což nám dokládají výzkumy prováděné autorem z roku 2010 a 2011, kdy bylo na ZUŠ integrováno 0,01% žáků, což bylo desetkrát méně ve srovnání se základními školami, kde bylo integrováno 0,1% žáků (srov. Polínek in Finková, 2013 a Polínek, 2012).

Současná legislativa může situaci pedagogům na ZUŠ výrazně usnadnit. Vyhláška 27/2016 Sb., O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných nově definuje žáky s potřebou podpory ve vzdělávání a vymezuje 5 stupňů podpůrných opatření, přičemž doporučení školského poradenského zařízení (PPP a SPC) a informovaný souhlas zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka jsou vyžadovány až pro opatření druhého až pátého stupně.

⁴ Zde je však nutné poznamenat, že současná legislativa nedovoluje upravovat výstupy vzdělávání pro žáky v rámci prvního stupně podpůrných opatření, na což je třeba brát zřetel při formulaci plánu pedagogické podpory.

Co se týká prvního stupně podpůrných opatření, **může škola na základě vlastní pedagogické diagnostiky zpracovat tzv. plán pedagogické podpory**, který dle vyhlášky 27/2016 zahrnuje zejména:

- popis obtíží a speciálních vzdělávacích potřeb žáka,
- podpůrná opatření prvního stupně,
- stanovení cílů podpory a způsobu vyhodnocování naplňování plánu pedagogické podpory.

Díky tomuto legislativnímu ukotvení není škola při zohledňování potřeb žáka s jinakostí závislá na informacích od rodičů ani na doporučení školského poradenského zařízení. Škola si tak může definovat podpůrná opatření prvního stupně pro žáka naprosto samostatně.

I přes tuto možnost je naprosto stěžejní nastavit podmínky tak, aby se zvýšila důvěra rodičů v inkluzivní přístup školy. Metodická doporučení pro tvorbu ŠVP na ZUŠ vybízejí k naformulování postupů, které budou uplatňovány při vzdělávání žáků s jinakostí tak, aby bylo patrné, „co je škola schopna těmto žákům nabídnout a zajistit (zkušenosti, specifické podmínky, metody a činnosti, podpůrná opatření...“ (Lisner, 2010, s. 37). **Škola tak směrem k rodičům může deklarovat svoji připravenost k inkluzivnímu přístupu ve vzdělávání.**

Návrhy na inovace RVP ZUV

Vzhledem a aktuálně platné legislativě dané oblasti považujeme za velmi důležité inovovat stávající znění 12. kapitoly části F RVP ZUV, která se zabývá vzděláváním žáků s jinakostí.

Stávající znění ⁵	Návrh inovace
Pojetí vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v uměleckém vzdělávání Podobně jako ostatní obory vzdělání je i základní umělecké vzdělávání otevřené žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud takoví žáci prokážou nezbytné předpoklady potřebné pro přijetí do zvoleného uměleckého oboru, musí pro ně škola vytvořit takové podmínky, které jim umožní s ohledem na jejich vzdělávací možnosti a potřeby plnit vzdělávací obsahy stanovené školou v jejím ŠVP. Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považováni žáci se zdravotním postižením (tělesným, zrakovým,	Pojetí vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v uměleckém vzdělávání Podobně jako ostatní obory vzdělání je i základní umělecké vzdělávání otevřené žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud takoví žáci prokážou nezbytné předpoklady potřebné pro přijetí do zvoleného uměleckého oboru, musí pro ně škola vytvořit takové podmínky, které jim umožní s ohledem na jejich vzdělávací možnosti a potřeby plnit vzdělávací obsahy stanovené školou v jejím ŠVP. Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považováni žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu:

⁵ Stárek a kol, 2010, s. 54.

sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami a vývojovými poruchami učení nebo chování), žáci se zdravotním znevýhodněním (zdravotním oslabením, dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování) a žáci se sociálním znevýhodněním (z rodinného prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu). Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je upraveno v § 16 zákona č. 561/2004 Sb. a dále ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. RVP ZUV touto kapitolou doplňuje výše uvedené právní normy na úrovni kurikulárních dokumentů základního uměleckého vzdělávání, stanovuje zásady a podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základním uměleckém školství a je současně východiskem pro tvorbu ŠVP v této oblasti.	- narušené komunikační schopnosti, - sluchového postižení a oslabení sluchového vnímání, - tělesného postižení, - poruch autistického spektra, - specifických poruch chování (souvisejících se syndromem ADHD), - specifických poruch učení, - odlišných kulturních a životních podmínek, - zrakového postižení, - mentálního postižení, - souběžného postižení více vadami. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je upraveno v § 16 zákona č. 561/2004 Sb. a dále ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. RVP ZUV touto kapitolou doplňuje výše uvedené právní normy na úrovni kurikulárních dokumentů základního uměleckého vzdělávání, stanovuje zásady a podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základním uměleckém školství a je současně východiskem pro tvorbu ŠVP v této oblasti
Zásady vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami Z důvodu zdravotního postižení nebo zdravotního či sociálního znevýhodnění žáků je třeba uplatňovat kombinaci speciálně pedagogických postupů a alternativních metod s modifikovanými metodami používanými ve vzdělávání běžné populace. Tyto metody nacházejí uplatnění zejména při rozvíjení klíčových kompetencí definovaných RVP ZUV, dále pak zlepšování sociální komunikace a specifických dovedností žáků.	Zásady vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami U žáků s potřebou podpory ve vzdělávání je třeba uplatňovat kombinaci speciálně pedagogických postupů a alternativních metod s modifikovanými metodami používanými ve vzdělávání běžné populace. Tyto metody nacházejí uplatnění zejména při rozvíjení klíčových kompetencí definovaných RVP ZUV, dále pak zlepšování sociální komunikace a specifických dovedností žáků.

Diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb a posuzování možností žáků se zdravotním postižením a zdravotním a sociálním znevýhodněním probíhá se souhlasem rodičů nebo zákonných zástupců žáka prostřednictvím školských poradenských zařízení zařazených do rejstříku škol a školských zařízení (pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra). Při plánování a realizaci vzdělávacího procesu je třeba vycházet z konkrétního zjištění a popisu speciálních vzdělávacích potřeb a možností žáků. Přestože lze nalézt u jednotlivých skupin žáků se zdravotním postižením a zdravotním či sociálním znevýhodněním společné charakteristiky vzdělávacích potřeb a stejný druh speciální pedagogické podpory, je třeba mít na zřeteli fakt, že se žáci jako jednotlivci ve svých individuálních vzdělávacích potřebách a možnostech liší a že symptomy, kterými se daná postižení projevují, se mohou v průběhu vzdělávání měnit. Proto i výuka zahrnující speciální pedagogickou péči probíhá v souladu s principy individualizace a diferenciací vzdělávání.	Diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb a posuzování možností žáků s potřebou podpory ve vzdělávání probíhá se souhlasem rodičů nebo zákonných zástupců žáka prostřednictvím pedagogické diagnostiky realizované danou základní uměleckou školou a vytvořením plánu pedagogické podpory, příp. školských poradenských zařízení zařazených do rejstříku škol a školských zařízení (pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra). Při plánování a realizaci vzdělávacího procesu je třeba vycházet z konkrétního zjištění a popisu speciálních vzdělávacích potřeb a možností žáků. Přestože lze nalézt u jednotlivých skupin žáků s potřebou podpory ve vzdělávání společné charakteristiky vzdělávacích potřeb a stejný druh speciální pedagogické podpory, je třeba mít na zřeteli fakt, že se žáci jako jednotlivci ve svých individuálních vzdělávacích potřebách a možnostech liší a že symptomy, kterými se daná postižení projevují, se mohou v průběhu vzdělávání měnit. Proto i výuka zahrnující speciální pedagogickou péči probíhá v souladu s principy individualizace a diferenciací vzdělávání.
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami⁶ Žáci se zdravotním postižením, žáci se zdravotním znevýhodněním a žáci se sociálním znevýhodněním; vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je upraveno v § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším	Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu: - narušené komunikační schopnosti, - sluchového postižení a oslabení sluchového vnímání, - tělesného postižení,

⁶ Stárek a kol, 2010, s. 63.

odborném a jiném vzdělání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a dále ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.	- poruch autistického spektra, - specifických poruch chování (souvisejících se syndromem ADHD), - specifických poruch učení, - odlišných kulturních a životních podmínek, - zrakového postižení, - mentálního postižení, - souběžného postižení více vadami. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je upraveno v § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a dále ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.
---	---

Integrační potenciál základního uměleckého vzdělávání

Zatímco kapitola č 3 vychází z akčního výzkumu vyhodnocovaného v roce 2010, následující data vycházejí ze šetření o 10 let straších (blíže viz Polínek in Finková, 2013). Při jejich porovnávání můžeme konstatovat, že se v rámci inkluzivního základního uměleckého vzdělávání mnoho faktorů nezměnilo. Nicméně k významným změnám dochází v současnosti i díky změně legislativy v oblasti školství a můžeme předpokládat, že budou mít pozitivní vliv na zvyšování míry inkluzivních přístupů na ZUŠ.

Následující charakteristiky nám vykreslují situaci před deseti lety (Srov. Polínek, 2012; Polínek in Finková, 2013 a Polínek, 2015) tedy dobu, kdy byl koncipovaný stávající Rámcově vzdělávací plán pro základní umělecké vzdělávání⁷:

- **V porovnání s procentem integrovaných žáků na ZŠ byly ZUŠ hluboko pod průměrem a byly navíc výrazně překonány i procentem integrovaných žáků na SŠ a MŠ.**
- **Zaznamenali jsme velké rozdíly v četnosti integrovaných žáků s různým typem postižení, tzn., že žáci s různým typem postižení neměli před deseti lety rovné příležitosti ke vzdělávání na ZUŠ.**
- **Dle představ ZUŠ o nezbytných studijních předpokladech pro přijetí žáka se ukázalo, že speciální potřeby žáka nemusí být zásadní překážkou pro přijetí do jednotlivých uměleckých oborů na ZUŠ.**
- **Za základní překážku integrace byla považována odborná nepřipravenost pedagogů ve smyslu neznalosti základů speciální pedagogiky (srov. s kap. 3).**

⁷ Nakolik se situace změnila v současnosti, nechává autor na posouzení odborného čtenářstva.

- Školy minimálně spolupracovali s rodiči při nastavování podmínek výuky integrovaných žáků a téměř vůbec nespolupracovaly se školskými poradenskými zařízeními.
- V rámci přijímání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se nevyskytovaly výraznější problémy.
- K podpoře integrace pedagogové ZUŠ postrádali: další vzdělání a informace, spolupráce s kolegy v obdobné situaci, vyšší finanční ocenění práce.
- Školy, které umožňovaly integraci dlouhodobě, hodnotily zkušenosti s inkluzivním vzděláváním velmi pozitivně.
- Vedení ZUŠ bylo schopno definovat mnohá **pozitiva uměleckého vzdělávání žáků s jinakostí**.

Srovnáme-li následující model, který byl vykonstruován na základě analýzy dat získaných z šetření před deseti lety s tím, který je vytvořen na základě současného akčního výzkumu (viz kap. 3.2) nenajdeme výraznější rozdíly.

Obrázek č. 2 Model ovlivňování inkluzivního základního uměleckého vzdělávání⁸



Oba modely můžeme využít při koncepci školních vzdělávacích programů, oba definují obdobné faktory, které na jedné straně podporují inkluzivní základní umělecké vzdělávání a na

⁸ Převzato z Polínek in Finková, 2013, s. 37. Zelená barva ve schématu znázorňuje pozitivní vliv na inkluzivní umělecké vzdělávání a červená barva vliv negativní. Z obrázku je patrné, že **převládaly faktory, které ovlivňovaly inkluzivní proces pozitivně**. Klíčovým faktorem snižujícím míru inkluzivity byl nízký počet integrovaných žáků. Tento faktor byl však nejen příčinou, ale i důsledkem nízké míry inkluzivity ve vzdělávacím procesu na ZUŠ.

straně druhé jej znesnadňují. **Jedinou podstatnou kvalitativní změnou v současnosti může být fakt, že je situace inkluzivního uměleckého zdělávání daleko detailněji a konkrétněji analyzována a že pedagogové mohou stavět na daleko více zkušenostech a příkladech dobré praxe než před deseti lety.**

Preventivní potenciál základního uměleckého vzdělávání

Další z výzkumů, které autor prováděl, vykresluje ZUŠ jako místo, v porovnání s klasickou základní školou daleko příznivější a zdravější, co se týče rozvoje osobnosti a výskytu rizikového chování a nese v sobě výrazný potenciál primární prevence rizikového chování (blíže viz Polínek, 2015). A především místo, které mají žáci rádi, kde zažívají velmi libé pocity, dokonce ve větší míře než to předpokládají samotní pedagogové základních uměleckých škol a rodiče. Můžeme tedy konstatovat že:

Potenciál rozvoje zdravé žákovy osobnosti na ZUŠ naprosto unikátní v českém školském systému a je tedy důležité zpřístupňovat základní umělecké vzdělávání především dětem, které mohou být v rámci běžného vzdělávání ohroženi z hlediska svého zdravého psychosociálního vývoje, tedy zvyšovat inkluzivní charakter ZUŠ.

Obrázek č. 3 ukazuje výrazné rozdíly mezi základní školou a základní uměleckou školou v přítomnosti fenoménů, které tvoří zdravé, podnětné, preventivní a pro-inkluzivní prostředí školy. Velmi se přimlouváme za to, aby při inovacích školních vzdělávacích programů bylo k těmto atributům přihlíženo, zvláště při stanovování celkové koncepce daného vzdělávacího programu a dále pak ve formulaci očekávaných výstupů a hodnocení žáka. Samy o sobě jsou přirozenou součástí vzdělávání na ZUŠ, ale pokud je budeme cíleně posilovat, můžeme výrazně zkvalitnit proces inkluze v základním uměleckém vzdělávání. Mezi stěžejní charakteristiky posilující inkluzi, které jsou na ZUŠ výrazně zastoupeny oproti klasické základní škole, řadíme (Polínek, 2015):

- **Naslouchání učitelů žákům s pozitivním vztahem k nim.** Žák se stává subjektem (partnerem) v procesu výuky, což souvisí s přebíráním části odpovědnosti za sebe sama, s rozvojem zdravých vzorců sociálního chování, se vzájemným respektem a tolerancí. „Toto vše pak vede k rozvoji svébytné osobnosti, která respektuje potřeby druhých a dokáže s nimi spolupracovat. Naopak vzdělávací proces, kde je žák spíše objektem vzdělávání, tedy někým, kdo nemá vlastní vůli a je nucen pouze nechat se formovat zkušenějším expertem – pedagogem, rozvíjí spíše mocenské vztahové vzorce (tj. kdo komu podléhá), nerozvíjí vyšší psychické potřeby ani schopnost tolerance a spolupráce! (Polínek, 2015, s. 99).
- **Žák prožívá libé pocity související se školou, resp. ZUŠ vnímá jako místo:** kam rád chodí; kde je šťastný; kde je sám se sebou spokojený. Základní umělecké vzdělávání se tak může stát tzv. „konkurenčním zážitkem“, tedy takovým, který může konkurovat nezdravému trávení volného času (Polínek, 2015).
- **Žák se na ZUŠ cítí daleko bezpečněji, prožívá daleko méně obav než na ZŠ.** Pocit bezpečí je základní premisou zdravého školního prostředí.

- V rámci základního uměleckého vzdělávání prožívají žáci tzv. „chtěný stres“, který má příznivý vliv na organismus a zvyšuje schopnost adaptace. Ovšem „stres nechtěný“, který může mít výrazný negativní dopad na psychosomatický stav jedince, zaznamenáváme na klasických základních školách ve zvýšené míře.

Šetření se dále zaměřovalo na **hostilní (agresivní, nenávistné) chování**. Následující graf (obr. č. 4) dokládá, že oproti běžnému životu je výskyt hostilního chování na ZUŠ výrazně menší.

Poznámka: Vystavení žáků prostředí s pozitivními vzorci chování, resp. takovému, kde je výskyt hostilního (agresivního, nenávistného) chování ojedinělý, přispívá k vytváření si vlastních prosociálních vzorců chování, které jsou spojeny s mezilidským kontaktem a které výrazně posilují inkluzivní prostředí (Polínek, 2015, s. 100).

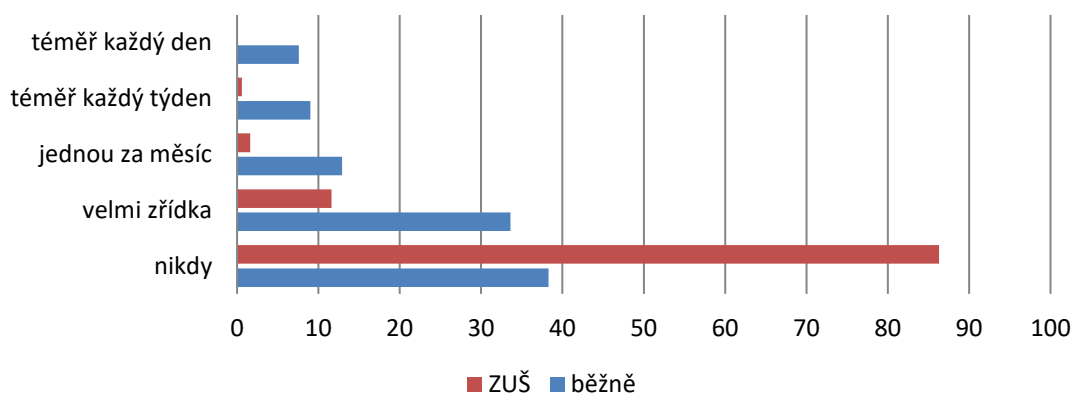
Prostředí základní umělecké školy je daleko příhodnější pro vytvoření si pozitivních vzorců chování a má tak přirozený inkluzivní potenciál samo o sobě

Obrázek č. 3 Srovnání hodnocení školního života na ZŠ a ZUŠ



Obrázek č. 4 Srovnání výskytu hostilního chování na ZUŠ a v běžném životě

Výskyt hostilního chování u žáků v %



„Handicap friendly“ aneb vzájemné inspirace pedagogů ZUŠ v rámci inkluzivního základního uměleckého vzdělávání

Následující kapitola vychází z podnětů pedagogů základních uměleckých škol, resp. z ohniskových skupin, které byly součástí akčního výzkumu realizovaného projektem IMUZA⁹. Setkání s učiteli a vedením ZUŠ (ohniskové skupiny) se zaměřovala především na téma inkluzivního základního uměleckého vzdělávání, resp. na potřeby pedagogů a vedení ZUŠ v rámci stávající situace v dané oblasti. Názory, nápady a podněty účastníků výzkumu byly podkladem pro následující text, který navazuje především na kap. 1 a klade si za cíl inspirovat pedagogy v rámci inovací ŠVP, resp. k inkluzivním přístupům ve vzdělávání žáků s jinakostí. Dále pro text vycházíme z dalších výzkumů, které autor během posledních deseti let v dané oblasti prováděl (blíže viz kap. 2).

Ve své podstatě nenabádáme k žádným systémovým změnám v rámci základního uměleckého vzdělávání, ale naopak vycházíme ze stávající reálné situace a pokoušíme se nabídnout pedagogům a vedení základních uměleckých škol podněty, jak posilovat inkluzivní přístup školy v rámci současných podmínek.

Obecně z dílčích výsledků výzkumu (blíže viz Svoboda, 2019) vyplývají tyto skutečnosti:

- **ZUŠ na rozdíl od ZŠ upřednostňují spíše zážitek dítěte**, než striktní bazírování na naplňování osnov. (Tento fakt na jednu stranu není v rozporu s filozofií RVP ZUV, jejíž principy a cíle v mnohém akcentují rozvoj osobnosti žáka skrze zkušenost a zážitek; na druhou stranu je tento fakt důkazem pro-inkluzivního charakteru vzdělávání na ZUŠ.)
- **Osobnost samotných učitelů je jeden z nejúčinnějších faktorů** kvality výuky uměleckých předmětů. (Pro rozvoj osobnosti a individuální přístup ve vzdělávání je nutné vybudovat kvalitní vztah mezi učitelem a žákem. Charakter výuky na ZUŠ, kdy se učitel může v ideálním případě s daným žákem potkávat v průběhu i více než deseti let, kdy sdílí zájem o stejnou uměleckou oblast, je pro vytváření hlubokých vztahů ideální. Nutno však dodat, že připravenost učitelů (zvláště absolventů konzervatoří) v oblasti pedagogických a psychologických a speciálně pedagogických disciplín je mnohdy naprosto nedostatečná a učitel tak často nemá kompetence k budování kvalitního pedagogického vztahu, zvláště, jedná-li se o žáka s jinakostí. Z čehož vyplývá, že osobnost učitele může na jedné straně podporovat inkluzivní přístup, ale na straně druhé naopak tento přístup komplikovat a devalvovat.)
- **Umění může v rámci výuky na ZUŠ být zdrojem posilování sebevědomí a socializace, neboť dává žákům možnost předvést se před svými vrstevníky a veřejností**; je třeba v tomto ohledu zdůraznit význam školních aktivit, které toto zprostředkovávají: veřejné koncerty, divadelní představení, výstavy aj. (Zde je třeba brát na zřetel mistrovství pedagoga, který je schopen najít cestu, jak do veřejné produkce zapojit jakéhokoli žáka, tj. i takového, jehož schopnosti v daném uměleckém odvětví nejsou příliš rozvinuté. Učitelé uvádějí mnoho takových příkladů z praxe, např. skladba „Dvě minuty ticha, viz níže.)

⁹ Srov. www.imuza.upol.cz a Svoboda, 2019

Metodické poznámky k inovaci RVP z perspektivy inkluzivního přístupu

Následující kategorie vyplynuly se setkávání s pedagogy a vedením základních uměleckých škol v rámci ohniskových skupin akčního výzkumu projektu IMUZA, které se zaměřovali na téma inkluzivní umělecké vzdělávání a na potřeby pedagogů související s danou oblastí.

Hodnocení žáků s jinakostí na ZUŠ

Co se týká hodnocení žáků, musíme vycházet ze skutečnosti, že mnohdy nemáme oficiální zprávu o tom, že jde o žáka s jinakostí. Nemůžeme tedy žáka podpořit v jiném než prvním stupni podpůrných opatření. Rodiče tyto skutečnosti při přijímacím řízení tají, často s obavou, že by dítě na školu nebylo přijato. Specifika dítěte se tak projeví až během školního roku. V této chvíli je možné vypracovat plán pedagogické podpory, který by zohledňoval specifické vzdělávací potřeby žáka a definoval i proces hodnocení. Je třeba dodat, že v rámci prvního stupně podpory nejdou upravovat pro daného žáka minimální výstupy.

Hodnocení by celkově mělo být nastaveno vzhledem následujícím fenoménům¹⁰:

- Nevychováváme pouze budoucí umělce.
- Individuální přístup je pro nás ve všech oborech velmi přirozenou výukovou strategií; tj. jsme přirozeně inkluzivní, aniž bychom to tušili.
- Znamka samotná je nicneříkající.
- Velký význam má vést žáky k sebehodnocení¹¹ a k vzájemnému hodnocení mezi sebou, což je proces, který nejen motivuje, ale především rozvíjí náhled na sebe sama a rozvíjí prosociální dovednosti, což jsou fenomény, které RVP vnímá jako stěžejní. Díky tomuto procesu může žák reflektovat svůj vlastní posun.
- Kapitola hodnocení by měla obsahovat více oblastí, měla by být strukturována tak, aby postihovala základní cíle uměleckého vzdělávání a vycházela s principů, na kterých je založen RVP ZUV (viz kap. 1). Splnění minimálních výstupů by mělo být v rámci hodnocení pouze jedním z mnoha kritérií, tato mohou být např.: zapojení do soutěží, zapojení do projektů, dochvilnost, pravidelná příprava, schopnost práce v týmu, potivost, spolehlivost aj.

Je nutno si uvědomit, že hodnocení musí být nastaveno tak, aby reflektovalo i specifika žáků s jinakostí, neboť ve většině případů, nemáme možnost hodnotit tyto žáky jinak než standartním způsobem. Je tedy naprosto klíčové, jak si jej škola ve svém ŠVP nastaví. Základním principem je kombinace známek a slovního hodnocení a hodnocení „z více stran“, tj. čím více kategorií můžeme hodnotit, tím je větší

¹⁰ Tyto fenomény jsou parafrázované výroky pedagogů ZUŠ.

¹¹ Je velmi důležité v rámci sebehodnocení vést žáka k tomu, aby si pokládal správné otázky. Na místě jistě nejsou otázky: Co se mi nepovedlo? Proč to mám jiné, než ostatní? Ale spíše otázky: Jak jsem spokojený se svým výtvozem, výkonem? Jak jsem si užil dnešní proces? Co mne překvapilo? Apod.

pravděpodobnost, že postihneme i specifické oblasti, kterých může žák s jinakostí dosáhnout. Hodnocení je úzce spjato s formulací očekávaných výstupů.¹²

Poznámka: Je velmi důležité v rámci sebehodnocení vést žáka k tomu, aby si pokládal správné otázky. Na místě jistě nejsou otázky: Co se mi nepovedlo? Proč to mám jiné než ostatní? Ale spíše otázky: Jak jsem spokojený se svým výtvořem, výkonem? Jak jsem si užil dnešní proces? Co mne překvapilo? Apod. Analogicky tak musíme usměřňovat hodnocení žáků mezi sebou. Např. Co vás nejvíc zaujalo? Jistě cítíme rozdíl mezi otázkou: Co udělal tvůj spolužák špatně? A instrukcí: Co by se dalo na výkonu spolužáka vylepšit; co byste udělali jinak? Správně zvolená otázka může být mocným nástrojem pedagoga, tak jako špatně položená může daného žáka naprosto demotivovat.

Principem je zaměřovat se v hodnotících výrocích a otázkách na subjektivní prožitek žáka, jeho postoje k danému výkonu (výtvořu) a na možnosti rozvoje, nikoli na nedostatky a porovnávání s druhými. Nacházet a rozvíjet „potenciál k růstu“.

Proti-inkluzivní stereotypy ve vzdělávání

Takto nastavené hodnocení, doplněné sebehodnocením a vzájemným hodnocením žáků může eliminovat **přežití stereotypy ve vzdělávání**, jako je

- **porovnávání se s druhými,**
- **zaměření se na chybu, na to, co nám nejde.**

Tyto stereotypy výrazně zpomalují proces inkluze v českých školách. Vzájemné porovnávání se a soutěžení žáků předpokládá nastavení jakýchsi obecných kritérií (často souvisejících s intelektem), kterých mohou dosahovat „standardní“ žáci, nikoli žáci s jinakostí. Jinakost je zde vnímána jako handicap, nikoli jako možnost nového poznání, jiného přístupu ke světu. Natalie T. Popová, jedna z nejvýznamnějších osobností světového inkluzivního divadla tvrdí, že **intelekt se stal v naší společnosti jediným kritériem, skrze které hodnotíme ostatní lidi. Pokud tato situace bude trvat a nezaměříme se např. také na kulturu těla, vnímání bytosti celistvě jako systému propojeného intelektu, těla, emocí, zkušeností a sociálních vztahů, nemůžeme o inkluzivní společnosti vůbec mluvit.**

Klasický přístup výuky na základní škole je následující: Nejde mi matematika, zaměřím se na matematiku. Kolik jsi udělal v diktátu chyb? ... Ve své podstatě tak upevňujeme v dítěti tendence zaměřovat se na to, co bylo špatně, co mi nejde. **Naproti tomu základní umělecká škola má daleko větší možnosti, už ze svého zaměření, zabývat se tím, co žákovi jde. Nacházet a rozvíjet jeho nadání. Je naprosto klíčové upozorňovat žáka na to, čeho dosáhl, nikoli na chyby a nedostatky. Tímto přístupem se nejen posiluje inkluzivita, ale především**

¹² V této perspektivě je může být variantou např. zrušení tzv. postupových zkoušek, které někteří ředitelé ZUŠ vnímají jako reliktní přežitek, který není škola povinná realizovat.

potenciál školy formovat sebevědomou osobnost, která rozumí svého nadání a je motivovaná se rozvíjet.

Talent a nadání

Tato kategorie velmi úzce souvisí s předchozíma dvěma. **Nadání** je pedagogy ZUŠ chápáno jako **to, co je jedinci přirozeně dané**. Nadání má každý žák jiné a v jiných oblastech. Pedagog by se měl snažit nalézat u každého žáka takové nadání, které je schopen rozvíjet, tedy **talent, který chápeme jako schopnost rozvíjet určité nadání. Je důležité hodnotit talent, tedy to jak se žák rozvíjí, nikoli jeho nadání.**

Typy žáků na ZUŠ a pedagogovy strategie

Mluví-li pedagogové o různých typech žáků, můžeme zobecnit tři základní typy, z nichž každý má v rámci základního uměleckého vzdělávání své místo, ale vyžaduje od učitele jiný přístup:¹³

- I. **„Soutěživec“** – žák, pro kterého je účast v soutěžích, přehlídkách či výstavách výrazným motivátorem k rozvíjení talentu. Pedagog se musí přizpůsobit rychlejšímu tempu žáka.
- II. **„Šedý průměr“** – žák se výrazně neposouvá ve svém talentu, zvládá očekávané výstupy; soutěže jej příliš nezajímají, ale baví ho chodit do ZUŠ. Tempo žáka je standardní.
- III. **„Stálý začátečník“** – žák se neposouvá v talentu téměř vůbec, „stále začíná znovu“, ale je na ZUŠ spokojený. Pedagog se přizpůsobuje pomalému tempu.

Tyto typy rozlišují učitelé především z pohledu výkonů v dané umělecké oblasti, z hlediska prožitku žáka však v daných typech objevujeme to stejné: je spokojený, baví ho chodit na ZUŠ. Vzhledem k principům a cílům RVP ZUV jsou tyto pozitivní prožitky žáků stejně důležité, jako výkony v dané umělecké oblasti. **Každý žák přistupuje k základnímu uměleckému vzdělávání po svém. Pro někoho je stěžejní výkon, pro jiného podnětné prostředí školy, zapojení se do kolektivu¹⁴, vztah s učitelem aj. Ve chvíli, kdy je pozornost učitele a jeho hodnocení diferencováno do mnoha kategorií, kdy se nezaměřuje pouze na výkon, přestávají být jednotlivé typy žáků navzájem porovnávány a přestávají existovat „lepší a horší žáci“.** Takový fenomén pak můžeme nazývat inkluzivním.

Jinakost žáka jako možnost rozšíření uměleckého sdělení

Výše uvedená kategorie se zaměřovala na běžné žáky, tedy žáky bez specifických vzdělávacích potřeb. Je třeba poznamenat, že inkluzivní vzdělávání není totožné s integrací žáků s postižením, ale spočívá v respektování individuality, jinakosti, specifčnosti jakéhokoli jedince, resp. nejen v respektování, ale i ve schopnosti postavit na těchto jinakostech strategie základního uměleckého vzdělávání.

¹³ Touto typologií se nesnažíme vymezit dobrý nebo špatný typ, ale poukázat na různost v přístupech a na variabilitu žáků na ZUŠ.

¹⁴ Dle zkušeností učitelů jsou mnozí žáci naprosto spokojeni, když mohou být zapojeni např. do orchestru byť jen s minimálním uměleckým výkonem (např. jedenkrát za koncert zahráje na triangel).

Poznámka: Autor kapitoly se před několika lety zúčastnil v Moskvě konference zaměřující se na umělecké vzdělávání jedinců se specifickými potřebami. Ke svému překvapení zjistil, že základním tématem konference nebyla otázka, jestli a jak je možno umělecky vzdělávat člověka s postižením, ale jako stěžejní se diskutoval náhled na význam životní zkušenosti umělce s postižením pro umění jako takové.

Pokud vycházíme z pohledu světových expertů zabývajících se inkluzí v umění, můžeme chápat žáka s jinakostí, jako někoho, kdo do umělecké tvorby a interpretace přináší své specifické životní prožitky, zkušenosti, svůj specifický pohled na svět, kterého „zdravý herec“ nemůže dosáhnout. Díky tomu rozšiřuje umění jako takové.

Jinakost může být pro uměleckou tvorbu a interpretaci vnímána spíše jako přínos, nikoli omezení.

Umělecká sebe prezentace žáka s jinakostí aneb skladba „Čtyři minuty ticha“

V případě, že stěžejní pro žáka s jinakostí není (jako v předchozím případě) umělecká tvorba, ale spíše zapojení se do společné práce, prezentace před spolužáky a veřejností, je na pedagoga najít způsob, jak daného žáka zapojit. Umění je natolik variabilní a košaté, že v sobě přirozeně nese obrovský inkluzivní potenciál, tedy možnost najít v rámci uměleckého procesu místo pro jakoukoli žákovu specifickou. Domníváme se, že

mistrovství pedagoga specializujícího se na umělecké vzdělávání spočívá ve schopnosti nacházet v rámci uměleckého procesu takové fenomény, které by buď v ideálním případě podporovaly talent žáka s jinakostí, tj. schopnost rozvíjet jeho specifické nadání, nebo alespoň umožňovaly zapojení jakéhokoli žáka do uměleckého procesu.

Poznámka: Absolutní variabilitu umění dokládá např. existence skladby, kterou je schopen „zahrát“ úplně kdokoli. Její autor John Cage ji „napsal“ v reakci na komerční talentové soutěže a spočívá v tom, že hudebníci (často velmi slavné osobnosti z hudebního světa) zaujmou místa se svými nástroji a čtyři a půl minuty nic nedělají. Skladbu s názvem Cage Against the Machine před několika lety vysílala BBC jako vánoční speciál pod vedením jednoho z nejslavnějších hudebních producentů Paula Epwortha.¹⁵

Žák se specifickými vzdělávacími potřebami versus žák ohrožený školním neúspěchem

Inkluzivní vzdělávání nemusí vycházet pouze s oficiálních zdrojů, resp. z povinné školní dokumentace (RVP ZUV), ale může být podpořeno v rámci různých projektů, dalšího vzdělávání učitelů apod. (např. tzv. šablony). Analogicky tak nemusíme definovat pouze žáka se specifickými vzdělávacími potřebami tak, jak jej chápe školská legislativa, ale můžeme

¹⁵ Čtyři minuty ticha.: Skladba, která převládá hvězdičky v hitparádě [online]. In: 9. 12. 2010 [cit. 2020-04-30]. Dostupné z: https://www.irozhlaz.cz/kultura_hudba/ctyri-minuty-ticha-skladba-ktera-prevalcuje-hvezdicky-v-hitparade_201012091942_mzapotilova

využít pojmenování „žák ohrožený školním neúspěchem“, tento pojem již ve svém názvu odkazuje především k adaptaci žáka v dané škole a nezvýrazňuje jeho omezení a nedostatky. S tímto pojmenováním je možné operovat při vytváření vzdělávacích, preventivních a jiných projektů ve škole a je na samotné škole, jak si budou definovat ono ohrožení školním neúspěchem. Opět je vhodné se dívat na kontext vzdělávání žáka s více stran, např. vyplývá ohrožení školním neúspěchem:

- ze specifických materiálových a prostorových podmínek školy;
- z rodinné situace žáka?,
- z charakteru třídního kolektivu,
- z osobnostních specifik žáka či učitele,
- ze specifických vzdělávacích potřeb žáka aj.

Pokud budeme uvažovat o ohrožení školním neúspěchem v širším kontextu, budeme moci lépe porozumět situaci žáka a navrhnout účinnější pedagogické prostředky, které budou školní neúspěch eliminovat. V první řadě je ale třeba si vydefinovat, co rozumíme pojmem školní neúspěch. Pokud vycházíme z principů a cílů RVP musíme

školní neúspěch chápat nejen jako nepřipravenost žáka po odborné stránce a neosvojení si základů vzdělání v daném uměleckém oboru, ale také jako nemožnost rozvíjet u žáka klíčové kompetence tak, aby dosáhl svého osobního maxima, jeho nemotivovanost k celoživotnímu učení a spolupráci s druhými, nemožnost vytvoření příznivého sociálního, emocionálního a pracovního klimatu v rámci výukového procesu.

Kolektivní výuka versus individuální

Ukazují se značné rozdíly v potřebách vyplývajících z inkluzivního přístupu na ZUŠ nejen mezi organizací výuky (kolektivní a individuální) ale také mezi jednotlivými obory na ZUŠ. **Ze zkušeností pedagogů však nemůžeme říci, že by byl nějaký typ výuky, příp. výuka některého z oborů na ZUŠ výrazně pro-inkluzivnější.** V rámci individuální výuky se můžeme více zaměřit na osobnost daného žáka a specifický vztah pedagoga a žáka, v rámci kolektivní výuky můžeme využít faktorů skupinové dynamiky k prohloubení sociálních dovedností. V některých oborech lze lépe připravovat žáka s určitým typem postižení po odborné stránce, jiné obory více posilují jeho psychosociální kompetence. Záleží na preferencích a potřebách jednotlivých žáků a dané školy.

Připravenost pedagogů v oblasti inkluzivního základního uměleckého vzdělávání

Jak již bylo v úvodu kapitoly zmíněno, pedagog se v procesu inkluze stává jedním z nejdůležitějších účinných faktorů. Zdá se, že je pro posílení inkluzivního vzdělávání v současné situaci vhodnější zaměřit se primárně na osobnost a odbornost pedagoga (osvěta, příklady dobré praxe aj.), co se vzdělávání žáků s jinakostí týče, než na samotné žáky a to ze dvou důvodů:

- odbornost a osobnost pedagoga jsou pro vzdělávání žáka s jinakostí klíčové;
- pedagogové sami vnímají v dané oblasti značné nedostatky, zejména ve speciálněpedagogických a psychologických oborech.

Klíčovým fenoménem je motivace pedagoga k prohlubování si znalostí v daných oborech a chuti zdokonalovat se v inkluzivním přístupu k žákům s jinakostí. Tato motivace může být podporována dvěma cestami:

- Oficiální cestou může být např. zavedení tzv. **kariérního řádu**, ve kterém by bylo zakomponováno speciálněpedagogické vzdělávání. Nicméně tato „motivace shora“ je spíše **motivací vnější**, která není tak účinná jako motivace přirozená (vnitřní). Nároky na pedagogy se neustále stupňují, přibývá byrokracie, nároků na učitele i v oblastech, ve kterých není dostatečně kompetentní. Vnější motivace může být mnohdy kontraproduktivní, může přinášet negativní vnímání inkluzivních procesů.
- **Vnitřní motivace** vychází z potřeby, která vzniká ve chvíli, kdy učitel potřebuje porozumět konkrétnímu žákovi s jinakostí. Pokud pedagog v takové situaci ví, na koho se obrátit, kde získat potřebné vědomosti a dovednosti, jedná se o ideální, přirozený stav.

Poznámka: Faktem však zůstává, že i když je pedagog motivovaný a má chuť dané situaci porozumět, neexistuje v současnosti mnoho možností, kde může najít opravdu účinnou radu, pomoc, informaci. Školští poradenská pracovníci (školní psycholog a školní speciální pedagog) jsou na základních uměleckých školách raritou. Zkušenosti pedagogů ZUŠ se školními poradenskými pracovišti nejsou příliš dobré. Ze zkušeností učitelů ZUŠ vyplývá, že pokud se na takové pracoviště (PPP, SPC) obrátí, toto jim není schopno adekvátně poradit ani je podpořit a to:

- z kapacitních důvodů, neboť v současné době jsou tato pracoviště primárně zaměřena na povinnou školní docházku;
- z odborných důvodů, neboť nedisponují specifickými metodikami pro základní umělecké vzdělávání (např. pro dítě se specifickými poruchami učení¹⁶ existují např. didaktické pomůcky pro čtení. Ovšem např. pomůckami pro čtení not, poradenské pracoviště nedisponuje.

Nehledě k faktu, že většina pedagogů se na takové poradenské pracoviště neobráť, neboť žák s jinakostí ve většině případech nemá oficiální status žáka se specifickými vzdělávacími potřebami.

Účinný způsob, kterým lze na tuto situaci reagovat je ten, kdy paradoxně ZUŠ nasměruje školské poradenské zařízení otázkou: V čem konkrétně my, jako základní umělecká škola, můžeme být prospěšní pro daného žáka, v čem jej můžeme z pohledu školního poradenského zařízení rozvíjet?

¹⁶ Dislexie, disgrafie aj.

Možnosti podpory pedagogů ZUŠ v rámci inkluzivního vzdělávání

Z diskuzí s pedagogy a vedením ZUŠ vzešlo několik velmi inspirativních návrhů, co se podpory inkluzivního uměleckého vzdělávání týče:

- **Vytvoření specializačního studia na pedagogické fakultě, resp. předmětu** pro pedagogy, který by se zaměřoval na inkluzivní základní umělecké vzdělávání.
- **Rotující speciální pedagog** - využití služeb školního speciálního pedagoga (příp. psychologa) na částečný úvazek¹⁷. Praxe klasického základního školství je taková, že mnohdy jeden školský poradenský pracovník pracuje na částečný úvazek na více školách. V situaci ZUŠ by mohlo být výhodou, kdyby daný pracovník pracoval i na kmenové škole daného žáka s jinakostí.
- **Pedagog na ZUŠ se speciálněpedagogickým vzděláním** je další z možností, jak podpořit podmínky inkluze. Takový učitel může kloubit zkušenosti uměleckého vzdělávání s poznatky speciální pedagogiky na konkrétní škole a může být garantem inkluzivního charakteru jejího ŠVP.
- **Školní asistent (nikoli asistent pedagoga)** je fenomén, kterého může ZUŠ financovat z tzv. šablon, tj. projektů podporovaných MŠMT v ČR, jeho činnost si škola může nadefinovat sama dle svých aktuálních potřeb v perspektivě vzdělávání žáků s jinakostí. Získání klasického asistenta pedagoga je pro ZUŠ velmi obtížné získat. Jednak je tento přidělován na základě doporučení školského poradenského pracoviště a jednak je, z hlediska časové dotace na ZUŠ, takové místo pro něj finančně naprosto nevýhodné.
- **Větší otevřenost ZUŠ pro systematické praxe studentů konzervatoří** je další možností, jak podpořit nedostatečnou připravenost absolventů konzervatoří v oblasti pedagogických a speciálně pedagogických dovedností. Je navíc obecně známo, že nejvíc člověk pronikne do problému, pokud jej má učit (předávat) jinému. Pokud budou pedagogové na ZUŠ vést praktikanty, budou nuceni daleko více přemýšlet na strategiemi a přístupy i v rámci inkluzivního uměleckého vzdělávání.
- **Sdílení zkušeností a příkladů dobré praxe na sociálních sítích** může být v současné době velmi mocným nástrojem inspirace a motivace k inkluzivnímu vzdělávání. Zdá se, že je to velmi přirozená cesta, kterou učitelé ZUŠ využívají pro jiné příležitosti¹⁸. Je tedy možné např. vytvořit otevřenou skupinu v rámci webového systému Facebook, kde by pedagogové sdíleli své názory a zkušenosti v oblasti inkluzivního uměleckého vzdělávání.
- **Využívání webových portálů** souvisejících s danou problematikou. Zde existuje nepřeberné množství webových stránek a portálů, které se vztahují k inkluzivnímu uměleckému vzdělávání, příp. k inkluzivnímu umění jako takovému. Z mnohých můžeme jmenovat např.: Českou odbornou společnost pro inkluzivní vzdělávání (www.cosiv.cz); projekt IMUZA: Jedinečností uměleckého výrazu k inkluzivnímu vzdělávání (www.imuza.cz); Inkluze.cz aneb jak to děláme v Rytmu (www.inkluzecz.cz); Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR (www.inkluzecz.upol.cz); Otevřeno,

¹⁷ Což je pro školu finančně dostupnější a méně zatěžující.

¹⁸ V situaci karantény v souvislosti s epidemií onemocnění Covid-19, kdy museli základní umělecké školy přistoupit k distančnímu vzdělávání, vznikla velmi rychle na Facebooku otevřená skupina s názvem ZUŠ Distanční vzdělávání, kde pedagogové sdíleli své zkušenosti, nápady, výukové materiály, názory a všemožně se podporovaly v nastalé složité situaci. Tato skupina měla po měsíční karanténě více jak 2500 členů.

organizace usilující o rozvoj vzdělávání (www.otevreno.org), Journal of Exceptional People (www.jep.upol.cz); Inkluzivní divadelní studio Krug (www.krug.ngo/teatr-pro); Tyátr ModroDiv (www.modrodiv.cz).

Poznámka: Poslední jmenovanou institucí je Inkluzivní divadlo pracující s herci s poruchou autistického spektra¹⁹. Toto divadlo úzce spolupracuje se ZUŠ Zlín, kdy se její absolventi a pedagogové stávají součástí daného inkluzivního divadelního souboru a kdy obě organizace dlouhodobě spolupořádají inkluzivní semináře a workshopy, kde mají možnost umělecky spolupracovat pedagogové ZUŠ, experti z pomáhajících profesí, klienti sociálních zařízení, žáci ZUŠ společně s žáky speciálních škol a zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy pod vedením expertů z Ústavu speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci (dramaterapeutů, teatroterapeutů, speciálních pedagogů). Což může být také příkladem dobré praxe v posilování inkluzivních tendencí ZUŠ.

„Hlavou zed' neprorazíš“ aneb realita vzdělávání na ZUŠ

Výsledkem psychoterapie je situace, kdy klient přebírá odpovědnost sám za sebe. Tj. kdy si uvědomí realitu, ve které žije (byť často nepříznivou), ale za svou situaci neviní okolí, ani neočekává jeho změnu, naopak se snaží přizpůsobit a změnit sám sebe tak, aby se mu žilo lépe. Autor kapitoly vidí analogii své terapeutické praxe i ve zkušenostech s praxí pedagogickou. Učitelé často očekávají „změny zvenčí“, kritizují systém a dovolávají se systémových změn. Mnohdy jsou tyto postoje na místě, ale mnohdy přináší jen pocit frustrace a bezmoci. Za daleko konstruktivnější považujeme vycházet z daných reálií a hledat řešení a inovace v mezích, které jsou vnějšími podmínkami určené, což je analogie klientova přebírání odpovědnosti za sebe sama.

Shrňme si teď realitu základního uměleckého vzdělávání z perspektivy inkluze, neboť je velmi důležité mít jasně vymezeny podmínky a limity, ve kterých se snažíme o inkluzivní základní umělecké vzdělávání²⁰:

- Rodiče často škole nesdělí diagnózu žáka z obavy, že by jej základní umělecká škola nepřijala.
- Školská poradenská pracoviště (pedagogicko-psychologická poradny a speciálně pedagogická centra) nejsou připraveny na podporu žáka se specifickými vzdělávacími potřebami v oblasti základního uměleckého vzdělávání; resp. nejsou schopna poskytnout ZUŠ účinnou podporu.
- Česká školní inspekce je mnohdy nepřipravená být partnerem nikoli „dozorcem“ pedagogů na ZUŠ v oblasti individuálního přístupu k žákům s jinakostí.
- RVP ZUV je svým celkovým směřováním výrazně pro-inkluzivní, ale oblast vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami reflektuje okrajově a neaktuálně vzhledem ke stávajícím legislativním předpisům pro danou oblast.

¹⁹ Činnost tohoto sdružení je možné sledovat na facebookových stránkách: www.facebook.com/Modrodiv/

²⁰ Nevybízíme samozřejmě k rezignaci na usilování o systémové změny, snahou je pouze pojmenovat realitu.

- Vzdělávání pedagogů ZUŠ v oblasti speciální pedagogiky a psychologie je mizivé, zvláště u absolventů konzervatoří.
- Za kritérium kvality základní umělecké školy často považují úspěch v soutěžích a odbornou připravenost žáků z hlediska vědomostí v daném uměleckém odvětví a nikoli rozvoj psychosociálních kompetencí žáka a pozitivního sociálního, emocionálního a pracovního klimatu ve výuce, byť je na tyto fenomény v RVP apelováno.

Tento výčet nemá být vnímán jako kritika současného stavu, ale jako pojmenování oblastí, které je možné rozvíjet a inovovat tak, aby se posilovaly inkluzivní přístupy na základních uměleckých školách.

„Handicap friendly“

Domníváme se, že v procesu inkluzivního základního uměleckého vzdělávání je další stěžejním faktorem spolupráce školy a rodiče žáka s jinakostí. Z předchozího výčtu reálných skutečností vidíme, že existuje malá míra důvěry rodičů takových žáků k ZUŠ. Cestou, jak zvýšit míru důvěry, která je základním předpokladem účinné spolupráce rodiče se školou, může být deklarování připravenosti školy k výuce žáka s jinakostí a pro-inkluzivních postojů. K tomuto vybízí také RVP ZUV. Pojem „handicap friendly“²¹ je nápadem, který vzešel z řad pedagogů a vedení ZUŠ a spočívá v následném:

- Srozumitelně deklarovat, že škola počítá s jinakostí a že je připravená reflektovat individuální potřeby žáka. Pojmy jako inkluze, žák se specifickými potřebami jsou v očích laické veřejnosti nesrozumitelné nebo nesou negativní stigma.
- Z deklarace by mohla oslovit rodiče následujícím způsobem: „Je pro nás důležité vědět, pokud má vaše dítě nějaké specifické potřeby, jsme připraveni s nimi pracovat, ale musíme o nich vědět.“
- Nejde o to, aby ZUŠ aspirovala na schopnost splnit veškeré požadavky rodičům, vyjít vstříc, naprosto všem, tj. nabídnout „perfektní Inkluzivní servis“, ale aby deklarovala, že je připravena s rodičem komunikovat a spolupracovat jak s nejkompetentnějším expertem na jeho dítě.
- Uvádět konkrétní příklady toho, co již škola v oblasti inkluze realizovala²² (blíže viz kap. č. 1).

Fenomény inovace ŠVP vzhledem k posílení inkluzivity základního uměleckého vzdělávání

Na následujícím obrázku (č. 8) je mentální mapa vyjadřující faktory, které ovlivňují inkluzivní základní umělecké vzdělávání, resp. vytváření pro-inkluzivního ŠVP. Faktory označené červeně ovlivňují negativně inkluzivní proces a fenomény označené zeleně naopak i

²¹ Záměrně využíváme pojmu handicap, který je sice zastaralou odbornou terminologií, ale v očích veřejnosti se srozumitelný. Obracíme se na rodiče, nikoli na experty v dané oblasti, proto je důležité zprostředkovat jim inkluzivní nastavení školy srozumitelně.

²² Např. uvádět se souhlasem žáků s jinakostí a jejich zákonných zástupců konkrétní úspěchy školy na poli inkluzivního uměleckého vzdělávání.

inkluzivnímu přístupu přispívají. Mezi základní faktory (v grafickém vyjádření zvýrazněné černým obrysy) patří:

- cíle a principy RVP ZUV,
- osobnost pedagoga na ZUŠ,
- rodič žáka s jinakostí,
- žák s jinakostí,
- fenomén handicap friendly,
- tradiční pojetí vzdělávání (jako faktor ovlivňující inkluzi negativně).

Vztahy mezi jednotlivými fenomény jsou naznačeny šipkami a jsou více rozepsány v textu publikace. Grafické znázornění je schématické a zjednodušující, neaspiruje na vyjádření všech skutečností a okolností tvorby školních vzdělávacích programů pro základní umělecké vzdělávání z perspektivy inkluze, ale má za cíl naznačit základní fenomény dané skutečnosti a demonstrovat svoji vzájemnou propojenost. Např. důvěra rodiče může být posílena přístupem „handicap friendly natolik, že sdělí škole diagnózu svého dítěte a ta pak bude moci daleko lépe nastavit individuální přístup a zohlednit specifické potřeby daného žáka.

Inkluzivní dvacatero pro tvorbu ŠVP

Zohlednění níže uvedených metodických doporučení při tvorbě konkrétních ŠVP (zejména při nastavení hodnocení a formulaci očekávaných výstupů) může posílit inkluzivní přístupy v rámci základního uměleckého vzdělávání. Tato doporučení by neměla být chápána jako doslovné teze, nutné bezpodmínečně dodržovat, ale spíše jako podněty k inspiraci a k promýšlení vlastního inkluzivního přístupu školy (v rámci formulace ŠVP), příp. učitele a jeho osobitého pedagogického stylu:

- 1) Umělecké vzdělání je prostředkem, nikoli cílem pedagogického působení na ZUŠ.**
- 2) Stávající charakter a praxe základního uměleckého vzdělávání nese výrazný inkluzivní potenciál.**
- 3) Základním cílem pedagogického procesu na ZUŠ je všestranný rozvoj osobnosti žáka.**
- 4) Umění dává mimo jiné možnost prezentovat se před druhými a tím může výrazně zvýšit sebevědomí žáka.**
- 5) RVP ZUV vybízí ZUŠ k vytvoření příznivého sociálního, emocionálního a pracovního klimatu pro všechny žáky; apeluje tak na inkluzivní přístup v rámci základního uměleckého vzdělávání.**
- 6) Dle RVP ZUV není cílem dosažení klíčových kompetencí, ale neustálé směřování k nim vzhledem k osobnímu maximu žáka.**
- 7) Formulujte očekávané výstupy tak, aby nebyly překážkou rovného přístupu k uměleckému vzdělávání, tedy ani pro žáky s jinakostí.**
- 8) Rodič je nejpovolanějším expertem na své dítě, spolupráce s ním je základní podmínkou inkluzivního vzdělávání.**

- 9) Buďte „handicap friendly“: Deklarujte jasně, srozumitelně a konkrétně svoji ochotu spolupracovat s rodičem při vzdělávání žáka s jinakostí. Uvádějte konkrétní příklady dobré praxe, které se v dané oblasti podařily škole realizovat.
- 10) Osobnost učitele je v inkluzivním základním uměleckém vzdělávání klíčová.
- 11) Myslete na to, že učitel na ZUŠ má možnost vybudovat daleko kvalitnější a dlouhodobější vztah s žákem než učitel běžné základní školy.
- 12) Využívejte různých možností podpory pedagoga: vzdělávání v oblasti speciální pedagogiky, školní speciální pedagog a psycholog, otevřenost praxím pro absolventy konzervatoří, sdílení zkušeností na sociálních sítích, využívání webových portálů aj.
- 13) Mistrovství pedagoga ZUŠ spočívá ve schopnosti nacházet takové fenomény, které by buď podporovaly talent žáka s jinakostí, tj. schopnost rozvíjet jeho specifické nadání, nebo alespoň umožňovaly zapojení jakéhokoli žáka do uměleckého procesu.
- 14) Dotazujte se školních poradenských zařízení na konkrétní možnosti a prospěšnost rozvoje žáka s jinakostí v rámci vzdělávání²³ na ZUŠ.
- 15) V hodnocení se zaměřujte na prožitek žáka, jeho postoje k danému výkonu (výtvoru) a na možnosti rozvoje; nikoli na nedostatky a porovnávání s druhými. Čím více kategorií vaše hodnocení reflektuje, tím je inkluzivnější.
- 16) Žák s jinakostí může vkládat do umělecké tvorby své specifické životní zkušenosti, pohledy a prožitky, čímž může rozšiřovat umění způsobem pro „zdravého“ žáka nedosažitelným. Jinakost tak může být v umělecké tvorbě přínosem, nikoli omezením.
- 17) Spolupracujte s dalšími institucemi, které se zabývají inkluzivním uměním.
- 18) Školní úspěch spočívá nejen v připravenosti žáka po odborné stránce a v jeho základním vzdělání v daném oboru, ale také v jeho motivovanosti k celoživotnímu učení a spolupráci s druhými; dále ve vytvoření příznivého sociálního, emocionálního a pracovního klimatu ve výuce.
- 19) „Hlavou zeď neprorazíš.“ Vycházejte z dané reality a hledejte možnosti, řešení a inovace v mezích, které jsou vnějšími podmínkami určeny. Čekání na systémové změny „shora“ nemotivuje a přináší spíše frustraci.
- 20) Předmětem zájmu základní umělecké školy je spokojené a tvořivé dítě.

21) Použitá literatura

22)

23) Aked, J., & Thompson, S. (2011). *Five ways to wellbeing. New applications, new ways of thinking*. London: NHS Confederation.

24) Gray, A. (2013). *Homo sapiens addiction or reaction?*. London: HUM, United Kingdom.

25) Finková, D. (2013). *Iniciační analýza podmínek inkluze u osob se specifickými potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

26) Kalina, K. (2008). *Terapeutická komunita*. Praha: Grada Publishing.

²³ Zde je důležité apelovat na vzdělávání jako na proces a prostředek k růstu, nikoli na dosažení vzdělání jako na cíl.

- 27) Langmeier, J., Matějček, Z. (1968). *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství.
- 28) Lisner, L. (2010) *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním uměleckém vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- 29) Martinec, V. (2003). *Herecké techniky a zdroje herecké tvorby*. Praha: IPOS.
- 30) Maslow, A., H. (2014). *O psychologii bytí*. Praha: Portál.
- 31) Matějček, Z. (2005). *Výbor z díla*. Praha: Karolinum.
- 32) Müller, O. (2014). *Terapie ve speciální pedagogice*. Praha: Grada Publishing.
- 33) Oaklander, V. (2010). *Třinácté komnaty dětské duše. Tvořivá dětská psychoterapie v duchu Gestalt terapie*. Dobříš: Drvoštěp.
- 34) Polínek, M. D. (2012). Inkluzivní základní umělecké vzdělávání – potřeba nebo utopie? In XIII. *Mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami a I. Tyfopedická konference: Speciální a inkluzivní vzdělávání a role speciální pedagogiky Sborník [CD-ROM]*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- 35) Polínek, M. D. (2014). Diagnosticko-saturační potenciál metod expresivních terapií v oblasti základních psychických potřeb. In Fiedlová, M., Lečbych, M. *Společný prostor/Common Space 2014: Sborník příspěvků*. (s. 230 – 242). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- 36) Polínek, M. D. (2015) *Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- 37) Polínek, M. D. & Polínková, Z. (2016). *Rozvoj žáka s jinakostí na ZUŠ*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- 38) Polínek, M. D. (2015). Gestaltdrama v etopedii. In Fiedlová, M.; Krahulcová, K. *Expresivní terapie pro pracovníky pomáhajících profesí*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- 39) Polínek, M. D. & Lipovský, D. (2019). Various Specifics of Theatrotterapeutic Intervention in Work with Client Diagnosed with Asperger Syndrome. *Journal of Exceptional People*, 15, 81-89.
- 40) Růžička, M. a kol. (2013) *Krizová intervence pro speciální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- 41) Stárek, J. (2010). *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- 42) Svoboda, P. (2019). Children with special educational needs in the context of artistically focused education of the Czech Republic. *Journal of Exceptional People*, 14, 61-68.
- 43) Valenta, M. (2007). *Dramaterapie*. Praha: Grada Publishing.
- 44) Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.
- 45) Афонин, С. Б. (2018). *Особый театр как жизненный путь*. Москва, ИД Городец.
- 46) Попова, Н. Т. (2013). *Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья: сборник*

научных статей. Moskva: Московский городской психолого-педагогический университет.

47)

48)

49) Internetové zdroje:

50) *Čtyři minuty ticha.: Skladba, která převálcuje hvězdičky v hitparádě* [online].

In: . 9.12.2010 [cit. 2020-04-30]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/kultura_hudba/ctyri-minuty-ticha-skladba-ktera-prevalcuje-hvezdicky-v-hitparade_201012091942_mzapotilova

51) Růžička Krizová intervence

52) <https://www.mentalhealth.org.uk/sites/default/files/schools-wellbeing-week-pack.pdf>

53) <https://www.mayfieldsanc.catholic.edu.au/positive-education/the-five-ways-to-wellbeing>

54) www.modrodiv.cz

55) www.imuza.cz

56) www.inkluzie.cz

57) www.inkluzie.upol.cz

58) www.otevreno.org

59) www.jep.upol.cz

60) www.krug.ngo/teatr-pro

61) www.facebook.com/Modrodiv/

8. Obecná metodická doporučení pro vzdělávání žáků s ADHD na ZUŠ

Martin D. Polínek, Zdenka Polínková

Děti s ADHD touží po začlenění, porozumění, pozornosti. Jejich specifika v chování však působí, že jsou těžce zařaditelní do skupiny dětí, nespolupracují, vyrušují činnost, a proto jsou odmítáni. Když vycházíme z již výše zmiňovaného „Modelu růstu“ definovaného Virginíí Satirovou, tak přání a očekávání dětí s ADHD nejsou naplňovány, pocity jsou převážně negativní. Volní procesy jsou inhibovány jednak z důvodu specifík postižení a nepřichází ani pozitivní podpurná motivace. Na povrch „ledovce“ se dostávají projevy chování, které jsou ovlivněny syndromem ADHD, ale i často zacyklenými vzorci chování, které sice nepřinášejí úspěch, pozitivní odezvu, ale aspoň upoutají pozornost svou nevhodností a nutností nastalé situace řešit. Tak se fixuje nevhodné chování a dítě je utvrzováno v negativním sebepojetí.

Umění nabízí pozitivní prožitek, zkušenost, ale i možnost seberealizace. Motivace u těchto dětí je velmi důležitá. Možnost sebe prezentace a prožívání úspěchu je jedním ze silných motivátorů. Umění je ve své podstatě velmi pestré, nabízí hodně podnětů, kterými lze upoutat pozornost. Umění je tvořeno jasně strukturovanou aktivitou, která má svá pravidla a zacílení.

Potřeba místa

Místo je důležitým faktorem působení. Stálost a srozumitelnost prostoru omezuje rušivé vlivy. Prostory, v nichž se žáci ZUŠ vzdělávají, mají svou specifičnost a zajímavost. Možnost sounáležitosti s tímto prostorem obohacuje vnitřní prožívání dětí. Místo u dětí s ADHD však musí být jasně strukturováno a vymezeno pravidly chování. Vizuální podpora těchto pravidel je mnohdy nezbytná k tomu, aby upoutala pozornost dítěte s ADHD a mohlo dojít k jejich fixaci.

Potřeba místa je definována jak určitým prostorem, tak lidmi, který prostor spoluvytváří. Jasně ukotvení v roli, kterou v tomto společenství jedinec má a co se od něj očekává, vymezuje vztah a jeho projevy. Osobnost pedagoga na ZUŠ je velmi důležitým faktorem pro naplnění potřeb žáka. Přijetí specifičnosti žáka a uvědomění a přijetí jeho omezení vymezuje jasný prostor, požadavky a vztah, který je nabízen. Pedagog není terapeutem, který má „léčit“ symptomatiku žáka, ale je nositelem schopností a vědomostí (odborníkem) v daném oboru, který je ochoten nabídnout prostor jak fyzický, tak i duševní k rozvíjení těchto znalostí a dovedností u žáka, jehož projevy jsou ovlivněny jinakostí.

Potřeba ochrany

V počátcích našeho života v děloze matky, je ochrana jasně vymezena. Zde se člověk cítí nejvíce v bezpečí za předpokladu, že matka se těší na příchod svého dítěte. Jestliže dítě přijde na svět s omezenými schopnostmi v procesu socializace a dosahování pocitu úspěšnosti, potřebnosti, znamená to zvýšené riziko ohrožení zvláště z pohledu prožívání. Bezpečí je vymezeno přijetím, jasnými pravidly a pocitem patřičnosti k dané sociální skupině. Ta chrání před pocitem osamění. Právě pocit osamění, vyloučení je častým u dětí s ADHD.

Umění není jen dovednost, kterou lze nacvičit. Má hloubku v prožitku, který je schopno zprostředkovat, ale je vymezeno jasnými pravidly, postupy, kterými lze dojít k samotné realizaci. To vše vytváří předpoklad pro naplnění potřeby ochrany pro žáka s ADHD, který je vnitřně velmi citlivý, vnímavý, ale jeho chování je ovlivněno potřebou chránit své prožívání a nejistotu.

Ochrana ve fyzickém slova smyslu je daná stálostí pedagogů, kteří s žákem pracují, prostoru a v něm ukotvených pravidel a jasných očekávání, které vycházejí ze samotného umění, struktury a postupů, které jsou pestré ve své kreativnosti, ale pevné v zakotvení jednotlivých uměleckých směrů.

Potřeba péče a výživy

Právě touha po zážitcích, zdokonalování se, je hybnou silou našeho vývoje. Žáci s ADHD mají velkou potřebu poznávat nové věci, zkoušet různé dovednosti. Nelze říct, že pro všechny děti s ADHD je vzdělávání na ZUŠ jedinou možností pro seberozvoj. Předpokladem i u těchto dětí jsou umělecké vlohy, které lze odborným vedením rozvíjet. Proces vzdělávání je ovlivněn symptomatikou dětí. To může vést k pesimismu a zvažování vhodnosti pokračovat, i když určité předpoklady jsou vnímány. Trpělivost a odhodlání ve „výživě a péči“ o žáky s ADHD je velmi důležitým předpokladem k naplňování této potřeby, jejíž naplňování bývá u těchto žáků omezeno právě z důvodu přesvědčení o zbytečnosti tohoto úsilí.

Umění, jak již bylo zmíněno, je nositel vědomostí, zkušeností, ale je zde i vztahový a prožitkový rámec. Zdokonalování se v tomto směru přináší velmi široké obohacení. Umělecké poznání, ukotvení se v tomto směru, získání jistoty vede k okamžikům, kdy žák, který se jindy nedovede zklidnit jak fyzicky, tak myšlenkově, se najednou ponoří do skladby, malby, tance či dramatické role, propojí se s vnitřním prožíváním a jeho obohacení není jen na úrovni výsledného uměleckého artefaktu (který je také velmi důležitý a potřebný), ale jako přidaná hodnota je vnitřní prožitek, možná spojený s porozuměním či pochopením na nevědomé úrovni. Odbornost a určitá náročnost v roli pedagoga (odborníka) je důležitá. I žák s ADHD touží po „plnosti“ předávaných vědomostí a zkušeností, jen cesty k jeho dosažení musejí být často jiné, než u žáků bez specifických potřeb.

Potřeba podpory

Čím více specifických potřeb jedinec má, tím více vyžaduje podpory, aby mohl dosáhnout daného cíle. Znalost těchto specifických a celkové osobnosti daného člověka, dává možnost výběru takových strategií podpory, aby byla možnost dosažení úspěchu, ale také aby daný člověk musel vynaložit své úsilí, které ho je schopen. Je to náročný proces a určitá stálost pedagogů na ZUŠ v jednotlivých stupních výuky, jejich bližší poznání žáků právě díky prostředkům umění, je předpokladem hlubšího poznání těchto žáků, poznání jejich schopností a limitů. Toto poznání je obohaceno o objektivnost a odbornost na rozdíl od poznání rodičů, které je vymezeno subjektivním pohledem daným vztahem rodič – dítě. Dobře zvolené formy podpory jsou důležité v podpoře schopnosti zacílení úsilí, vytrvalosti a snaze zdokonalovat se.

Potřeba limitů

Jednotlivé potřeby se navzájem propojují. Nutnost jasně vymezených a důsledně dodržovaných limitů byla již zmiňována vícekrát. Jednou jsme s dětmi s výchovnými problémy (většina z nich měla symptomatiku ADHD) v rámci muzikoterapie zařadili techniku, kdy se ve vymezeném prostoru měly nejprve pohybovat podle přesně udávaného rytmu lektorem a následně si mohly volit své tempo, pohyb. Po ukončení techniky měly říct, která z variant jim byla příjemnější. Sami byli překvapeni tím, že jim bylo příjemnější a cítili se jistější v situaci, kdy byl vymezen rytmus a prostor, kterého se musely držet. Jejich vnitřní prožitek potřeby limitů byl pro ně velmi obohacující.

Tyto limity v sobě „nese“ každé umění. Jsou to však limity, které neomezují v rozvoji sebeúcty, sebedůvěry, ale které jsou nositeli jistot a potřebného vymezení. Je to velmi účinný prostředek, který má v sobě velký potenciál obohacení a ukotvení se v řádu. Jde o zážitkovou formu, která nejvíce ovlivňuje rozhodování, motivace. Dochází i k vizualizaci přes prezentaci zkušeností formou umění a zde je vytvářen předpoklad vhledu, pochopení na rozumové úrovni. Umění přes svou jasnou vymezenost, zákonitost a bohatství v sobě skrývá velké možnosti seberozvoje i pro lidi, kteří mají specifické prožívání a s tím související chování. Je však nutné uvést, že je vždy potřebný vrozený předpoklad pro některou z forem umění.

Shrnutí

Adler (Adler, 1995) vyjadřuje názor, že základní snahou všech lidí je „náležet“ k lidské společnosti. Důležitý je pocit, že zde má své místo, může být svému okolí nějak prospěšný. V takovém případě je vytvořen předpoklad k tomu, aby se snažil. Opakem tohoto postoje je pocit méněcennosti, který se bude snažit překonat úsilím o převahu.

Žáci s ADHD často zažívají neúspěch, odmítnutí a jejich úsilí je zaměřeno na získání pozornosti, ale již nedovedou vyhodnotit vhodnost svého chování. Možnost seberealizace, která je obohacena o vnitřní prožitek, který umění přinášet, může pomoci naplňovat výše zmíněné potřeby, ale také svým působením pozitivně ovlivňuje deficity, kterými je ADHD definováno.

9. Obecná metodická doporučení pro vzdělávání žáků s PAS na ZUŠ

Lidé s PAS jsou schopni více porozumět informacím, jejichž sdělení je vizuálně podpořeno. Umění obsahuje tuto „vizuálnost“ a k tomu se ještě přidává prožitek buď pasivně vnímaný, nebo aktivně tvořený pod vedením odborníka. Odborníky v oblasti umění jsou i pedagogové, kteří učí na základních uměleckých školách (ZUŠ). Jsou vzděláni v uměleckém oboru, ale i v pedagogických vědách a jsou základními činiteli výchovně-vzdělávacího procesu na ZUŠ.

Na základě jednotlivých potřeb podle PBSP můžeme demonstrovat, jak umění v každé své formě, má potenciál k naplňování daných očekávání a může být jednou z cest rozvoje lidí s PAS a eliminace jejich problémového chování.

Potřeba místa

Místo, ukotvenost v prostoru, činnosti je jeden z důležitých předpokladů pro rozvoj a „otevření se“ vnějším podnětům u lidí s PAS. Specifičnost vnímání a zpracování okolních podnětů mnohdy nedovoluje těmto lidem najít to „své místo“, a proto se raději stahují sami do sebe a vytváří si uzavřený svět, v kterém je pro ně bezpečno, ale tím se vzdalují od okolního světa.

Potřeba místa má dva rozměry:

1. Fyzické místo – prostor, který je známý, kde má vše své místo a lze předpokládat, co se v tomto prostoru bude dít a osoby mají možnost v tomto prostoru bezpečně vykonávat konkrétní činnost. ZUŠ má prostor, ve kterém nabízí setkání a zdokonalování se v umění, a právě umění v konkrétní podobě vymezuje prostor, v kterém se realizuje a do kterého je možné pravidelně se vracet.
2. Psychický prostor – aby mohlo dojít k rozvoji sociálních vztahů, musí být fyzický prostor doplněn osobami, které tento prostor dotváří a dávají mu sociální rozměr. Tyto dva rozměry nelze od sebe u lidí s PAS oddělit. Stálost a srozumitelnost prostoru, vytváří možnost pro přijímání sociálních podnětů.

Umění vytváří prostor, který je jasně strukturován, má své vymezení i požadavky. Umění se lze věnovat individuálně, podle pravidel, které si osoba stanoví sama. Osoby s PAS mají tendenci rozvíjet si schopnosti podle svého poznání, vnímání. Může docházet

k zdokonalování, ale umění obsahuje také vztahovou stránku, má komunikační charakter a při uzavření se do omezeného vztahu já – umělecká činnost, není plně využit potenciál jednotlivých uměleckých směrů. Vymezením prostoru, kde je konkrétní umělecká činnost rozvíjena (učebna, hudebna, ateliér, jeviště, taneční sál) ve spojitosti vztahového prostoru, který je charakterizován přijetím, ale i určitými znalosti problematiky, která je důležitá pro „ukotvenost“ pedagoga, lze vytvořit celistvě vnímaný prostor, do kterého bude člověk s PAS patřit a bude připraven zdokonalovat se nejen po stránce umělecké, ale může podpořit i rozvoj schopností a dovedností, které jsou potřebné k lepšímu začlenění se do sociálních vztahů.

Potřeba ochrany

Ochrana je tvořena jedním nebo více lidmi, se kterými jsme v kontaktu a v jasném porozumění toho, co se od nás očekává, vnitřních jistot, že lidé, věci, prostředí nejsou nebezpeční. Toto je důležitá oblast z hlediska lidí s PAS. Určitá nesrozumitelnost dějů kolem nich, náročné pochopení jednání v oblasti lidských vztahů, proměnlivost okolností způsobuje u lidí z PAS velmi časté prožívání nejistot. Pocit ohrožení lze vnímat opět z hlediska fyzického nebezpečí, ale také myšlenky, pocity, které člověka utvrzují v tom, že není schopný jako lidé kolem, že nezvládne činnosti, které by měl a je vyloučen z okolního dění navazují strach, který může ochromit jakoukoliv další aktivitu a opět vede ke stažení se do sebe, do svého bezpečného světa, který však není propojen s realitou.

Umění provázelo lidstvo v každém stupni jeho vývoje. Má zvnitřnělou strukturu a je nositelem archetypálních vzorců, které jsou srozumitelné pro každého. Je vizuálně podpořeno, a proto má možnost jasně vymezenému předávání poznání, informací, prožitků apod. Ve spojitosti s osobou, která je odborně vzdělaná v daném směru a je nastavena předávat toto umění svým svěřencům ne jen z hlediska vedení k dokonalému výkonu, ale důležitým aspektem je i bezpečný prožitek daného umění, který má být obohacením a zdokonalením svěřené osoby, má umění v této své celistvosti možnost vytvářet ochranu.

Vnitřní pocity nebezpečí lze také přes umění ventilovat, neuzavírat je ve vnitřním prožívání. Také všechny schopnosti a dovednosti, kterými se obohacujeme, dávají možnost růstu sebevědomí, obohacují sebepojetí, a tím roste i odolnost vůči negativním vlivům jak z vnějšího prostředí, tak i z vnitřního prožívání.

Potřeba péče a výživy

Potřeba péče je u lidí s PAS velmi prohloubena. Proces učení má své zvláštnosti a je velmi důležitá podpora. Je často nutné hledat metody, které pomohou jedinci s PAS porozumět dané věci a následně se naučit potřebnou dovednost. Tato jinakost je ale také často vylučuje ze systémů, které nabízejí zájmové aktivity, prohlubují znalosti a dovednosti. Není jim dána možnost potřebné „výživy“ z hlediska vnitřního rozvoje, který je ochuzen o zážitky, vztahy, nové podněty.

Umění v sobě skrývá velké množství informací nejen z hlediska daného směru, ale je nositelem vztahového a komunikačního potenciálu. Jsou to složky, které jsou důležité při vytváření sociálních vztahů. Jedná se o oblast, která je u lidí s PAS velmi oslabena.

Zdokonalování se pod vedením odborníka vede k prohlubování schopností a dovedností, které mohou být prezentovány druhým a vytváří možnost více se začlenit do společnosti. Tato osoba není jen přijímatelem péče, ale předává své dovednosti jiným. Nabízí sdílení toho, co dokáže. Jde o obohacování sebe sama, ale také těch, kterým své dovednosti prezentují. Také samotný proces seznamování se s danými technikami a bohatstvím toho, čeho všeho je umění ve své podstatě nositelem, je prožitek, který mnohdy ne verbalizovanou, ale spíše zážitkovou formou dává možnost k pochopení některých společenských jevů.

Umění je také nositelem emocí. Lidské emoce jsou velmi složité a rozmanité a pro lidi s PAS, kteří se musí učit porozumět lidskému prožívání, je velmi náročné jim porozumět a orientovat se v nich. Proto také často špatně vyhodnotí některé situace a jejich reakce způsobuje nedorozumění, konflikty někdy až posměch (velmi časté u dětí a dospívajících). Tvorba uměleckých děl ochuzená o vnitřní prožívání ztrácí svou bohatost, hloubku sdělení. I lidé s PAS hluboce prožívají své emoce a možnost tvořit jim dává příležitost vložit své emoce do svých děl a zpětně tento zážitek vede k lepšímu porozumění toho, co daná osoba prožívá. Vnímání emocí pod vedením odborníka, které zprostředkovávají umělecká díla jiných lidí, opět vytváří možnost k lepšímu porozumění na základě zvizualizovaného prožitku, který je lépe pochopitelný a má trvalejší charakter.

Potřeba podpory

Zařazení se do určitého prostředí, které je jasně strukturováno pravidly a je zde člověk, který je určen k tomu, aby vedl, zprostředkoval poznání a také podporoval v určité činnosti, vytváří možnost bezpečného růstu. Podpora v sobě nese přesvědčení, že svěřený jedinec je schopen osobního růstu při akceptaci individuality každého jedince.

Člověk s PAS je ve svém vývoji limitován zvláštnostmi, které sebou toto postižení nese. Často vlohy, které má, nemají možnost se projevit, protože vnější chování vyvolávají dojem omezených schopností a dovedností daného člověka. Také čas potřebný k získání pocitu bezpečí a jistoty, který je předpokladem k dalšímu rozvíjení schopností a dovedností, bývá často výrazně delší. To všechno ovlivňuje náhled na schopnosti a možnosti daného člověka s PAS.

Pro rozvoj jedince s PAS jsou nutná podpůrná opatření. Bez nich se ztrácí ve vnější realitě, objevuje se problémové chování, které je obranou na nepochopení, mnohdy i pocit ohrožení. Tyto podpůrná opatření vychází z doporučení odborníku na dané postižení u dětí a dospívajících. Důležitá je i otevřená komunikace se zákonnými zástupci, kteří často již v domácím prostředí mají nastavená pravidla a postupy. Znalost konkrétních podpůrných opatření a vnitřní přesvědčení v možnosti růstu v daných schopnostech a dovednostech, dávají potřebnou podporu a hlavně víru danému člověku v sebe sama.

Umění je sama v sobě podpůrné. Tvorba díla, jeho bezpečí a jasnost, pozitivní prožitek vede k motivaci tvořit dál.

Potřeba limitů

Limity jasně vymezují, co se po daném člověku chce, jakým způsobem to má být vykonáno, proč to má být vykonáno, kde už je hranice nepřijatelnosti. Důsledné vymezení a vyžadování tohoto principu je předpokladem vytváření pocitu jistoty a následně jasné struktury informací a požadavků, které člověk s PAS potřebuje. Limity zbavují nejistoty. Limity nelze vnímat ve výkonovém pohledu, jde spíše o vymezení vztahového rámce a jasnosti postupu při výuce nových znalostí a dovedností.

Dávat limity výkonu (co musíš zvládnout, abys byl dobrý), zbavuje danou činnost prožitkové úrovně. Motivovat k dobrým výkonům je ale velmi potřebná a prospěšná věc. Právě odborník v daném oboru je schopen odhadnout možnosti každého a z tohoto individuálního poznání vychází požadavky a limity. Odbornost vedení hraje důležitou funkci v pedagogickém působení. U lidí s PAS může být odbornost pedagoga jednou z jistot, že jeho vedení je správné. Má i motivační charakter. Lidé s PAS svým zaměřením se na sebe, na své přesvědčení o správnosti postupu, který si zvolili, hůře přijímají „řízení“ druhými. Dovedou však přijmout autoritu, která je odborníkem v dané činnosti a dokáže jasně vymezit limity. Všechno toto působení musí vždy obsahovat vztahový rámec, který je jasně vymezen. Jasné role pedagog – žák, také dávají informace, co se od jednotlivých sociálních rolí očekává. Umění nabízí prožitky i jiných rolí (herce, hudebníka, výtvarníka apod.) a tento prožitek rozvíjí sociální vnímání a představy.

Umění má jasné limity, jasná pravidla a požadavky. Cesta k seznámení se s nimi může být různorodá, ale právě tato kreativnost v postupech dává možnost k pochopení a dosažení dovednosti v daném umění. Zážitek přijetí limitů daných zvenčí a na jejich základě dosažení úspěchu je opět zprostředkování sociálních pravidel a prospěšnosti jejich přijetí. (Podvolení se rytmu v tanci, dobře hraná délka not ve skladbě apod.)

Shrnutí

V této kapitole jsme se zabývali pohledem, jak umění může pomáhat v naplňování lidských potřeb u jedinců s PAS. Jednotlivé potřeby nelze od sebe oddělit. Navzájem se doplňují. Dochází-li k nenaplňování potřeb, projeví se to ve vnějším chování.

Virginia Satirová (Satirová, 2005) prezentuje ve své knize „Model růstu“. Člověka přirovnala k ledovci, jehož podstatná část je pod hladinou. Tuto část tvoří naše bytostné „já“, které je dále formováno touhami, očekáváním, vnímáním toho, co mi nabízí okolní i vnitřní svět a jaké pocity jsou spojeny s tímto vnímáním. Hladinu tvoří naše schopnost zvládat vše, co nás ovlivňuje. Tato schopnost je limitována právě naplňováním potřeb a porozuměním informací a podnětů, které na nás působí. Z vody vyčnívá vršek ledovce, který představuje naše vnější projevy chování. Zaměříme-li se pouze na tyto projevy, změny mohou nastat, ale většinou nemají trvalejší charakter, protože větší síla je skryta „pod vodou“ a tyto vnitřní motivace mají mnohdy větší sílu v ovlivňování našeho chování.

U lidí s PAS je velmi těžké poznat, co se skrývá „pod vodou“. Sami těžce své potřeby verbalizují a nerozumí tomu, co je ovlivňuje. Právě umění dokáže působit na tyto vnitřní struktury člověka. Má svou vnitřní strukturu, která je jasná, ale současně velmi rozmanitá ve svém sdělení, možnosti ovlivňovat prožívání. V osobě odborníka, který má poznatky

i o problematice PAS, má umění ve všech svých složkách potenciál k ovlivňování vnitřních prožitků, ale také je nositelem informací a vytváří vztahový rámec.

Naplňování potřeb u lidí s PAS je velmi náročný proces. Jde v první řadě o poznání, jakým způsobem mohou být potřeby u jednotlivých lidí naplňovány, aby tento člověk mohl vnější podněty přijmout a následně pochopit jejich účel. V umění spatřujeme jednu z možností, jakým může docházet k naplňování potřeb. Vždy však musí jít o součinnost více systémů, působící na člověka s PAS, aby se co nejvíce předešlo problémovému chování a podpořil se proces socializace.

10. Metodika pro inovace školních vzdělávacích programů konzervatoří

Michal Růžicka a kol.

Úvod a cíle metodiky

Celkové pojetí výuky na konzervatořích obecně směřuje k tomu, aby si žák osvojil všechny interpretační či skladatelské dovednosti nezbytné pro profesionální činnost. V aktuálních Školních vzdělávacích programech je kladen důraz na rozvoj tvořivé interpretace a osobité kompoziční činnosti opřené o zvládnutí technických aspektů odborné kompetence. V rovině teoretického vyučování jsou využívány moderní formy výuky včetně elektronických didaktických pomůcek. Teoretická výuka je rovněž orientována na propojení s praktickou odbornou uměleckou přípravou. Na základě pilotního průzkumu však byly zjištěny potřeby inovací vzdělávacích programů a na základě této analýzy byl realizován projekt. Následující text je jedním z jeho výstupů.

Předložená metodika je tak výsledkem projektu: CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0004022-Jedinečností k inkluzi, respektive jeho klíčové aktivity: Vytvoření návrhu na úpravu vzdělávacích obsahů Školních vzdělávacích programů (ŠVP) konzervatoří s ohledem na budoucí pedagogickou dráhu absolventů a posilování kompetencí absolventů konzervatoří vzdělávat žáky se specifickými vzdělávacími potřebami.

Tato aktivita v sobě zahrnovala spolupráci pedagogů konzervatoří, vysokých škol a dalších odborníků v rámci proinkluzivních a pro integrativních aktivit, které vedly k vytvoření manuálu (metodiky) pro zpracovávání školních vzdělávacích programů pro konzervatoře, které akcentují zkušenosti s prací s žáky se SVP v odborných doménách: zpěv, tanec, hudebně dramatické a dramatické umění, dirigování, hudební skladba a teorie, hra na hudební nástroje. Hlavní myšlenkou aktivity bylo vytvoření platformy, která bude zahrnovat výměnu zkušeností a dobré praxe, ověření a vřazení speciálněpedagogických postupů a předmětů do přípravy konzervatoristů.

Následující text tak vznikl na základě vzájemných setkání účastníků, kde se v rámci rozhovorů a ohniskových skupin o problematice komunikovalo, sdílely se zkušenosti a postupy a předkládaly se návrhy nových postupů. Tyto moderované diskuze s evaluací se pak promítají do návrhů změn školních vzdělávacích programů konzervatoří.

Z analýzy dat výše popsaných setkání vyplývá potřeba posílení tzv. měkkých dovedností a kompetencí, které povedou ke snížení četnosti rizikového chování žáků, posílí vztahy ve skupině, posílí individualitu jedince a zvýší jeho odolnost vůči stresu.

Tato zjištění se promítnou v rámci inovace školních vzdělávacích programů do učebních plánů a nově vytvořených vyučovacích předmětů. Dále se posílí neučitelská složka v rámci zapojení školního psychologa či výchovného poradce a individuálního koučinku.

Celá publikace vznikala v následující fázích:

1. Analýza současného stavu
2. Realizace rozhovorů a ohniskových skupin
3. Evaluace získaných dat
4. Evaluace návrhů pro inovace
5. Zadáání pro vytvoření praktických nástrojů

Předložený rukopis pak obsahuje:

- Metodiku kvalitativního výzkumu
- Výsledky výzkumu – Popis kategorií pro inovace

- Teoretická východiska pro inovace
- Konkrétní návrhy inovací

Text je tak dílem, které má dvě složky, evaluační a odbornou. Čtenář zde najde metodologický postup, jehož design byl kvalitativně orientovaný, jednalo se o akční evaluační výzkum. V další části publikace jsou pak prezentovány konkrétní návrhy, jejichž zadání je právě výsledkem těchto výzkumných aktivit. Jednotlivé návrhy jsou zpracovány odborníky na daná témata. Problematiku školního psychologa zpracovala Barbora Kvapilová. Téma hodnocení Pavlína Baslerová. Téma aktivit pro posílení osobnosti Martin Dominik Polínek a Téma wildernesstherapy Tereza Houšková.

Metodologická východiska

Základním nástrojem výzkumu je design tzv. akčního výzkumu v kombinaci a metodami evaluace. Akční výzkum je zaměřen na identifikaci facilitátorů a bariér inkluzivního muzického vzdělávání. Jeho realizátory jsou nejenom pracovníci výzkumného týmu projektu IMUZA, ale participují na něm rovněž pedagogové a další odborníci, kteří používají muzických prostředků v edukačním procesu. Rámec jejich výzkumné činnosti v rámci evaluací zahrnoval cyklické, opakující se hledání a nastavování faktorů ovlivňující požadované změny. Aktéry výzkumu, který směřuje k inovacím ŠVP konzervatoří jsou jak vybraní pracovníci konzervatoří, tak odborníci z oblastí, které jsou pro inovace potřebné.

Předmětem evaluačního výzkumu jsou podle Hendla (2005) sociální intervence a opatření k odstranění nebo zmírnění sociálních problémů. Evaluační výzkum také hodnotí více aspektů intervencí a programů, a je tak logicky zaměřen na praktické aspekty (implementace, užitečnost) než na teoretické stránky.

Důvody zvolení designu kvalitativní evaluace

Obecně můžeme rozdělit evaluaci na kvantitativní a kvalitativní, přičemž kvalitativní evaluace se podle Miovského (2006) vyznačuje tím, že nepředpokládá existenci jakýchkoli nezávislých či z vnějšku implantovaných kritérií po posuzování kvality. Předpokládá se, že volba kritérií je výrazně ovlivněna kulturně-historickým, společenským i zkušenostním rámcem. V tomto rámci uvažujeme o kritériích takovýchto dat jako o produktu úzce vázaném na situaci, v níž se objevuje, na účel, na jehož základě vzniká, a na tvůrce, kteří jej vyvíjejí.

Základní charakteristika kvalitativní studie

Dle Miovského (2006) by si měl výzkumník před zahájením kvalitativní evaluace odpovědět na následující okruhy otázek:

1. Jaký smysl, význam a cíle má evaluace a pro koho, jaký je záměr evaluace a kdo je jejím iniciátorem?
2. Jaké všechny roviny bude evaluace zohledňovat a jaký je její očekávaný dopad. (formativní, normativní)?

3. Kdo je cílovou skupinou evaluace, kdo je příjemce výsledků evaluace a v jaké podobě?
4. Jakým způsobem budou sestavována kritéria hodnocení, jak se s nimi bude pracovat a proč?

Na tyto otázky se zaměřila ohnisková skupina a odpovědi byly následující:

1. Smyslem práce je prozkoumat ŠVP a RVP konzervatoří a na základě zhodnocení aktuální situace na konzervatořích navrhnout změny ŠVP. Iniciace návrhů změn ŠVP vychází jak z potřeby pedagogických pracovníků, tak je v souladu s výzvou projektu jemuž je text dedikován. Evaluace je určena pro případné potřeby Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy a také pro odbornou veřejnost (učitelé, akademičtí pracovníci).
2. Evaluace zohledňuje rovinu individuální i skupinové přípravy studentů konzervatoří s ohledem na rozvoj osobnosti studenta v holistickém konceptu.
3. Cílovou skupinou jsou pedagogičtí pracovníci konzervatoří a akademičtí pracovníci, kteří jsou svou činností blízcí atmosféře a klimatu konzervatoří.
4. Hodnocení a průběžná evaluace budou probíhat na společných setkáních zainteresovaných pracovníků, tzv. ohniskových skupinách, v pravidelných intervalech.

Metody získávání kvalitativních dat

Zde popíšeme používané metody v našem výzkumu (ohniskové skupiny, rozhovor, analýza dokumentů atd.) a následně odůvodníme, proč jsou vhodné právě pro naše účely.

Ohniskové skupiny

Podle Světové zdravotnické organizace je ohnisková skupina vedle hloubkového rozhovoru jednou z hlavních metod kvalitativního výzkumu, která poskytuje kvalitativní informace získané prostřednictvím otevřených otázek. Principem této metody je řízená diskuze, kterou vede školený moderátor, jehož funkcí je řídit diskuzi mezi přibližně 7–8 osobami.

Cílem je prozkoumat postoje, názory a mínění cílové skupiny. Tuto metodu je vhodné dále použít při zkoumání nových a dosud nezmapovaných oblastí, plánování evaluace a analýze potřeb. Cílové skupině jsou pokládány otevřené otázky tak, aby se na základě získaných odpovědí dala identifikovat témata, jež jsou pro ni významná, nebo ze získaných odpovědí zjistit názory a postoje k nějakému fenoménu. (Nevoralová, 2012).

Odůvodnění použití této metody

Tuto metodu volíme u cílové skupiny pedagogických pracovníků konzervatoří a vybraných akademických pracovníků. Hlavním důvodem je znalost subjektů výzkumu pracovat v aranžmá ohniskových skupin. Další nespornou výhodou je multidisciplinarita účastníků těchto skupin. Každý z účastníků může nabídnout postřehy ze svého úhlu pohledu, což může výsledek práce obohatit.

Polostrukturované interview

Z možných metod rozhovorů jsme použili metodu polostrukturovaného (semistrukturovaného) interview, která může být považována za kompromis mezi interview nestrukturovaným a strukturovaným. Na úkor své obtížnosti je potřebná dokonalá technická příprava, v podstatě se jedná o vytvoření schématu, ze kterého tazatel vychází a které je pro něj závazné.

Metoda polostrukturovaného rozhovoru byla zvolena pro svůj velký potenciál při získávání dat. Účastníci šetření mají tak možnost vyjádřit své myšlenky spontánně a autenticky, což právě tato zvolená metoda ve velké míře umožňuje. Značnou výhodu spatřujeme také v možnosti umožnit tázanému vnímat respekt ze strany tazatele, včetně možnosti svobodně sdělovat informace týkající se výzkumného záměru. V případě chaosu (situace, kdy účastník neví, jak má pokračovat, a může tak být vystaven stresu) umožňuje struktura rozhovoru jistou oporu, o kterou se může tázaný opřít.

Odůvodnění použití této metody

Tento metodologický nástroj byl využit především v pilotáži, kdy byly hledány témata pro ohniskové skupiny, dále se rozhovorů užívalo při evaluaci procesu.

Dokumenty a fyzická data

Analýza dokumentů je metoda sběru dat, která představuje vyhledávání vhodných dokumentů, z nichž chceme získat informace o daném jevu. Analýzu dokumentů můžeme kombinovat s jakoukoli jinou metodou získávání dat, např. s rozhovorem, pozorováním nebo ohniskovou skupinou. Vyhledané dokumenty jsou dále podrobeny obsahové analýze, jež zahrnuje jak kvantitativní, tak kvalitativní analýzu dat (Nevoralová, 2012).

V našem případě byly analyzovány stávající RVP, ŠVP a dokumenty příslušných konzervatoří.

Zpracování a analýza kvalitativních dat

Pro zpracování kvalitativních dat bylo použito videozáznamu, audiozáznamu, záznamového deníku. V rámci analýzy kvalitativních dat bylo použito především deskriptivního přístupu, kdy se z podrobné deskripce posouváme dále k analýzám a případným interpretacím.

Dále byly použity metody vytváření trsů, abychom byli schopni seskupit a konceptualizovat výroky z ohniskových skupin a polostrukturovaných interview. Metoda vytváření trsů slouží podle Miovského (2006) obvykle k tomu, abychom seskupili a konceptualizovali určité výroky do skupin, tyto skupiny (trsy) by měly vznikat na základě vzájemného překryvu, což se pro náš záměr ukazuje jako nejvhodnější.

Použita byla také metoda zachycení vzorců, jejímž účelem je vyhledávání a zaznamenávání v datech se opakujících vzorců, témat, struktur.

V neposlední řadě jsme aplikovali metodu prostého výčtu. Tato metoda stojí na pomezí kvalitativního a kvantitativního přístupu a pomocí ní se vyjadřuje vlastnost určitého jevu. Může se týkat poměrů, četnosti či intenzity výskytu (Miovský, 2006).

Validita výzkumu

Podle Miovského (2006) je při hledání validity, tedy kritérií pravdivosti, relevance věrohodnosti metod a poznatků, možno vytyčit několik základních kritérií. Rozeznáváme kritéria epistemická, tedy ta, co potvrzují oprávněnost tvrzení z hlediska způsobu, jakým jsme k němu došli, politická, potvrzující užitečnost a dopad získaných poznatků, a nakonec kritéria etická.

Pro účely naší práce jsme pro potvrzení validity použili mnohačetnou triangulaci. Tedy metodu v praxi bohatě používanou a ověřenou. Triangulace byla použita jak za účelem kontroly validity získávání dat, tak při kontrole jejich analýzy a interpretace.

Triangulace vlastního kvalitativního výzkumu

Triangulaci lze chápat i jako systém, v němž se kombinují metody, různí výzkumníci, různé zkoumané skupiny nebo osoby, různé lokální a časové okolnosti a teoretické perspektivy, které se uplatňují při zkoumání určitého jevu.

Triangulaci lze definovat jako nejčastěji používanou techniku uplatňovanou při kontrole validity v oblasti kvalitativního výzkumu. Lze ji využít nejen pouze při sběru dat, ale také ve fázi přípravy výzkumu a při jeho vyhodnocování (Čermák, Štěpaníková, 1998, s. 3).

Denzin (in Hendl, 2012) chápe triangulaci jako validizaci na sebe vzájemně působících různých metod. Slouží také ke kontrole integrity dat i výsledků z nich vyvozených. Norman a Denzin (in Čermák, Štěpaníková, 1998) vysvětlují, že pomocí triangulace lze vyvrátit zkreslení, které se může objevit při využití pouze jediného pozorovatele, jediné teorie a jediné metody. „Triangulace se tedy opírá o použití několika druhů metod a několika různých zdrojů dat, o účast více tazatelů, kteří poskytují vlastní popis a interpretaci, či o interpretaci dat z různých teoretických perspektiv. Někdy zahrnuje všechny tyto postupy najednou“ (Čermák, Štěpaníková, 1998, s. 3).

Existuje několik typů triangulace, a to dle konkrétního využití ve výzkumu. Autoři Švaříček, Šedřová et al. (2007, s. 202–203) vymezují následující typy triangulace: triangulace metod; triangulace zdrojů dat; multiperspektivní triangulace (změna teoretické perspektivy); kombinace přístupů (kvalitativní a kvantitativní přístup).

Bližší specifikaci jednotlivých triangulačních přístupů shrnuje tab. 1: a) triangulace metodologická (triangulace metod), b) triangulace výzkumníků (triangulace analytiků), c) triangulace obsahová (triangulace zdrojů; triangulace dat; datová triangulace), d) triangulace teoretická (triangulace perspektiv), e) triangulace respondentů, f) triangulace vícenásobná.

Aplikace triangulace ve vlastní kvalitativní evaluaci

Pro zajištění validity výzkumu bylo zvoleno několik úrovní triangulace.

Triangulaci využíváme pro vzájemnou validizaci výsledků získaných různými měřicími metodami, tj. jako strategii validity a zároveň zlepšení reliability v rámci jedné metody

(Chrastina, 2010). V tomto výzkumu byla využita triangulace vícenásobná. Tab. 5 uvádí jednotlivé typy triangulace a jejich následné praktické aplikace.

Tab. 1 Typ triangulace s její následnou praktickou aplikací

Typ triangulace		Aplikace
Triangulace metodologická (triangulace metod)		V <i>metodách získávání kvalitativních dat</i> byly užity metody ohniskové skupiny, polostrukturované interview, analýza dokumentů. V <i>metodách zpracování kvalitativních dat</i> pak audiozáznam, záznamový arch, práce s existujícími dokumenty. V <i>metodách interpretace</i> byly užity dílčí postupy jako metoda vytváření trsů, metoda zachycení vzorců, metoda prostého výčtu.
Triangulace analytiků	výzkumníků,	Tým výzkumníků byl tvořen napříč pomáhajícími profesemi. Jednalo se o učitele konzervatoří, akademické pracovníky, psychology. Každý z účastníků měl svůj specifický pohled na práci, který vnesl do kazuistického spisu, dále pak byly tyto zkušenosti sdíleny na ohniskových skupinách.
Triangulace respondentů		Triangulace obsahová je dána výběrem respondentů skrze instituci. Účastníci výzkumu byli zaměstnanci nebo odborní spolupracovníci různých institucí.
Triangulace obsahová (triangulace zdrojů; triangulace dat; datová triangulace)		Pro náš výzkum byla data získávána pomocí metody ohniskových skupin, analýzy dokumentů, rozhovorů, odborných vyšetření.
Triangulace teoretická, triangulace perspektiv		Triangulace teoretická proběhla při konceptualizaci objektu výzkumu. V teoretickém rámci jsme využili poznatky z různých oborů (speciální pedagogika, psychoterapie, psychologie, sociální práce, lékařské vědy apod.).

Popis vlastní realizace výzkumu

Tab. 2 Časový průběh evaluační studie a výzkumný vzorek

Časový průběh	2017	2018	2019	2020
---------------	------	------	------	------

Výzkumná aktivita	Přípravné období realizace studie	Vlastní výzkum a evaluace procesu	Vlastní výzkum a Evaluace procesu	Evaluace výsledků
Metoda výzkumu	Rozhovory, analýza zdrojů	Ohniskové skupiny, analýza dokumentů, rozhovory	Ohniskové skupiny, analýza dokumentů, rozhovory	Ohniskové skupiny, analýza dokumentů, rozhovory
Výzkumný vzorek	12 rozhovorů/ 15 dokumentů	8 účastníků skupiny/ 5 rozhovorů/ 9 dokumentů	12 účastníků skupiny/ 5 rozhovorů/ 9 dokumentů	15 účastníků skupiny/ 9 rozhovorů/ 15 dokumentů

Tabulka popisuje proces výzkumu, a dává tak návod čtenáři pro lepší orientaci v dalším textu. Znázorňuje čtyři časová období, ve kterých probíhaly výzkumné aktivity. V každém časovém období se pracovalo na evaluaci a implementaci získaných dat.

Přípravné období realizace studie: Zde se jednalo o aktivity, které předcházely vlastním ohniskovým skupinám. Pomocí rozhovorů byly hledány témata pro inovace RVP. **Vlastní výzkum a evaluace procesu:** V této fázi jsme zkoumali, jakým způsobem je možné inovovat RVP a jaká témata jsou pro inovace vhodná. **Evaluace výsledků.** Zde sledujeme, jakým způsobem se hodnocený program promítl do praxe.

Jednotlivá časová období se tak prolínají a vzájemně ze sebe vycházejí směrem od minulosti k budoucnosti, ale pro inspiraci se do minulosti vracejí a čerpají z ní, vzniká tak hermeneutická spirála, typická pro tento výzkumný design.

Limity výzkumu

Jako každá studie má i zde předkládaný výzkum své limity. Vyhodnocení výzkumu tedy probíhá s ohledem na následující limity.

1) Na straně výzkumníků

Účastníci výzkumu byli ze dvou skupin, pedagogičtí pracovníci konzervatoří a ostatní odborníci. Jistým limitem bylo specifické prostředí konzervatoří, které bylo pro ostatní odborníky méně známé a museli se s ním během výzkumu podrobněji seznámit.

2) Na straně metodiky a metody

Profesionální metodolog byl účasten pouze v designování první fáze procesu, další výzkumné aktivity, např. ohniskové skupiny, si museli výzkumníci moderovat a vyhodnocovat sami, případně konzultovat s externími odborníky. Dále byly některé rozhovory v rámci situace související s výjimečným stavem (koronavirus 2019) realizovány telefonicky či písemně.

Výsledky výzkumu

Výsledky jsou prezentovány ve několika rovinách, tak jak šly postupně za sebou. Jedná se o: výsledky přípravné fáze, vlastní výsledky výzkumu a výsledky evaluace výzkumu.

Výsledky přípravné fáze

Na základě analýzy dat ohniskových skupin byly vymezeny následující kategorie pro inovaci ŠVP.

Jedná se o tyto kategorie: inkluzivní vzdělávání, osobnost studenta, rizikové chování: agresivní chování a šikana, rizikové chování: návykové látky a závislost

Z analýzy dat akčního výzkumu vyplývá potřeba posílení tzv. měkkých dovedností a kompetencí, které povedou ke snížení četnosti rizikového chování žáků, posílí vztahy ve skupině, posílí individualitu jedince a zvýší jeho odolnost vůči stresu. Byly vytvořeny prvotní návrhy pro vytvoření nového předmětu ve formě kurzů a dále návrh na realizaci individuální práce se studenty (koučink).

Výsledky vlastního výzkumu

Výsledky vychází ze dvou ohniskových skupin. První ohnisková skupina byla za účasti expertů z oblasti psychosociálních dovedností a expresivních přístupů. Jedním z cílů tohoto ohniska byla intervize plánovaného předmětu, který má posílení psychosociálních kompetencí studentů za cíl. Tato skupina, která proběhla 8. 3. 2019, vycházela ze závěrů poslední skupiny (14. 10. 2018), která analyzovala průběžné výsledky akčního výzkumu. Jednalo se o posílení následujících témat: inkluzivní vzdělávání, osobnost studenta, rizikové chování: agresivní chování a šikana, rizikové chování: návykové látky a závislost. Na ohniskové skupině proběhl brainstorming s následnou diskuzí o tom, jak tyto témata vtělit do nově realizovaného předmětu. Byl potvrzen předchozí návrh, že témata budou řešena ve dvou liniích. Jedním z nich je nový předmět v podobě kurzu (psychosociální dovednosti). A dalším je individuální práce se studenty (koučink). Výsledky skupiny tak potvrdily dříve predikovaný záměr linie inovací ŠVP. Existuje předpoklad, že případný vyučující nového předmětu bude potřebovat specifické vzdělání (možná forma kurzu na ČŽV).

Druhá ohnisková skupina proběhla za účasti pracovníků z konzervatoří (12. 04. 2019). V souvislosti s analýzou dat březnové ohniskové skupiny byly tématy dubnové skupiny specifické podmínky na konzervatořích. Obsah diskuze se naplnil v následujících kategoriích: Metodika hodnocení dětí se ŠVP, Zkušební řád přijímacího řízení - Jaké změny iniciovat, Vykazování a počítání umělecké praxe, Nábor zdravotně a tělesně postižených učitelů do škol, Organizace umělecké praxe, Účast druhého pedagoga v předmětech společného základu a odborné přípravy

Popis kategorií

Na základě dosavadních výsledků akčního výzkumu definujeme následující kategorie pro inovace prostředí konzervatoří.

Inkluzivní vzdělávání

Ve výzkumném vzorku zastoupených konzervatoří se probandi (učitelé, vedoucí pracovníci) se studenty se specifickými vzdělávacími potřebami ve smyslu tělesného, smyslového či

mentálního postižení setkávají výjimečně či vůbec. Vyjádřeno slovy účastníka ohniskové skupiny: „*U nás žádní postižení nestudují, pouze třeba na vozíčku, ale to není problém, jsme bezbariéroví a jinak to (myšleno jeho vzdělávání) nečiní žádné překážky*“

Inkluzivní vzdělávání je tak chápáno ve smyslu zapojení studentů ze sociálně a kulturně odlišného prostředí a studentů s problémovým chováním. Vyjádřeno slovy účastníka ohniskové skupiny: „*Problémy jsou někdy pouze se studenty romského etnika*“.

Osobnost studenta

Účastníci ohniskových skupin se shodují na specifičnosti osobnosti a osobnostních rysů studentů konzervatoří. Temperamentní a charakterní vlastnosti těchto studentů. Tyto postřehy jsou v souladu i s odbornou literaturou, kde je osobnost umělce vnímána jako osobnost s extrémními odlišnostmi charakterových rysů, které se výrazně odchyľují od rysů patrných u většiny jedinců (Praško, 2001). Podle tohoto autora zmíněné rysy zpravidla vedou k maladaptivním projevům způsobeným utrpením samotného subjektu, častěji i jeho blízkého okolí. Chování umělce se projevuje typickou a konstantní vnitřní strukturou, která je vnímána společností jako odchylka od očekávaného a akceptovatelného chování dané společnosti, tedy od normy.

Vzhledem k těmto okolnostem se účastníci ohniskových skupin shodují na potřebě individuálního přístupu a na aplikaci takového předmětu, který by podpořil rozvoj osobnosti studenta. Vyjádřeno slovy účastníka ohniskové skupiny: „*Potřebovali bychom předmět, něco jako psychologie, ale aby se tam neučili teorii, spíše, aby jim to jako pomohlo k jejich pochopení sebe sama a rozvoji*“.

Rizikové chování: agresivní chování a šikana, návykové chování a závislost

Účastníci ohniskové skupiny poukazují na určitou míru šikany a agresivního chování a riziko zneužívání návykových látek. Toto rizikové chování je na školách řešeno běžnými výchovnými a kázeňskými prostředky. Existuje však potřeba preventivních programů, které by s tímto problémem pracovaly. Opět se ozývá potřeba po předmětu psychologického charakteru, stejně jako v kategorii osobnost studenta. Míra hostility může být podle účastníků ohniskové skupiny zapříčiněna odlišnostmi v osobnosti jedince a v jeho potřebě po výkonu a neustálém srovnávání. Vyjádřeno slovy účastníka ohniskové skupiny: „*Oni se pořád poměřují, kdo je lepší, každý si myslí, že je hvězda a z toho jsou pak problémy*.“

Metodika hodnocení dětí se ŠVP,

Jako problematickou oblast shledávají probandi způsob hodnocení. Vyjádřeno slovy účastníka ohniskové skupiny: „*Tak metodika ŠVP, mluvím za konzervatoře. V podstatě můžeme přihlížet časově, můžeme dávat větší dotace, ale konečný výstup musí být vždycky srovnatelný. Čili hodnocení výkonu, uměleckého, na konzervatoři nemůže brát v potaz v podstatě jakékoli postižení, jakékoli ŠVP... Chci říct, že ŠVP v tomhle nemůže, v podstatě, nic moc udělat. Protože ten výstup je prostě daný a je pro všechny stejný!.* Hodnocení studentů se ŠVP bude dále inovováno v pracovní skupině.

Zkušební řád přijímacího řízení

Účastníci si nemyslí, že by bylo vhodné přijímací řízení nějak upravovat.. Vyjádřeno slovy účastníka ohniskové skupiny: „*Co se týká zkušebního řádu, přijímacího řízení, myslím, že s tím*

nemáme problém, i když se teď u nás řešila debata, jestli zachovat určitý nový počet bodů z hudební teorie anebo jestli ho rozvolnit. Byla o tom debata v umělecké radě, protože se stalo, že několik dětí, které jsme odmítli u přijímacích zkouškách, protože neprospěly z téhle té části, tak odešly do Prahy a tam je vzali. Protože se nepřihlíželo k té hudební teorii v takové míře, jako třeba u nás. Takže tato otázka je, si myslím, vždycky v kompetenci ředitele, protože i když byl rozpor, tak ředitel má konečné slovo.

Vykazování a počítání umělecké praxe,

Vykazování umělecké praxe se jeví jako problematické. Vyjádřeno slovy účastníka ohniskové skupiny: *O vykazování a počítání umělecké praxe jsme mluvili... tady je zase situace podobná, že vlastně, co to je? Je to 14 dní koncertů, nebo je to 14 vystoupení, počítá se 24 hodin, semináře, ... ano, ne? Čili každá konzervatoř to má pořád ještě jinak, a pokud vím, neshodli se ani ředitelé na asociaci konzervatoří. Část to chtěla zrušit s tím, že umělecká praxe je samostatné studium a to, že lidi pořád ještě hrají. My to pořád ještě počítáme a teď je potřeba spíš si říct – tak co to teda je? Co je 14 dní umělecké praxe? Pedagogická praxe je 30 dní, kdy člověk učí, tam je to v pořádku, tam není problém. Tam se to dá dobře zrealizovat. U umělecké praxe je to pořád ještě problém, protože koncert ... počítá se vystoupení v rámci orchestru, v rámci sboru, když to je houslista? Jo? Takže zatím v tom není jasno. Tohle by možná chtělo utřídit, a jak říkám, neshodli se na asociaci.*

Mimořádně nadaní žáci

Dá se říci, že každý ze studentů konzervatoře je nadaný a mnozí studenti jsou mimořádně nadaní. Problematika vzdělávání takovýchto osobností je stále více aktuální. Existuje řada metodických návodů, jak s dětmi pracovat, ale jsou to spíše intervenční nástroje pro základní školy. V souvislosti s nadáním, které formuje osobnost by účastníci výzkumu ocenili školního psychologa. Slovy účastníka: *„U nás by se jistě psycholog uživil na plný úvazek, možná i dva psychologové.“*

Výsledky evaluace výsledků výzkumu

Další ohnisková skupina proběhla 08.02.2020 za účelem evaluace výsledků akčního výzkumu. Účastníkům byly předloženy výsledky a ty byly diskutovány v kontextu jednotlivých návrhů inovací RVP.

Byla diskutována témata, která by se měla promítnout v inovacích výuky na konzervatořích. Konkrétně se jedná o:

- Roli školního psychologa a individuální koučink
- Předměty či aktivity pro osobnostní rozvoj žáků
- Práce s osobností studenta ve smyslu jeho mimořádného nadání
- Specifika hodnocení studentů

Bylo doporučeno, aby tyto výsledky dostaly konkrétní podobu v teoretickém rámci a také návrhů konkrétních praktických aktivit.

Na základě těchto doporučení, byli osloveni odborníci na daná témata, kteří připravili konkrétní návrhy obsahů předmětů, ale i celkového pojetí výuky.

Jedná se o následující výsledky, které jsou podrobněji prezentovány v dalších kapitolách této práce.

- Koncept wellbeing jako nástroj pro zkvalitnění výchovy a vydělávání
- Fenomén hodnocení v kontextu mimořádného nadání
- Školní psycholog na SŠ v kontext mimořádného nadání
- Návrhy her pro rozvoj osobnosti a kooperace ve skupině

Další náměty pro úpravu ŠVP konzervatoří

Pro lepší ilustraci předcházejí dat a hlubší pochopení výsledků doplňujeme kategoriemi vzniklých z rozhovorů s účastníky výzkumu (pracovníky konzervatoří).

Inovace některých předmětů

Smysluplná tělesná výchova

Inovaci by měla projít také tělesná výchova, která by měla být smysluplnější. Slovy účastnice výzkumu: „Vhodné by bylo zaměření na prevenci „chorob z povolání“, tedy nápravné postupy pro jednotlivá zaměření (jinak si huntuje tělo kytarista, jinak klavírista či houslista, nemluvě o „hrbatých“ dechařích) – pokud by byla vypracovaná nějaká metodika kompenzačních cvičení na základě odborných lékařských doporučení, byla by to velká pomoc (my to v Teplicích řešili v rámci tzv. šablon – odborník z praxe, fyzioterapeut, to učil kolegyni tělocvikářku). Jinak důraz na fyzickou kondici obecně, posílení možnosti odmítnout určité cviky kvůli možnému ohrožení hlavního oboru (např. basket), ale náhradou by nemělo být sedět na lavičce, ale třeba posilovat, nebo dělat jógu či pilate)“

Všeobecně vzdělávací předměty

Inovace by se podle vyjádření účastníků výzkumu zasloužily také konkrétní předměty, slovy účastnice výzkumu: „otázka propojení všeobecně-vzdělávacích předmětů s předměty společného odborného základu, konkrétně českého jazyka a dějin hudby/dějin kultury: současná podoba maturity z češtiny dost redukuje výuku na procvičování didaktických testů a přípravu vlastních vybraných literárních děl, která se pak u zkoušky prezentují. Dějiny literatury i divadla jsou ale strašně důležitou součástí dějin hudby – náměty oper, programních děl, obecněji inspirace pro hudební skladby, sémantika jako práce s hudebním symbolem občas kulhá, když student nezná kontext. Návrat k tématům z dějin literatury u maturity by nebyl od věci.“

Dva učitelé ve výuce

Dva učitelé ve výuce jsou podle účastnice výzkumu ožehavým tématem, citujeme: „a stará a velká bolest konzervatoří: korepetitor v hodině hlavního oboru, který je ale též pedagogem čili něco, co současný stav vylučuje – 2 učitelé ve výuce jednoho žáka. Samozřejmě rozlišujeme korepetitora, který doprovází třeba pohybovou výchovu u pěvců, funguje jako klavírní doprovod u hereckých disciplín – to je korepetitor v divadelním slova smyslu. Problém je u korepetitora hlavního oboru, který se studentem nacvičuje skladbu, umělecky ho vede, učí ho

souhře a partnerství na jevišti, což je korepetitor-pedagog. Jenže přítomen ve výuce chce být i učitel hlavního oboru, který samozřejmě má na interpretaci skladby vlastní názor, takže v podstatě spolupracují ohledně uměleckého výsledku všichni tři (oba kantoři a student), sleduje ale mnohem více výkon žáka, jeho techniku. Současný stav je tedy takový, že korepetitoři mají de facto dva rozvrhy – jeden, kde jsou sami se žákem – díky tomu mohou být placeni jako pedagogové a druhý, když chodí se žákem na hodiny hlavního oboru ke kolegovi (kde ovšem nemají být, jenže pedagog hlavního oboru je tam potřebuje). Prostě se spoléhá na to, že z lásky ke škole to nad rámec své pracovní náplně budou korepetitoři prostě dělat (mám vlastní zkušenost, korepetovala jsem pěvce – minimálně 1x za 14 dní jsem chodila do hodin hlavního oboru, nebo kolegyně zpěvačka do mých hodin korepetice a studia úloh, jak se to oficiálně jmenuje).“

Rozdělení studia

Dalším tématem je úvaha o rozdělení studia a tedy zefektivnění celé výuky, Slovy účastnice výzkumu: „poslední věc, na kterou si vzpomínám z posledního setkání, se týkala myšlenky rozdělení pomaturitního studia na větev pedagogickou a uměleckou. Fakt je, že posílení oborových metodik, psychologie, pedagogiky a didaktiky na jedné straně a uměleckých aktivit na druhé by nebylo marné, ale je taky pravda, že striktní oddělení by vylučovalo jednotná kritéria u absolutorii a navíc, hodně výkonných umělců jde v určité životní etapě učit a i kantor ZUŠ by měl mít určitou pódiovou zkušenost... Takže by se úprava možná mohla týkat spíš hodin a dnů pedagogické a umělecké praxe, tam bych to odlišení viděla jako účelné (výrazný sólista menší počet hodin pedagogické praxe, větší umělecké).“

Pět pohromadě aneb koncept wellbeing jako nástroj pro zkvalitnění výchovy a vydělávání

Lenka Růžicková, Michal Růžička

Potřeba tohoto prezentovaného nástroje vznikla na společné ohniskové skupině Konzervatoří a Základních uměleckých škol, a proto je text následující kapitoly uveden v obou metodikách, tj. Metodiky inovace ŠVP konzervatoří i metodiky inovace ŠVP Základních uměleckých škol.



Stručný popis anglického originálu

Program Five ways to wellbeing vychází z teorie obohaceného prostředí a je inspirován principy kognitivně behaviorální terapie. Důvodem pro aplikaci této metody v britských institucích bylo podle Aked a Thompson (2011) navyšující se procento osob s duševním onemocněním v populaci. Byl postaven tak, aby mu rozuměl londýnský prodavač kebabu, imigrační úředník, či bankéř.

Tato metoda má primárně sloužit jako prevence duševních onemocnění, ale je také vhodná pro podporu osobnostního růstu žáků a studentů a také jako nástroj pro prevenci rizikového chování. Metoda je součástí kurikula řady škol, převážně ve Velké Británii či na Novém Zélandu. Pro inspiraci se může čtenář seznámit s obsahem následujících odkazů:

<https://www.mentalhealth.org.uk/sites/default/files/schools-wellbeing-week-pack.pdf>

<https://www.mayfieldsanc.catholic.edu.au/positive-education/the-five-ways-to-wellbeing>

Hlavní myšlenkou programu je pět aktivit: pohyb, učení se, všímavost (mainfullness), být součástí sociální skupiny a altruistické chování. K jejich naplňování může být klient motivován

denně nebo v jiných časových celcích, a to vždy tak, aby cíle, které si stanoví, dokázal naplnit, a byl tak motivován pro jejich případné navýšení.

Jedná se o následující aktivity:

Zapoj se. Je nesporné, že být nablízku a tvořit něco společně s ostatními je naší přirozenou potřebou. Činnosti jako dobrovolnictví, členství ve skautu či jiné organizaci atd.

Bud' aktivní. Tělesný pohyb má vliv na celkový pocit pohody. Člověk nemusí zrovna uběhnout maraton, stačí, když začne tím, že namísto tramvaje půjde do školy či do práce pěšky.

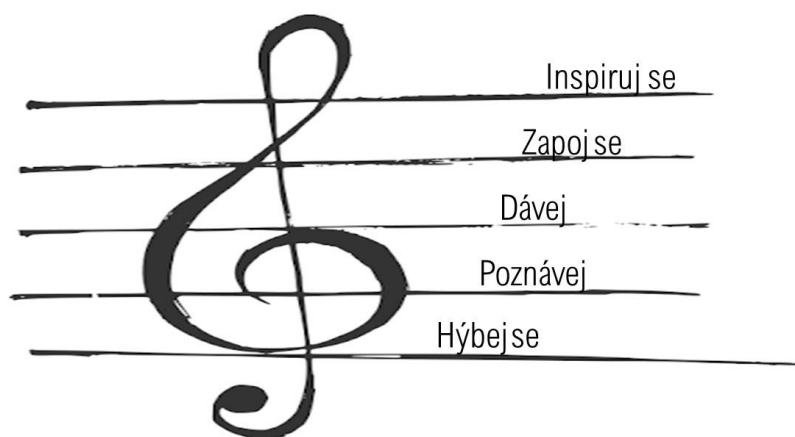
Všimni si (mindfulness) Terapie všímavosti neboli mindfulness je součástí mnoha terapeutických škol. Motivuje nás k zamyšlení se nad sebou, nad věcmi kolem, nad světem.

Uč se. Učení se jako trénink mozku napomáhá podporovat mozkový potenciál a regeneraci nervové soustavy.

Dej. Je dokázáno (Gray 2013), že altruismus a dělání dobrých skutků má pozitivní dopad na náš pocit štěstí.

Koncept pěti pohromadě

Tento koncept autor textu uplatnil ve své terapeutické praxi. Ve spolupráci s dalšími odborníky byla tato metoda upravena pro prostředí studentů střední školy, respektive konzervatoře. Název programu i původních pět aktivit bylo přejmenováno, ale obsah zůstává podobný. Viz přiložené snímky.



Inspiruj se

Jená se o aktivity, která mají za cíl přítomnění, vědomění si jedinečnosti okamžiku. Lze se inspirovat zdánlivými drobnostmi kolem nás nebo praktikovat náročnější cvičení. Techniky takzvaného mindfulness jsou aktuálně dobře dostupné. Čtenář se může inspirovat například na následjících odkazech:

<https://energievzivate.cz/>

<https://www.youtube.com/watch?v=qzR62JJCMBQ>

https://www.youtube.com/watch?v=QAg46ib9_sU

Možné náměty pro tuto aktivitu podle zahraničního originálu:

Všímejte si krásných věcí... západ slunce, výhledy, umění, hudba apod., začněte s meditací mindfulness, jógou, nebo Tai-Chi, udělejte si čas na to, abyste mohli vidět, naslouchat a pociťovat věci kolem vás, uvědomujte si své pocity a myšlenky... sledujte je, více si uvědomujte přítomnost – ne minulost.

Zapoj se

Je známo, že izolace a samota nepřispívají duševnímu zdraví. Motivujeme studenty, aby vyhledávali kontakty mimo sociální sítě, nejlépe vytvářeli aktivity společně a učili se spolupracovat.

Možné náměty pro tuto aktivitu podle zahraničního originálu:

Každý den si najděte čas na vaši rodinu a přátele, zorganizujte výlet s přáteli, které jste dlouho neviděli, vypněte televizi a zahrajte si hru nebo si jen povídejte, promluvte dnes s někým, koho neznáte, věnujte část svého volného času vašemu okolí

Dávej

Tato platforma nemusí být realizována pouze pomocí dobrovolnických aktivit nebo veřejně prospěšných akcí. Stačí motivovat své okolí k tomu, aby se na ostatní více usmívali a nezištně si pomáhali.

Možné náměty pro tuto aktivitu podle zahraničního originálu:

Poděkujte člověku, který pro vás něco udělal, zavolejte příbuznému nebo příteli, který potřebuje podporu nebo přítomnost někoho blízkého, pomozte cizímu člověku na ulici, neprocházejte kolem něho nevšímavě, nabídněte podporu a pomoc spolužákům, dobrovolně se přihlaste o činnost ve vašem okolí.

Poznávej

Náš mozek byl evolucí vystaven tak, aby řešil, analyzoval, přemýšlel, učil se a všechny tyto aktivity jsou pro něj blahodárné. V rámci pedagogické praxe se jedná o motivaci poznávat věci mimo svůj profilový obor a rozšiřovat si tak své obzory.

Možné náměty pro tuto aktivitu podle zahraničního originálu:

Zapište se do kurzu, který vás zajímá, naučte se vařit něco nového, navštivte galerii nebo muzeum, vymyslete a zrealizujte nějaký kutilský projekt, spravte staré kolo, aktivně se zapojte do umělecké nebo hudební tvorby, dejte se na nový koníček.

Hýbej se

Stejně jako mozku dělá radost myšlení, tělu prospívá fyzická aktivita. Motivujeme studenty i k pohybu, který nemusí být primárně sportem. Chůze pěšky, doprava na kole atd.

Možné náměty pro tuto aktivitu podle zahraničního originálu:

Jděte pěšky, nejezděte autobusem, začněte chodit plavat do místního bazénu, staňte se členy posilovny nebo skupinového cvičení, začněte novou zájmovou činnost, nejlépe aktivní, zkuste saunování.

Koncept pěti pohromadě jako inspirace obsahové náplně aktivit.

Filozofie zmíněných pěti nástrojů je vhodná pro nejrůznější školou realizované projekty. V následujících kapitolách jsou uvedeny určité návodné techniky či aktivity. Nyní je můžete číst a vnímat v kontextu předchozího textu a přemýšlet, zda je v nich koncept pěti cest obsažen.

Tento koncept nemusí sloužit pouze jako náplň adaptačních kurzů či jiných aktivit s cílem rozvoje osobnosti žáka či studenta. Mohou být inspirací třeba pro školní výlet, anebo pro pojetí celé výuky, jak je to naznačeno v manuálu, na který bylo dříve odkazováno. Vše záleží jen na kreativitě pedagogických pracovníků.

Koučink jako nástroj osobnostního růstu studentů.

*„Když chcete něco znát, najděte si poradce.
Když chcete něco umět, najděte si učitele, trenéra.
Když chcete něco opravdu dělat, změnit, uvědomit si či vyřešit,
najděte si kouče.“* (www.coachfederation.cz)

Definice koučinku

Přínos koučinku podle koučů samotných je zejména v tom, že klient objevuje, rozvíjí a posiluje svůj vlastní potenciál, získává větší důvěru ve své síly, větší jistotu ve svých rozhodnutích a odvalu přijmout zodpovědnost za svůj život. Zvědomuje své motivy i reálné chování, rozvíjí schopnost autokorekce a dalšího vědomého rozvoje a směřování. Vede k vysoké profesní výkonnosti stejně jako k větší radosti a spokojenosti. (<https://www.coachfederation.cz/cz/proc-koucink/prinosy-koucinku-jako-metody.html>)

Koučink je definován jako účinná metoda osobního rozvoje, která formou vedeného rozhovoru pomáhá k uvědomění si toho, co přesně chceme jinak a proč, objevení možných i nemožných

cest, jak toho dosáhnout, vykročení a vytrvání na vybrané cestě. Dále umožňuje: podívat se na svou situaci z více úhlů pohledu, najít v sobě to nejlepší řešení své situace, zvýšit zodpovědnost a důvěru v sebe.

Koučink tak představuje důvěryhodný vztah, který napomáhá studentovi podniknout konkrétní kroky za účelem dosažení jeho vize, jeho cíle nebo přání. Koučink využívá procesů zkoumání a sebeobjevování k budování klientova uvědomění a přijetí zodpovědnosti, kterého dosahuje prostřednictvím větší struktury, podpory a aktivní zpětné vazby. Proces koučinku pomáhá klientovi nejen přesně definovat jeho cíle, ale také i těchto cílů dosahovat rychleji a s větší efektivitou, než pokud by koučinku nevyužíval. (www.coachfederation.cz/cz/pro-klienty/co-je-icf-koucink.html).

Koučink je podle Kubase dále definován jako velmi účinná metoda, jak si utřídit myšlenky, přijít na nové možnosti, zorientovat se lépe v jednotlivých oblastech nebo tématech svého (www.cestasrdce.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=177&Itemid=61)

Podle Jeteblové je koučink je povzbudivá a profesionální spolupráce, která pomáhá lidem překlenout rozdíl mezi tím, kde jsou a tím, kde by chtěli být ve svých osobních nebo profesionálních životech. Je zaměřen na výsledek a na napomáhání vzniku nové myšlenky („aha moment“) a na to, aby si koučovaný došel k závěrům sám.“ (www.jjcoaching.cz/co-je-koucink/co-je-koucink).

Koučink v prostředí škol

Existuje diskuzní platforma, která prosazuje tuto metodu ve školství. Taká náš kvalitativní evaluační výzkum shledává individuální koučink jako motivační a preventivní prvek v inovaci ŠVP.

Na serveru EDUIN se od autora Zdeňka Štěpánka dozvíme, že když se učitelé ptají, proč se těžko zvládají děti sedmé a osmé třídy, že nejsou „poslušné“, tak odpověď je velmi jednoduchá: všichni učitelé, kteří umějí inspirovat, koučovat a delegovat zodpovědnost žákům, s tímto problémem většinou nemají. Protože žáci v tomhle věku už chtějí, aby jejich učitel byl plnohodnotným mentorem. Tohle „zvětšení se“ učitele zabrání dostatku inspirace a koučování a škola je potom založena primárně na příkazech a instrukcích: „Toto je dobře a toto není dobře.“

Rovněž autorka Podolková v učitelských novinách hovoří o výhodách koučinku ve školství: „Je to metoda, která učitelům nabízí osobní rozvoj. Pomáhá mu získat nadhled, objevovat nové způsoby řešení problémů, rychleji a efektivněji dosáhnout cílů, které si stanovil.

Aplikace metody koučinku v prostředí konzervatoří

Individuální koučink spočívá v rozhovorech kouče (výchovného poradce, psychologa, proškoleného vyučujícího) a studenta, během kterého kouč pokládá speciálně formulované a řazené otázky, jež vedou k hlubšímu uvědomění koučovaného ve vztahu k sledovanému problému. Koučovací rozhovor má za cíl napomoci rozvoji osobnosti a případně zbavit studenta strachů a bloků. Fakt, že koučovaný na řešení přichází sám, umocňuje výsledný efekt.

Koučink pomáhá probouzet a zvyšovat náš potenciál, zbavit se strachu a docílit šťastnějšího, klidnějšího a harmoničtějšího prožívání každodenní reality i vyhrocených situací. Díky koučinku se zvyšuje intenzita prožitků a tím i výkonnost. Koučink pomáhá navodit motivaci a pocit pohody.

Individuální koučink se bude vztahovat k následujícím tématům:

- Zlepšení vztahů.
- Přístup ke vzdělání a učitelům.
- Komunikace obecně.
- Rozložení času mezi studiem a volným časem.
- Zvládání zátěže.
- Vyrovnání se s neúspěchem.
- Rozhodnutí o povolání.
- Ujasnění si životní vize.

Koučink by měl probíhat individuálně, dle aktuálních a dlouhodobých potřeb studenta.

11 Školní psycholog na konzervatořích

Barbora Kvapilová

Školní psycholog působí na škole jako poskytovatel poradenských služeb a společně se školním metodikem prevence, výchovným poradcem, školním speciálním pedagogem, popřípadě dalšími pedagogickými pracovníky (ředitel školy, zástupci ředitele,) vytváří školní poradenské pracoviště (ŠPP). Školní psycholog (ŠP) na bázi úzké komunikace mezi jednotlivými členy (ŠPP) zajišťuje depistáž žáků s potenciálními vzdělávacími či výchovnými potížemi, dále zajišťuje potřebnou intervenci; nabízí podporu třídním učitelům při práci se třídou a jednotlivci; pořádá různé semináře a besedy s cílem podpořit žáky a žákyně tak, aby se škola pro ně stala příjemným prostředím, kde se spokojeně a úspěšně vzdělávají. Jedním z nejdůležitějších cílů, ke kterému ŠP společně s ŠPP směřuje, je zajištění pozitivního klimatu školy samotné tak, aby se v ní pedagogům dobře učilo a žákům dobře studovalo. Podpora zdravých a pozitivních mezilidských vztahů je tedy klíčová.

Legislativní rámec práce školního psychologa (ŠP)

„V roce 2004 byla publikována **Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole** (č. j. 27317/2004-24). V ní je již školní psycholog začleněn do školního poradenského pracoviště, zejména především u škol nad 500 žáků.“ (Braun, 2014, s. 15). Zákon o pedagogických pracovnících 563/2004 sb., § 2 definuje školního psychologa jako pedagogického pracovníka, čímž mu umožňuje přímé působení na škole (Braun, 2014, s.15).

„**Vyhláška o výchovném poradenství** (č. j. 72/2005 Sb. A 116/2011 Sb.), která vychází ze školského zákona definuje činnost celého systému pedagogicko- psychologického poradenství,

včetně pedagogicko- psychologické poradny (dále jen PPP), speciálně-pedagogického centra (SPC), dále výchovného poradce (VP), školního metodika prevence (ŠMT), školního speciálního pedagoga (ŠSP), a také školního psychologa (ŠP)“ (Braun, 2014, s. 15).

Standardní činnosti školního psychologa vymezuje tato vyhláška do tří hlavních kategorií:

1/ Diagnostika a depistáž

2/ Konzultační, poradenské a intervenční práce

3/ Metodická a vzdělávací činnost

„Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (č. j. 73/2005 Sb. A 147/2011 Sb.) zpřesňuje možnosti, jak vytvořit podmínky pro úspěšné studium všech dětí“ (Braun, 2014, s.15).

Obsahová náplň činnosti školního psychologa (ŠP)

Školní psycholog vykonává činnosti zmíněné vy výše uvedených kategoriích. Pracuje s žáky, pedagogy a rodiči. Dokumentaci o svých činnostech zaznamenává v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů a etickým kodexem školního psychologa. ŠP spolupracuje se se specializovanými školskými poradenskými zařízeními, zejména pak s pedagogicko-psychologickými poradnami, dále se zařízeními a institucemi zdravotnickými a sociálními, se státními i nestátními orgány, a dalšími organizacemi, zaměřující se na péči o děti a mládež. (Dostupné z: <https://wiki.rvp.cz/knihovna>). Není na místě zabývat se podrobně všemi aktivitami, které se vyznačují pro pozici ŠP při základních a středních školách. V rámci popisu činnosti psychologa působícího na konzervatoři se zaměříme na konkrétní činnosti dané specifickou skladbou žáků.

Co se týká **depistáže a diagnostiky**, mezi hlavní činnosti v této oblasti patří podpora a diagnostika nadaných a mimořádně nadaných žáků. Dále depistáž možných poruch učení u žáků. Další činnost spadá do depistáže a zjišťování sociálního klimatu v jednotlivých třídách, zejména pomocí anket, dotazníků a jiných screeningových metod ve škole.

Během **konzultační, poradenské a intervenční činnosti** se ŠP zaměřuje zejména na výchovné, vzdělávací a osobní problémy žáků – jednotlivců. ŠP jako takový působí přímo v terénu – tedy ve škole, ve které pracuje, jejíž klima, pracovní vztahy i celkovou situaci v jednotlivých třídních kolektivech zná a ideálně se v ní dobře orientuje. Je proto zcela k dispozici všem žákům, pedagogům a rodičům žáků. Mluvíme tedy o specifickém typu poradenských služeb, kdy školní psycholog může poskytnout krizovou intervenci ve chvíli krize či nestandardní situace. Pokud je v kompetenci ŠP nabídnout žákovi/žákyni psychoterapeutické konzultace, může je žákovi nabídnout. Dále jej podpořit nabídkou individuálních konzultací při vzdělávacích, výchovných a osobních problémech dětí. Intervenční činnost často vyžaduje práci s celou třídou či daným kolektivem. Vše závisí na povaze nastalého problému. Typy aktivit, které ŠP vede v kolektivu jsou například: přímá intervence ve třídě (v případě šikany), skupinová či komunitní práce

(prevence a podpora zdravého klimatu ve třídě). Své poradenské služby nabízí nejen žákům, ale i zákonným zástupcům a pedagogům. Poskytuje individuální konzultace pro pedagogy při výchovných a vzdělávacích problémech dětí. Dále nabízí individuální konzultace zákonným zástupcům.

V oblasti **metodické práce a vzdělávací činnosti** se ŠP zaměřuje na specifické potřeby dané školy a daného kolektivu či jednotlivých pedagogů a jejich potíží s jednotlivci a kolektivy. Pedagogům nabízí podporu či metodické vedení pro zajištění dobré komunikace mezi třídním kolektivem a třídním či jiným učitelem. Z pravidla ŠP koordinuje poradenské služby a činnosti školního poradenského pracoviště. Pravidelně svolává schůze, kde se jednotliví členové ŠPP potkávají a sdílejí příklady dobré praxe či problémové oblasti, ve kterých potřebují pomoc, asistenci a spolupráci. ŠP může organizovat besedy a osvětu jak pro žáky, tak jejich zákonné zástupce s cílem podpořit spolupráci a komunikaci mezi žáky, školou a zákonnými zástupci. Připravuje si přednášky a semináře s prezentacemi a informačními obsahy aktuální současnosti a specifiku dané školy (Dostupné z: <https://wiki.rvp.cz/knihovna>).

Závěrem této části je nutné zmínit, že pozice ŠP spadá do složitého sociálního systému školy a má v ní specifické postavení. Je zřejmé, že čím déle ŠP ve škole pracuje, tím lépe se v ní orientuje a tamní poměry zná. Hlavním úkolem, zejména na začátku působení na dané škole je zcela přímo vykomunikovat s ředitelem školy očekávání a potřeby, které ředitel stanovuje tak, aby se objevili v kontraktu školy a školního psychologa, a aby měl ŠP jasno, co se od něj/ní očekává. Dále svou práci vykonává s nejlepším vědomím a svědomím tak, aby si postupně získal důvěru ostatních kolegů- pedagogů, či členů ŠPP. Vzhledem ke skutečnosti, že školní psychologové se ve větším počtu dostávají na základní a střední školy až v posledním desetiletí, je nutno říci, že zejména v prvních fázích existence pozice ŠP na školách nebývá její/jeho pozice úplně jednoduchá. Samozřejmě záleží na celkovém nastavení vedení školy a jednotlivých vyučujících. Jaké hodnoty vyznávají, zdali skutečně spatřují pozitivní přínos v práci a podpoře ŠP žákům, pedagogům a zákonným zástupcům.

Žák jako klient školního psychologa

Napříč celou kapitolou se budeme bavit o specifické skladbě žáků a žákyň, kteří se hlásí a vzdělávají na konzervatořích v České republice.

Děti a dospívající vzdělávající se na konzervatořích jsou všichni bez výjimky klasifikováni jako **žáci nadaní či mimořádně nadaní**. To většinou již na základní škole odhalí pedagog, či rodiče. ŠP provede orientační vyšetření, konzultuje jak s rodiči tak s učiteli a doporučí odborné vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Pokud odborníci v PPP zjistí mimořádné nadání, ŠP rozpracuje doporučení školského poradenského zařízení podle podmínek školy ve formě tzv. **Individuálního vzdělávacího plánu (IVP)**. Předtím probíhá schůzka se zákonnými zástupci, vedením školy, ŠPP, třídního učitele a dalších vyučujících. Na základě těchto schůzek a připomínek jednotlivců se IVP realizuje a v pravidelných intervalech ověřuje efektivita těchto opatření (Braun, 2014, s. 40).

Co to vlastně nadání je?

„Pojem nadání si spojujeme s vysokou úrovní schopností v některé z oblastí vzdělávání. Termín mimořádné nadání pak používáme pro mimořádnou úroveň schopností v celém okruhu oblastí a při vysoké tvořivosti u daného jedince v porovnání s ostatními.“ (Stehlíková, 2018, s. 30).

Mimořádně nadaní žáci a žákyně někdy potřebují dlouhodobou psychologickou podporu od osob, se kterými přicházejí nejčastěji do styku, tedy od rodiny, pedagogů a vrstevníků. Mohou často zažívat frustrace a potíže ve vztahové oblasti, při navazování sociálních vztahů či adaptaci se do nového kolektivu vrstevníků. Komunikační problémy se mohou objevovat jak při jednání s vrstevníky, tak s dospělými (Braun, 2014, s. 40).

Mělo by být naším cílem, ať už v roli pedagogů, či školních psychologů: „podpořit žáky s uměleckým nadáním tak, aby dokázali žít v souladu s nastavením svých psychických funkcí a aby je jejich bezprostřední okolí pochopilo a respektovalo v jejich odlišnosti tak, jak se to děje u jiných skupin populace (př: lidé s poruchou autistického spektra, lidé s mentálním postižením, atd.)“ (Stehlíková, s. 33). Všichni účastníci vzdělávacího procesu mimořádně nadaných dětí by si měli uvědomit a ctít skutečnost, že tyto děti přemýšlejí jinak, rychleji, intuitivně, divergentně a komplexně. A ačkoliv jim někdy nemůžeme nebo neumíme zcela porozumět, je naším úkolem zamyslet se nad jejich postoji, názory a potřebami a zkusit je přinejmenším tolerovat. Mělo by být ovšem samozřejmostí, že v roli pedagoga či školního psychologa se budeme snažit o maximální podporu a vytvoření takových podmínek pro vzdělávání, které mimořádně nadané děti mohou zúročit ve svůj prospěch a rozvinout tak svůj potenciál na maximum. Tyto děti, se svým kognitivním a emočním profilem cítí a vnímají intenzivněji, vytvářejí si zcela odlišný vztah ke světu, k druhým a k sobě samým. V neposlední řadě také mají odlišný vztah k učení a vzdělávání (Stehlíková, 2018, s. 35).

Pro začátek postačí, když se jim budeme snažit porozumět a respektovat je. Ačkoliv zde mluvíme o mimořádném nadání a talentu, či výjimečných schopnostech, vždy se vlastně bavíme o člověku. O člověku se svými radostmi a starostmi, touhami, cíli, obavami a pochybnostmi. Mimořádně nadané děti jsou vysoce citlivé bytosti (Stehlíková, 2018, s. 39).

Bavíme-li se o žácích a žákyních na konzervatořích, v šestiletých či osmiletých studijních programech, je třeba si uvědomit, že se tyto žáky a žákyně ocitají ve vývojově náročném stadiu puberty a adolescence. Hlavním vývojovým úkolem tohoto období je nejen tělesná proměna dítěte v dospívajícího a následně mladého dospělého, ale také formování osobní identity jedince, dozrávání po stránce kognitivní, emoční, citové a duchovní. V tomto období se také mimořádně nadaní jedinci vyrovnávají se skutečností, co jim jejich nadání dává a co naopak bere, jaká je cena obětování dlouhých hodin cvičení a trénování na úkor dalších aktivit (například budování sociálních, zejména vrstevnických vztahů). Snaha vyniknout a využít svůj potenciál naplno se v tomto období může střetávat s touhou začlenit se mezi ostatní vrstevníky a být jimi přijímán.

Z pohledu ŠP vnímáme jako zásadní pro harmonický vývoj mimořádně nadaných žáků **podporu v mezilidských vztazích na úrovni rodiny, pedagogů (potažmo školního**

psychologa) a vrstevníků. „Pokud žije dítě v úzkosti, nepochopení, nepřijetí okolím, možná i ve strachu či depresi, může být jeho či její nadání a talent zmařen a jeho či její osobní spokojenost ohrožena“ (Stehlíková, 2018, s. 39).

Co vlastně prožívají mimořádně nadané děti?

„Jak už bylo zmíněno, o nadání mluvíme, kdy u jedince dochází k průniku nadprůměrné schopnosti, tvořivosti, zaujetí a angažovanosti.“ (Stehlíková, 2018, s. 63). Hudebníci ponoření do své hudby během koncertu či výtvarníci pohroužení do svého díla v danou chvíli, zcela soustředění, uvolnění, v zaujetí – vypovídají, že najednou mizí nadměrná touha cokoliv kontrolovat a tito nadaní lidé mluví o tom, jako by se vše „**tvořilo samo**“. (Stehlíková, 2018, s. 63). Tento jev je v dnešní době často popisován jako **tzv. fenomén flow** (z angl. jaz. – plynutí, tok). Nadaným skýtá tento stav pocit naplnění – když používají a naplňují svůj potenciál. Mimořádně nadaní žáci s hudebním talentem si s velkou sebedůvěrou uvědomují, jakou radost jim přináší hudba a jejich schopnost komunikovat skrze svou hru, svůj přednes, své nápady ostatním. Každý hudebník zná radost z takového zážitku. Mimořádně nadaný hudebník se v takových prožitcích přímo vyžívá (Haroutounian, 2000, s. 5).

Z pohledu školního psychologa se nám jeví jako velmi podstatné oslovit témata, která tu zaznívají, při osobních konzultacích s žákem. Ať už za námi žák či žákyně dorazí s problémy osobního, výchovného či vzdělávacího rázu, vždy bychom měli mít na paměti zviditelnit, a verbalizovat důležité aspekty jeho osobnosti a vztahu k vlastnímu nadání. Díky vhodnému dotazování si klademe za cíl pojmenovat důležité aspekty jeho/její identity a nadání a co pro něj nebo pro ní znamenají. Otázky typu: „Co pro vás znamená vaše nadání? Ve kterých chvílích si jej nejvíce užíváte? Ve kterých je vám vaše nadání naopak přítěž nebo možná i zdroj potíží? Co pro vás konkrétně hudba/umění znamená? Vzpomenete si na situaci, kdy se vám jakoby tvořilo samo, s lehkostí? Když byste tuto situaci popsal/a, jaké k tomu byly podmínky? Co vám pomohlo cítit se ve stavu „flow“? Pro mimořádně nadané žáky je důležité nejen rozvíjet svůj potenciál, nadání a talent, nýbrž rozvíjet i poznání sebe sama, své osobnosti, se svými pozitivními i stinnými stránkami. Čím lépe se takový jedinec bude znát a bude o sobě vědět, tím lépe se naučí přijímat sám/sama sebe se všemi pozitivy i negativy. Sebepoznání vede k lepší orientaci v mnohdy složité spletnosti mezilidských vztahů, i v poznání sebe sama. Jak již bylo zmíněno, mimořádně nadaní jedinci jsou vysoce citliví a vnímají svět, sebe a druhé velmi odlišně. Na druhou stranu platí to, že „nevyužívají-li svůj potenciál, aniž by si nutně uvědomovali, že to s tím souvisí, mohou pociťovat nedostatek spokojenosti, radosti, někdy i frustraci nebo depresi“ (Stehlíková, 2018, s. 65). Nadání je nutné rozvíjet, s velkou dávkou laskavosti k sobě samé/ samému.

„Génia tvoří 1 procento inspirace a 99 procent námahy.“ (Thomas Alva Edison in Stehlíková, 2018, s. 71).

„Za nadprůměrnými výsledky se skrývá hodně hodin námahy, trpělivosti, soustředění, mnoho času stráveného rozvojem jednotlivých dovedností, pokora, disciplína a vytrvalost. Bez těchto vlastností bezesporu není úspěch pravděpodobný. Je ovšem potřeba zmínit lehkost a samočinnost. Mnoho nadaných jedinců pod tíhou drilu a námahy zapomíná na svou inspiraci a skutečnou tvořivost“ (Stehlíková, 2018, s. 71).

Práce ŠP s žákem v osobních konzultacích nabízí zajímavou, leč mnohdy nelehkou práci, vyžadující odbornou kompetenci, empatii, tvořivost a porozumění na straně ŠP, aby žáka/žákyni dokázal provázet nelehkým obdobím dospívání, poznávání sebe sama, se všemi nástrahami a problémy, které s tímto procesem souvisí.

Školní třída jako klient školního psychologa

Pro harmonický vývoj mimořádně nadaných jedinců bývá klíčové nastavení zdravých a kvalitních vrstevnických vztahů v třídním kolektivu. Nezřídka platí, že mnoho mimořádně nadaných žáků a žákyň vnímá své nadání jako zcela výjimečné a těžko se poměřují se skutečností, že jsou ve třídě s dalšími mimořádně nadanými žáky a žákyněmi, kteří oplývají svým vlastním nadáním a talentem. Mohou tak mezi nimi vznikat konflikty a konkurenční boje, kdo že získá pomyslnou vůdcovskou roli, nebo výsadní pozici, na základě jakéhosi poměrování se, či nadání je to nejvýraznější. Tato poměrování nemusí být jen subjektivního rázu či vnímání, ale mohou se opírat o různé faktické skutečnosti, jako jsou úspěchy na celostátních soutěžích, významných recitálech, kde mohou mimořádně nadaní jedinci zúročit a ukázat své nadání. Z pozice ŠP se tedy ptáme, jak tyto jedince podpořit v tom, aby se nebáli svůj potenciál rozvíjet a věřili ve svou vlastní jedinečnost a tvořivost a na druhou stranu podpořit je v začlenění se do kolektivu mezi ostatní nadané s vírou, že si všichni mohou vzájemně pomoci a vzájemně se obohatit, aniž by se tím cítili ohroženi? Nelehký úkol.

Třídní kolektiv je považován za středně velkou dětskou sociální skupinu. Žáci a žákyně jsou přibližně stejného věku, společně rostou a vyvíjejí se. Díky sociálním interakcím se společně učí potlačit své mnohdy egoistické potřeby a učí se rozvíjet empatii, sociální vnímání a odhadu – odborně tomuto procesu říkáme sekundární socializace (Braun, 2014, s. 78).

Žák/žákyně v třídním kolektivu tráví řadu let, pozvolna získává určitou sociální pozici a příslušnou prestiž. Tato diferenciací probíhá zcela přirozeně a je závislá na osobnostním nastavení jedince a okolnostech fungování třídy (Braun, 2014, s. 78).

Třídní kolektivy lze rozdělit do různých typů dle způsobu vzniku, například na náhodně vzniklé, diferencované (dle talentu, zaměření, a pod) a výběrové (probíhá výběr například přijímací zkouškou). Specifikum konzervatorií a třídních kolektivů tkví v tom, že se jedinci vybírají dle specifického nadání a na základě talentových zkoušek. Každý kolektiv třídy prochází svým vývojem.

Dle Brauna (2014) bychom mohli rozdělit vývoj třídního kolektivu na konzervatoriích do tří fází:

1. **Prekohezní stádium** (1 až 2 roky dohromady) – se vyznačuje jedinci, kteří do nového kolektivu přicházejí s různými předchozími zkušenostmi. Na konzervatoriích jsou žáci jakoby znovu na „začátku“, seznamují se s novým prostředím, s novými spolužáky, náročnějším stylem práce. Opouštějí staré a učí se novému. Toto stádium představuje „soubor individualit“, ne vzájemně propojených kolektivem. V tomto stádiu je vhodné zařadit adaptační programy – ať celodenní nebo několikadenní výjezdové aktivity, které

mají za cíl zkrátit prekohezní stadium a podpořit nově vznikající kolektiv v pozitivním slova smyslu.

2. **Stadium prvotní koheze** (3 až 5 let dohromady) charakterizuje vznik „veřejného mínění.“ V tomto období se vytvářejí pevnější vztahy. Původní loajalita a tolerance žáků k sobě navzájem i k učiteli je postupně oslabena. Aktivní a sociálně disponovaní jedinci začínají do třídy vnášet prvky, které ji posunou do třetího stadia. Pro ŠP je to poslední fáze a šance, kdy může nějak významněji vstoupit do struktury a dynamiky třídy.
3. **Kohezní stadium** (6 až 8 let dohromady) završuje vývoj vztahů ve třídě. Hierarchie ve třídě je stabilizovaná podle postojů žáků. Vliv učitele či školního psychologa již mnoho změnit nemůže. Sociálně vlivní jedinci udávají tón třídního života. Pokud to ostatní nemohou akceptovat, vzniká napětí a lze očekávat vztahové konflikty. Setkáváme se také se vztahovou únavou.

Každá třída získá po čase svou „pověst.“ Ta závisí na tom, jak se pedagogům ve třídě učí, jaký je přístup žáků k učení, jaká je tam kázeň a celkové klima třídy. ŠP může „image třídy“ pozitivně ovlivňovat. Při tvorbě pozitivního třídního klimatu je školní psycholog nápomocen třídnímu učiteli, aby mohli společně rozvíjet následující oblasti a tím dobré klima podpořit. Mezi tyto oblasti dle Brauna (2014) patří následující:

- Podpora adaptace žáků na třídní kolektiv
- Tvorba čistých mezilidských vztahů mezi žáky a mezi třídním učitelem a třídou
- Péče o emoce žáků, empatii, sebepoznání
- Komunikativní dovednosti, výchova k zodpovědnosti a toleranci
- Vhodné využití trestů a odměn.

Tyto požadavky kladou velké nároky na osobnost a osobní nastavení třídního učitele. „Chybný třídní management vede k tomu, že vzniká sociální distance mezi učitelem a třídou, kdy komunikace nefunguje nebo je nedostatečná. Stejně chybné je i přílišné zasahování pedagoga do vztahů mezi žáky, násilné formování hierarchie, potlačování názorů, moralizování nebo bagatelizování. To vše může rušit celkovou atmosféru ve třídě“ (Braun, 2014, s. 83).

Jak tedy může konkrétně školní psycholog podpořit zdravé klima ve třídě? S ohledem na jedinečnost a individualitu každého žáka a žákyně, zároveň však s cílem podpořit zdravé vrstevnické vztahy, soudržnost a kooperaci mezi vrstevníky využívá ŠP různých metod při vstupu do třídy. ŠP se setkává se třídou ve dvou liniích, preventivně a intervenčně. V preventivní rovině se ŠP ukazuje ve třídě na pravidelné bázi či během třídnických hodin. Svým působením vychází vstříc třídnímu učiteli. Na jeho výkon není takový tlak, jako tomu je při intervenčních setkáních, kdy se často řeší problémy závažnějšího charakteru.

Dle Brauna (2014) se vstupy ŠP do třídy dělí na několik úrovní, pro ukázkou si zmíníme několik typů:

Vedení třídy jako nejnižší úroveň vstupu do třídy. Hojně se využívá například během třídnických hodin, kde se školní psycholog zaměřuje na navázání, posílení a kultivaci komunikace s žáky i žáků mezi sebou. ŠP se tak na úvodní hodině může seznámit a navázat kontakt s žáky dané třídy.

Při **prožitkové hodině** využívá ŠP prožitek jako základní formativní prvek osobnosti. Většinou při ní využívá předem připravených technik či her s psychologickým obsahem. Žáci si díky těmto technikám kultivují emoční projev, dochází k sebepoznání, sebeuvědomění a sebedůvěře.

V **nácvikových hodinách** si žáci osvojují dovednosti nutné pro harmonický a zdravý sebezvoje. Do této kategorie spadá jakýkoliv druh sociálně-emočního učení. Trénují se modelové situace a možné reakce a odpovědi na ně. Důležitým kritériem je nastolení bezpečného prostředí pro žáky v tom smyslu, aby si mohli v klidu a s jistotou dané situace zkoušet. Příklady nácviku dovedností mohou být relaxační techniky (mindfulness-meditace, všímavosti, autogenní trénink, a pod), dále pak komunikační cvičení a dovednosti (nácvik aktivního naslouchání, zvládání konfliktů, rozvíjení empatie, apod.).

Intervence je jedním z vyšších úrovní vstupů do třídy, jejímž cílem je dosáhnout pozitivní změny v postojích a chování žáků. Smyslem intervence je zlepšení klimatu třídy. Při intervenci se ŠP snaží společně s žáky identifikovat problém ve třídě a přimět žáky najít vlastní způsob řešení a vést je k odpovědnosti za něj i za jeho zdárné řešení. Cílem je zabránit rozvoji patologických jevů či jejich recidivě (Braun, 2014, s. 103).

S ohledem na možný výběr a rozmanitost práce se třídami s mimořádně nadanými jedinci nesmíme opomenout výraznou úlohu, kterou sehrává vnitřní motivace každého z nich. Pokud je v kompetenci třídního učitele a školního psychologa využít takových nástrojů, metod a technik, aby tyto nadané jedince motivoval a podpořil ke spolupráci, má ŠP na půl vyhráno. Jestliže během svých vstupů do třídy využije celou škálu aktivit, které svým charakterem budou spadat do osobnostní a sociální výchovy žáků, věříme, že se může pedagogům ve spolupráci se školním psychologem podařit nastolit ve třídě zdravé klima, s kvalitními vztahy, kde je soutěživost a jistá nevraživost omezena na minimum či zcela vymizí.

Hlavní tematické okruhy osobnostní a sociální výchovy dle RVP (Stehlíková, 2018) pro zdravý rozvoj jedinců v rámci třídního kolektivu:

- 1/ Rozvoj schopností poznávání – cvičení smyslového vnímání, pozornosti a soustředění.
- 2/ Sebepoznání s sebepojetím – já jako zdroj informací o sobě, druhí jako zdroj informací o sobě, moje tělo, moje psychika, můj vztah k sobě samému.
- 3/ Seberegulace a sebeorganizace – cvičení sebekontroly, sebeovládání, regulace vlastního jednání a prožívání.
- 4/ Psychohygienu – dovednosti pro pozitivní naladění mysli a pěstování dobrého vztahu k sobě samému/samému; dovednosti pro předcházení stresům v mezilidských vztazích.
- 5/Cvícení pro rozvoj kreativity.
- 6/ V rámci mezilidských vztahů a komunikace – péče o dobré vztahy a cvičení empatického a aktivního naslouchání.

Zdejší výčet možných aktivit, které ŠP společně s žáky studuje, nacvičuje a poznává, naznačuje, že škála činností pro práci s třídním kolektivem je v podstatě neomezená (Stehlíková, 2018, s. 443).

Pedagog jako klient školního psychologa

Na základě popisu nadaných dětí ve školním vzdělávacím zařízení, jejich potřeba rozvíjet svůj potenciál klade nemalé nároky na samotné učitele, kteří se s těmito dětmi každodenně setkávají. Ať se jedná o vztah s jednotlivci či nastolení dobré komunikace mezi třídním kolektivem a pedagogem, musí pedagog disponovat kvalitními osobnostními, odbornými, pedagogickými a metodickými dovednostmi. Úloha pedagoga je velmi nelehká a školní psycholog zde může být velmi nápomocen, aby sundal alespoň část zátěže, kterou si pedagogové nesou na svých bedrech.

Jakého učitele tedy mimořádně nadaní žáci potřebují?

Ve škole se dle Stehlíkové (2018) tyto žáci potřebují setkávat s pedagogem, který:

- 1/ je erudovaný, otevřený a empatický
- 2/ dokáže uzpůsobit obsah a metody vzdělávání potřebám žáka/žákyně.
- 3/ pravidelně zařazuje a často ve spolupráci s ŠP osobnostní a sociální výchovu (v případě třídního učitele)
- 4/ je zapálený pro svůj předmět, nadšený.
- 5/ je chápavý, spravedlivý; pravdivý, nic nepředstírá.
- 6/ umí přiznat chybu
- 7/ má dobrý smysl pro humor
- 8/ nestresuje ani neponižuje žáky, nevyvolává u nich pocit viny.
- 9/ váží si žáků a sebe samotného/samotné
- 10/ je empatický a umí naslouchat
- 11/ nekritizuje žáky, ale mluví o chybách, které udělali.
- 12/ umí žáky ocenit a vyzdvihnout jejich silné stránky

Ze samotného výčtu je jasné, že takové nároky jsou značně vysoké a vytváří tlak na pedagoga, který je již tak zatížen přemírou administrativních úkonů a dalších činností, které mu zabírají čas mimo výukovou činnost. Role ŠP tedy spočívá v tom, nabídnout pedagogům bezpečné zázemí, kde se mohou potkávat a sdílet společně s kolegy příklady dobré praxe, požádat o radu či nápady, jak vyřešit problém ve své třídě či s jednotlivými žáky. Jednoduché sdílení a pocit

sounáležitosti může pedagogům pomoci vyrovnávat se s obtížnými situacemi. Mluvíme o jakési formě supervizní skupiny, kde ŠP moderuje jednotlivá témata předkládaná pedagogy, kde se následně společně nachází možné návrhy řešení, příklady dobré praxe, apod. To vše za předpokladu, že celkové školní klima a vztahy na pracovišti jsou zdravé, podporující a pozitivní. Realita ovšem často bývá opačného charakteru, kdy se pedagog sám/sama bojí před ostatními přiznat, že si s něčím neví rady, ze strachu, že by byl jinými hodnocen, posuzován či dokonce pomluven/a. A tak se někdy cítí osamělí, bez dostatečné podpory, což může vést k pracovní únavě, až syndromu vyhoření. Úkolem ŠP je neustálá snaha, společně s vedením školy, ŠPP a dalšími angažovanými pedagogy nastolit a podporovat zdravé školní klima.

Druhá možnost setkávání se ŠP s pedagogy jsou tzv. Bálintovské skupiny, které se zabývají řešením nějaké náročné pedagogické situace. Mají pevně danou strukturu, kterou dodržuje a sleduje ŠP. Ostatní účastníci (pedagogové), včetně ŠP nabízí možnosti řešení, nápady, ocenění, fantazie, atd. Celý proces je přínosem nejen pro zadavatele problému, ale i pro ostatní zúčastněné, kteří mohou vzájemně přinášet zajímavé podněty (Braun, 2014, s. 115).

V neposlední řadě nabízí ŠP individuální konzultace pedagogům při výchovných a vzdělávacích problémech žáků.

Závěrem této sekce následuje výčet podpůrných opatření, které může pedagog ve své práci s nadanými žáky využít a podpořit jejich vnitřní motivaci ke vzdělávání.

Osvícený pedagog zohledňuje různé možnosti zvolených metod výuky. „Upravuje svou práci se vzdělávacím obsahem a pracuje s celou škálou organizačních forem výuky. Mezi metody a formy výuky zařazuje činnostní učení, projektové vyučování, skupinové i individuální práce, propojuje výuku se světem mimo školu, a v neposlední řadě využívá při výuce aktuální témata a autentické materiály“ (Stehlíková, 2018 s. 392).

Co naopak může nadané žáky dle Stehlíkové (2018) odradit od činnosti nebo způsobit ztrátu zájmu a motivace:

- 1/ příliš stresu a napětí
- 2/ příliš soutěživosti a srovnávání se s vrstevníky
- 3/důraz na čas a rychlost bez přemýšlení (u takových úkolů nemusí nadaný žák vůbec podat výkon odpovídající jeho/jejímu intelektu)
- 4/ nátlak, manipulace, nedostatek autonomie
- 5/ nespravedlnost; nerespektující prostředí
- 6/ nelogičnost úkolů; absence smyslu nebo cílů vzdělávání
- 7/ malá propojenost s reálným světem, bez vztahu k současnosti
- 8/ důraz na zapamatování poznatků místo upřednostňování porozumění problematice a souvislostem.

9/ rezignovaný učitel

10/ nedostatek klidu na práci a soustředění

11/ nedostatek podnětů a tvořivosti (Stehlíková, 2018, s. 395).

Zde vidíme, že práce s nadanými dětmi klade vysoké nároky na učitele, avšak zároveň nabízí možnost pojmout vzdělávací proces jako obohacující zkušenost, kde se učitel a žák stávají rovnocennými partnery na své cestě poznání.

Rodina jako klient školního psychologa

Spolupráce s rodiči je pro školního psychologa velmi důležitá, proto by měl získat jejich důvěru. Pokud rodiče optimálním způsobem podporují školní aktivity, dítě ve škole prospívá a daří se mu. Optimální nastavení spolupráce mezi rodinou a školou zvyšuje důvěru, kterou rodiče a tím pádem i dítě ve školu má.

Základní metodou práce s rodiči je rozhovor. Na ten by měl být ŠP řádně připraven. Na základě okolností, za jakých se rodič/e dostaví, má ŠP promyšlené, co chce rodičům sdělit, popřípadě má nachystané strategie zvládání možných problémů, které mohou během setkání nastat. Má předem připravené argumenty a fakta (Braun, 2014, s. 161).

V případě nadaných a mimořádně nadaných dětí je úzká spolupráce školy a rodiny přímo nezbytná. Školní psycholog může s rodiči konzultovat potíže či efektivitu nastavených podpůrných opatření, popřípadě, jak takovou podporu nastavit i v domácím prostředí, aby se nadaný jedinec maximálně podpořil.

Často si rodiče i učitelé stěžují na nedostatek vůle u nadaných dětí. Nadané děti se vyznačují tzv. entelechií a autonomií.

„Entelechie znamená, že jedinec disponuje silou, která ho vede k tomu, aby dělal to, co chce nebo potřebuje dělat. Nadané děti mají vize nebo představy o tom, co chtějí a jdou si za tím. To se může někdy jevit jako tvrdohlavost. Autonomie je samostatnost, svébytnost, nebo nezávislost. Oba pojmy souvisí s vnitřní motivací“ (Stehlíková, 2018, s. 330). Pro rodiče, stejně jako pro pedagogy je dobré mít tyto skutečnosti na mysli při jednání s nadaným jedincem. Na druhou stranu, tak jak všeobecně platí, že děti potřebují hranice, stejné pravidlo platí pro nadané děti. Pro rodiče nadaných dětí je užitečné řídit se následujícími pravidly, které dle Stehlíkové (2018) nadané dítě od své rodiny potřebuje:

1/ nastavit láskyplné hranice

2/ respekt a bezpodmínečné přijetí

3/ nabýt ani povyšováno, ani snižováno v porovnání se sourozenci

4/ ujišťování a podporu, že může být takové, jaké je a může se svobodně projevovat.

5/ důvěru

6/ podporu v osobnostním vývoji – ve zvládání emocí a myšlenek, podporu v relaxaci a psychohygieně.

7/ podporu ve sportu (spíše individuální sporty)

8/ otevřenou a pravidelnou komunikaci, na rovinu, upřímně.

9/ city, samostatnost; prostor pro tvořivost a vlastní zájmy.

10/ jednání bez nátlaku a manipulace, vyhrožování, vytváření pocitů viny a ponižování

11/ společné strávené chvíle pohody

12/ společné aktivity

Výchova nadaného dítěte s sebou přináší řadu výzev, překážek a konfliktů, avšak zároveň dává rodičům příležitost k osobnímu růstu a obohacení se o mimořádné rodinné vztahy.

Školní psycholog může rodiče, stejně jako pedagogy propojit s organizacemi, které se vysloveně věnují podpoře a rozvoji mimořádně nadaných žáků.

Podpora mimořádně nadaných žáků vychází z **Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané v období let 2014 -2020 schválené MŠMT ČR** (Stehlíková, 2018, s. 382). „V souladu s touto koncepcí byly v roce 2015 pode vedením NÚV vytvořeny skupiny krajských metodiků – pedagogů stran péče o nadané. Jejich úkolem je zajišťovat metodickou podporu pedagogických pracovníků mateřských, základních a středních škol při vzdělávání nadaných žáků v příslušném kraji“ (Stehlíková, s. 382).

„V každém kraji funguje krajská **Síť podpory nadání** a její vytvoření má na starosti krajský koordinátor.“

Na úrovni kraje koordinuje, iniciuje a podporuje aktivity zaměřené na podporu nadaných dětí a žáků **Krajská koordinační skupina (KKS)**. Jejími členy dle Stehlíkové (2018) jsou:

- Psychologové a speciální pedagogové (garantuje NÚV)
- Koordinátoři pro oblast soutěží (garantuje NÚV)
- Pedagogové
- Koordinátoři podpory nadání a vzdělávání pedagogů (garantuje NIDV)
- Inspektoři ČŠI
- Členy KKS jsou dále zástupci pracovišť krajské sítě podpory nadání (KSPN)

Závěrem je třeba shrnout podstatné informace ohledně vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků na konzervatořích. Nadané děti přemýšlejí jinak, rychleji, intuitivně, divergentně a komplexně. Vytvářejí si odlišný vztah ke světu, k druhým, k sobě samotným i k celému procesu učení a vzdělávání se. Nadané a mimořádně nadané děti tvoří v dnešní době

významnou část naší populace. Se vzrůstajícím trendem a zájmem o nadané děti je na nás dospělých, abychom tyto děti maximálně podpořili a dovedli k naplnění svého potenciálu. Jsou pro naši společnost obrovským přínosem, velmi obohacující a my bychom o ně měli pečovat a starat se o ně, jak nejlépe umíme.

12. Hodnocení a jeho úloha ve vzdělávání žáka s nadáním

Pavčina Baslerová

Bez nadsázky lze říci, že hodnocení je proces, který nás provází dennodenně v průběhu celého našeho života. Tak jak konáme, tak hodnotíme vykonané. Stejně tak nás za naše činy hodnotí naši bližní, naši zaměstnavatelé, všichni, se kterými se setkáváme.

Ve školní praxi se z hodnocení stalo něco, co je často zaměňováno za výsledek vzdělávání. Častou otázkou sledující dění ve škole je „jakou jsi dostal známku“, místo toho, abychom se ptali „co nového jsi se dozvěděl“.

Hodnocení se často ve školní praxi zaměňuje za klasifikaci a sebehodnocení je často jen opomíjenou Popelkou.

Efektivní hodnocení v podmínkách dnešní školy je často samotnými učiteli označováno za problematickou oblast. Učitelé už přijali většinou fakt, že mají ve třídě žáky podávající výkon v různých úrovních a dokážou těmto úrovním přizpůsobovat metody práce a obsah učiva. Jakmile však dojde na hodnocení, často jsme stále v zajetí porovnávání výkonu žáka s výkony ostatních.

Výhodou zájmového uměleckého vzdělávání je jeho převažující forma – individuální výuka či výuka v malých skupinách, která přispívá i individuálnímu vyhodnocení pokroku každého žáka.

Vycházíme-li z charakteristiky samotného nadání, které je často definováno v souvislosti s flexibilitou, kreativitou a motivací k uplatnění talentu je zřejmé, že hodnocení a sebehodnocení může žáka k vysoké úrovni podaného výkonu motivovat, může však být také nebezpečnou brzdou. Je úkolem učitele provázet nadaného žáka vzděláváním daného oboru s vysokou náročností a přitom velmi citlivě tak, abychom žákův talent podpořili a ho neodradili v práci na svém pokroku.

Zcela jasně se nabízí, aby hodnocení žáka bylo postaveno na principech formativního hodnocení.

Formativní hodnocení je charakterizováno průběžným hodnocením vzdělávacích pokroků žáka. Neporovnává žákův výkon vůči skupině dalších žáků (např. třídě), ale vůči výchozímu stavu žákova výkonu v čase, kdy jsme vzdělávací pokrok plánovali. Tento způsob nám umožňuje respektovat pracovní tempo žáka (žák s nadáním se zpravidla učí rychleji) a zakomponovat do učebního procesu prvky vycházející z vnitřní motivace žáka. Formativní hodnocení staví na

aktivní účasti žáků ve vlastním procesu učení, v rozvoji schopnosti „učit se učit“. Hodnocení je tak zcela organicky propojeno se sebehodnocením.

Pro funkčnost formativního způsobu hodnocení je rozhodující, do jaké míry dokážeme

připravit žákovi podporující prostředí,

jakou poskytujeme zpětnou vazbu,

jak efektivně dokážeme stanovit konkrétní učební cíle

a do jaké míry dokážeme využívat vhodné výukové strategie a metody aktivního učení

Z uvedeného je zřejmé, že hodnocení nemůže stát mimo kontext celého vyučovacího procesu. Již ve fázích plánování výuky a její realizace je třeba respektovat, že zvolené výukové metody a strategie učení jsou pro pokrok žáka rozhodující.

U žáka s nadáním je třeba mít na paměti, že v jeho vedení (učitel je v jeho vzdělávání více průvodcem v žákovu objevování než tím, kdo předkládá hotová fakta) nefungují stejné algoritmy učitelské práce, jako u ostatních žáků.

Pružnost v myšlení a schopnost vidět problém z různých stran nepřispívá našemu vidění a může být v rozporu s naším způsobem řešení, který se nám osvědčuje u ostatních žáků (u nich se často osvědčuje nácvik nové dovednosti - vědomosti dělením na postupné kroky, jejichž správná souslednost vede k nácviku požadované dovednosti - vědomosti. Lpění na stanoveném postupu může být však pro žáka s nadáním výrazně demotivující. Raději ho tedy k cíl necháme dojít jeho vlastní cestou, i když té cestě nemusíme vždy rozumět...

Vysoká úroveň výkonu žáka v oblasti jeho nadání však nemusí jít ruku v ruce s pozitivním sebehodnocením. Nadání žáci kladou na sebe často neúměrně vysoké nároky, opakem pak je podceňování výkonů ostatních. To vše může vést k vytvoření neadekvátního postoje k sobě samému. I z tohoto důvodu je důležitou součástí hodnocení žáka s nadáním nácvik jeho sebehodnocení.

Úkolem pedagoga je vytvořit bezpečné prostředí, ve kterém může docházet k hodnocení, které podněcuje vysoký výkon žáka a zároveň podporuje zdravou míru sebepojetí a koriguje jeho sociální vztahy.

Talent žáka lze totiž rozvíjet pouze spolu s rozvojem jeho osobnosti – i proto může být hodnocení učitele v době, kdy dítě začíná svůj talent rozvíjet, pro jeho životní i profesní dráhu rozhodující.

Při tvorbě ŠVP školy realizující zájmové umělecké vzdělávání musíme pamatovat na to, že se jedná o dokument shrnující základní principy, postupy i obsahy, se kterými přistupujeme ke vzdělávání intaktních žáků. Do těchto škol však docházejí i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a žáci s nadáním a mimořádným nadáním. Není v možnostech ŠVP (a ani to není žádoucí), aby reagoval konkrétně na všechny varianty, které u těchto žáků mohou výrazně ovlivnit průběh jejich vzdělávání vzdělávací cíle, které u nich stanovujeme.

Proto i popis těchto kapitol v ŠVP školy bude mít spíše deklarativní charakter. Ve spojitosti se vzděláváním žáka s nadáním je vhodné uvést do ŠVP připravenost školy a jejích pedagogů k využití následujících principů:

- individuálního přístupu
- respektování individuálních možností a schopností každého žáka
- volbu takových vzdělávacích cílů a metod práce, které žáka motivují k maximálnímu využití svého potenciálu
- posilování osobní angažovanosti a zainteresovanosti žáka na svých výsledcích
- partnerský přístup
- podpora kreativity a flexibility žáka, nelpění na rutině
- respektování jiného než obligatorního postupu vedoucímu ke stanovenému cíli

Zároveň je třeba mít na paměti, že nadání žáka může být doprovázeno určitým hendikepem, který ze žák z příjemce podpůrných opatření z důvodu nadání činí žáka zároveň závislého na podpůrných opatření z důvodu speciálních vzdělávacích potřeb. Takového žáka někdy označujeme za žáka s dvojí výjimečností. Vzdělávání takového žáka znamená pro učitele výzvu v podobě úpravy vzdělávacích podmínek zároveň z důvodu znevýhodnění i z důvodů nadání. Mezi nejčastější hendikepy, které mohou determinovat vzdělání umělecky nadaného žáka, mohou patřit:

zrakové postižení (problémy se mohou objevit v oblasti orientace v prostoru, často je nutné zvětšení učebních textů či dokonce jejich přepis do Braillova písma – např. Braillov notopis)

postižení v oblasti poruch autistického spektra (např. Aspergerův syndrom komplikující například sociální interakci s učitelem i spolužáky)

poruchy oblasti specifických poruch učení (zejména problémy v chápání a reprodukci tištěného textu)

Ať už vzděláváme žáka se speciálními vzdělávacími potřebami či žáka s nadáním, je pro nás vždy cenným zdrojem informací komunikace s odborníkem školského poradenského zařízení, který svého klienta často dlouhodobě zná a dokáže ve spolupráci s námi nastavit parametry žákova (uměleckého) vzdělávání.

Škola by měla být vždy v případě identifikace potřeby podpůrných opatření 2.-5. stupně informována o charakteru těchto podpůrných opatření prostřednictvím dokumentu „doporučení ke vzdělávání“. Ten vydává školské poradenské zařízení (SPC nebo PPP). Pokud jsou pro Vás některá doporučení málo konkrétní či málo srozumitelná, neváhejte kontaktovat odborného pracovníka tohoto zařízení. Vámi vynaložená energie může výrazně ovlivnit úspěšnost žáka v oboru, pro který je nadán i v celém jeho životě.

13. Metody a techniky využitelné v rámci inkluzivního vzdělávání

Martin Dominik Polínek

Projekt **Jedinečností uměleckého výrazu k inkluzivnímu uměleckému vzdělávání**
reg. č. CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0004022

Text prezentuje náměty aktivit pro studenty konzervatoří. Jedná se o skupinové aktivity, které jsou z ranku dramaterapie, teatroterapie a dalších expresivních přístupů. Cílem následujících technik je podpora kooperace ve skupině, práce s vnitřním prostorem, podpora sebevědomí. Tyto návrhy vychází z požadavků samotných vyučujících na konzervatoří. Právě tato potřeba je jedním z výstupů realizovaného projektu.

Níže popsané aktivity vyžadují u lektorského týmu další vzdělání v expresivních terapiích nebo v psychoterapii; mohou však sloužit jako inspirace pro posílení inkluzivního přístupu ve výuce. Aktivity vychází z autorovy terapeutické praxe (individuální gestaltterapie, divadelní práce s herci s poruchami autistického spektra v rámci inkluzivního divadla ModroDiv²⁴) a z pedagogické praxe (výuka vysokoškolských studentů v oblasti dramaterapie a výuka žáků literárně-dramatického oboru na ZUŠ). Aktivity nepředstavují vyčerpávající manuál v dané oblasti, ale nastiňují možnosti práce v rámci výuky jednotlivých uměleckých oborů.

Aktivity pro výuku dramatického umění²⁵

Následující projekty, náměty, cvičení a techniky vycházejí primárně z dramaterapie. V rámci výuky se lze inspirovat jak jednotlivými technikami, tak i strukturou jednotlivých lekcí, projektů či metodických řad.

Název: ČERTOVSKEJ MARIÁŠ²⁶

Cíl Zvědomění hodnot, posílení morálního vývoje, sebepoznání

Popis Posílení hodnotového systému je předpokladem zdravého vývoje osobnosti studenta jak z hlediska specifík jeho vzdělávacích potřeb, tak i z hlediska posilování jeho sebenáhledu jako případného budoucího pedagoga např. na ZUŠ. V rámci rozvoje sebepoznání a posílení morálního vývoje se dá využít následující projekt zaměřený na uvědomění si svých hodnotových priorit.

Realizace **Životní hodnoty** – Studentům je rozdáno 5 lístků papíru, každý na jednotlivé lístky napíše 5 nejdůležitějších hodnot za poledního ½ roku života.

Cesta životem – Pedagog navozuje následující fiktivní situaci: „Představte si, že jdete po cestě životem, potká vás ďábel a zastoupí vám cestu. Říká, že vás pustí, jedině když, jej obehrajete v „čertovském mariáši“, ve kterém se nehraje běžnými kartami, ale lidskými hodnotami, resp. lístky, na kterých jsou hodnoty napsány. Přebíjí vždy nejvyšší karta – nejdůležitější hodnota.“ Studenti mají

²⁴ Blíže www.modrodiv.cz

²⁵ Volně převzato z Publikace Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování (Polínek, 2015).

²⁶ Volně dle Mgr. Jana Zahradníka.

tedy seřadit svých 5 hodnot od nejdůležitější po nejméně významnou. Pedagog instruuje, že se začíná vynášet vždy nejméně důležitá hodnota (tzn., že se „trumfy“ nechávají v záloze).

Mariáš – 1. hra – Pedagog v roli čerta sesbírá každému studentu po jedné kartě (hraje se buď otevřená nebo skrytá hra – tj. „karty „lícem nahoru či dolů“) a vše přebije „čertovským trumfem“ – bere tedy vše.

Mariáš - 2. hra – „Čert“ opět sesbírá každému po jedné kartě - a opět vyhrává.

Ďáblova podmínka – „Čert“ si klade neočekávanou podmínku: „Pustím vás, jestliže mi dáte dobrovolně některou z karet.“ – Pokud chtějí žáci ve hře pokračovat, musí odevzdat další ze zbylých karet.

Rána osudu – Studentům je sděleno, že je na cestě potkala „rána osudu“. – Pedagog náhodně sebere každému jednu z jeho posledních dvou karet.

Ukončovací rituál – je jakýkoli, učitelem zvolený způsob, kterým vystoupí studenti i sám pedagog z rolí. Takovým rituálem se může stát např. „odkládání „prožitého do imaginární krabice.

Reflexe - Je stěžejní částí projektu, jejím cílem j, aby si student integroval prožité v rámci předchozí činnosti, tj. zvědomil si své reakce, když přicházel důležité hodnoty. K reflexi mohou napomáhat obdobné otázky:

Jaké bylo napsat 5 hodnot?

Jaké bylo seřadit hodnoty?

Jak jste se cítili po 1. a 2. hře mariáše?

Jaké bylo věnovat kartu čertovi „dobrovolně“?

Jaká byla „rána osudu“?

Co bylo jednodušší – vybrat kartu, kterou obětuji nebo když mi rána osudu nějakou sebrala?

Je hodnota, která zůstala, taková, že by se na ní dal vystavět nový život?

Vybrali byste si nakonec jinou hodnotu či změnili pořadí důležitosti hodnot?

Mohly bychom po ztrátě získat (vytvořit) hodnoty znovu?

Poznámka Projekt je postaven na konfrontační metodě, a proto by měl být uskutečňován pouze velmi zkušeným pedagogem, který zná své studenty, respektuje jejich intimní hranice a má zkušenost s obdobnými metodami v rámci zážitkové pedagogiky. Projekt by neměl být aplikován nahodile a samoúčelně, ale měl by

být realizován až v souvislosti s aktuální potřebou skupiny (studenta) zvýšit si uvědomění svých hodnotových priorit.

Název: CO ČLOVĚK POTŘEBUJE?²⁷

Cíl Zvědomění si svých sebepodpůrných mechanismů

Popis Psychika studentů se speciálními vzdělávacími potřebami musí často čelit enormní zátěži. Jedním z prvních (a mnohdy nejdůležitějších) kroků v rámci jejich vzdělávání je prozkoumání a zvědomění podpůrných mechanismů jedince a následně jejich aktivizace.

Realizace **Gestalt relax** – Pedagog provádí studenty krátkou relaxací: „Pohodlně se usadte, zaměřte pozornost na sebe a své prožívání. Představte si, jako byste byli v temné místnosti a postupně si osvěcovali tělo baterkou. Postupně věnujte pozornost všem částem těla, svému tělesnému prožívání. Pouze jej zvědavě pozorujte a nehodnoťte se. Uvědomte si také své pocity a nebraňte se jakýmkoli myšlenkám, které vám právě běží hlavou. Nyní si uvědomte sebe sama v celistvosti právě v této chvíli: se svým tělem, emocemi myšlenkami.

Dětské přání – Studenti si mají vzpomenout na nějaké své dětské přání. Pokud chtějí, mohou jej sdělit ostatním.

V čem jsem dobrý – Studenti stojí v kruhu a pantomimicky předvádějí, v čem jsou dobří. Ostatní pohyb opakují a pokouší se uhádnout smysl sdělení.

Jak to ustojím – Studenti se pokusí vzpomenout na drobné životní nesnáze a překážky a pak napíší, jako to dělají, že je „ustojí“ (zvládnou). Následuje instrukce: „Všechno, co děláte, abyste překonali náročné chvíle, jsou vaše nástroje podpory; popovídejte si o tom ve dvojicích, příp. skupinkách.“

Mé bezpečí – Studenti pracují ve skupinách po cca čtyřech členech. Jeden se koncentruje, ostatní „režiruje“ co mají dělat, aby mu to v tu chvíli vyhovovalo, aby se cítil maximálně spokojeně a bezpečně. Postupně si každý vyzkouší roli režiséra.

Krabice splněných přání – Projekt je završen rituálem, kdy si studenti vybaví svá dětská přání. Pedagog „vykouzlí“ imaginární čarovnou krabici, ve které mohou nalézt dárek pro sebe a také do ní mohou dát dary pro druhé. (Po skončení může následovat verbální reflexe, ale jen tehdy, když pedagog zaregistruje potřebu studentů o daných prožitcích mluvit.)

²⁷ Projekt koncipoval a mnohokrát aplikoval autor na základě gestalt přístupů (inspirace výcvikem v gestalt terapii). Volně převzato z Polínek in Růžička, 2013.

Poznámka Realizace projektu předpokládá zkušeného pedagoga, neboť se psychologický proces může dotýkat „křehkých“ míst, „zraňujících“ zkušeností v rámci studentova prožívání. Je třeba především citlivě posoudit, je-li vytvořena taková míra bezpečí, aby se mohli studenti před skupinou zkontaktovat i se znejišťujícími zážitky, vzpomínkami, zkušenostmi.

Název: STRÁŽE²⁸

Cíl Zvýšení frustrační tolerance, uvědomit si své způsoby překonávání překážek

Popis Projekt má za cíl prozkoumat reakce a prožívání studenta v situacích, kdy naráží na překážky. Toto zvědomování posiluje volní vlastnosti jedince, které jsou zásadní pro rozvoj osobnosti.

Realizace **Stíny** – Pracuje se ve dvojici, z níž jeden chodí prostorem a dělá, cokoli se mu zachce, bez ohledu na druhého, který jej následuje, představuje stín prvního a musí vše napodobovat. Následuje výměna rolí. V následné reflexi se zaměřujeme na to: Kdo raději vede? Kdo je raději veden? Jak je to ve skutečnosti? Jak byste si přáli, aby to bylo ve skutečnosti?

Tiché království – Pedagog uvede studenty do situace: „*Je království, kde lidé nemohou používat slova, dorozumívají se jen gesty. Království vládne dobrý, moudrý, vtipný a laskavý král, který je štědrý a má léčivou moc. Do hradu vedou dvě brány. Kdo se potřebuje setkat s králem, musí přesvědčit (beze slov) stráž příslušné brány, aby jej pustila dovnitř. Strážím král důvěřuje a spoléhá, že pustí dovnitř ty, kteří opravdu potřebují jeho pomoc.*“ Jsou určeni dva studenti (dle uvážení pedagoga, příp. dle jejich přání), kteří hrají stráž. Ostatní studenti v roli poddaných se je pokouší přesvědčit vždy jednu stráž, aby je pustila do hradu za králem. Nesmějí se používat ani slova ani fyzické násilí. Stráže mohou a nemusí prosebníka pustit.

Verbální reflexe - Pro reflexi můžou studenti předchozí prožitky srovnat je se situacemi, kdy jsou v reálném životě nuceni překonávat překážky. Stráže jsou metaforou takových překážek v životě a způsoby přemlouvání, mohou zvědomit, jak student řeší své životní překážky – stereotypy chování. V rámci reflexe je nutné pouze prozkoumávání způsobů, jak jsou řešeny dané situace, nikoli jejich hodnocení a porovnávání.

Poznámka Opět je vhodné zařadit rozehřívací cvičení a vymežit projekt rituálem.

Aktivita pro výuku tanečního umění²⁹

²⁸ Volně převzato od Oldřicha Müllera. Viz Polínek in Růžička, 2013.

²⁹ Volně převzato z Publikace Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování (Polínek, 2015).

„Zaměření se na tělesné prožívání je jedním z prvních kroků uvědomění si míry nasycenosti svých základních potřeb. Věnujeme-li pozornost svému tělu, daleko lépe můžeme rozpoznat psychosomatické signály, které jsou často spjaty s nedosycenou základní potřebou. ...“ (Polínek, 2015, s. 123). Nesycení biologických a psychických potřeb studenta je jedním ze základních předpokladů nejen jeho studijní úspěšnosti, ale především zdravého rozvoje jeho osobnosti, o což je v rámci inkluzivních přístupů snažíme primárně.

Název: TVŮRČÍ PROCES V NÁS³⁰

Cíl Pohybem vyjádřené vnitřní prožívání, podpora vnitřního tvůrčího procesu

Popis V rámci pohybové práce se studentem si všímáme tří elementů:

- *Energie* – Vedeme studenty do kontaktu s těmi částmi prožívání, které jsou stažené, působí bolest. Zde energie vázne (nejsme s ní v kontaktu) a je třeba hledat cesty, jak ji uvolnit.

- *Proces* – Dovolit si být otevřený ke všem prožitkům (krásným i ošklivým, nepříjemným), neupínat se k výsledku, ale věnovat pozornost právě danému okamžiku tvůrčího procesu. Tj. „cesta je důležitější než cíl.“

- *Téma* – Není stěžejní. Tématem se může stát cokoli, je třeba se do něj ponořit a libovolně jej rozvíjet.

Realizace **Relax** – Pedagog vede studenty k relaxaci: „Uložte se tak, aby mělo vaše tělo maximální oporu; soustřeďte se na dech, hledejte, kde se vaše energie zastavuje; věnujte pozornost nepohodě ve vašem těle, nevyhýbejte se nepříjemným pocitům, jsou také vaší součástí.; věnujte pozornost tělesnému prožívání a zkuste si odpovědět na následující otázky:

Kde je moje energie?

Kde vytvářím nejvíce energie?

Kde jsem ztuhlý?

Kde jsem stažený?

Pokuste se představit si pohyb, kterým by se daly uvolnit ztuhlé části těla.“

Rozpohybování se – Studenti dostávají následující instrukci: „Přeneste svou energii z vnitřní činnosti (např. z představy uvolňujícího pohybu) ven, tj. vyjádřete vše skutečným pohybem. Zvolte vlastní tempo, vlastní pohyb, buďte spontánní.“

Uvědomování – Pedagog nabádá studenty, aby se zkoumavě ponořili do svých pohybu, aby se pohybovali a zároveň se zvědavě pozorovali. Rychlost pohybů

³⁰ Volně dle J. Zinkera, 2010.

by měla být přizpůsobená uvědomění. Během pohybu jsou žáci k rozvíjení tvůrčího procesu instruováni např. takto: „ Představte si, že se pomalu pohybujete. Věnujte pozornost svalům a šlachám. (Nyní může být proces podpořen adekvátní hudbou.) Až naleznete svoji energii, dovolte, aby vyzařovala do ostatních částí těla. Představujte si, že s dýcháním se vám energie šíří celým tělem. Představte si, že ať pohybujete jakoukoli částí těla, že s ní kreslíte v prostoru čáry. Vaše tělo světélkuje a pohybuje se v hustém, temném, otevřeném prostoru. Pažemi, hýžděmi, prsty na nohou nebo břichem tvoříte z linií v hustém, tekutém prostoru sochy. V představě je libovolně vybarvujte. Kamkoli se vaše tělo hne, vytváří linie, útvary v prostoru, velmi krásné, barevné a působivé. Využijte všechny možnosti pohybu...“

Poznámka Na daný pohyb je možné navázat taneční či dramatickou etudou, která vychází z konkretizace právě prožitého.

Aktivity (nejen) pro výuku hudebního umění³¹

Prostřednictvím hudebních prostředků vzniká spontánní atmosféra sdílení mezi lidmi. Cvičení v rámci skupinové práce jsou zaměřená spíše na vnímání druhých, nácvik zdravého sebeprosazení se, a zároveň tolerance k potřebám skupiny (Polínek, 2015). Hudba se tak může stát bezpečnějším prostředkem spoluprožívání a sdílení intimních emocí, než slovo.

Název: GALERIE EMOCÍ

Cíl Reflexe vlastního i cizího prožívání

Popis Projekt je zaměřen na vnímání, pojmenování vlastních emocí i emocí, které prožívají druhí. Zaměřujeme se na studentovo uvědomění, jak jej emoce ovlivňují. Tento projekt může sloužit jako prevence impulzivních emočních reakcí, např. destruktivním projevům agresivity

Realizace Štronzo – Cvičení slouží k rozehřátí. Studenti chodí v daném prostoru všemi směry aniž by docházelo k vzájemným kontaktům. Pedagog udává melodicky nebo rytmicky rychlost chůze. Na domluvené znamení („štronzo“) se zastaví a vytvoří sochy, podle zadání učitele.

Jak se cítíš – Dvě skupiny stojí proti sobě; mezi nimi jsou rozloženy rytmické nástroje. Skupina se domluví na určité emoci a prostřednictvím nástrojů ji vyjádří. Druhá skupina má poznat, o jakou emoci jde. Dalšími obměnami této aktivity je sehrání opačné emoce druhou skupinou jako reakce na emoci ztvárněnou první skupinou. Dále jedna skupina opět sehrává domluvenou emoci a členové druhé skupiny chodí jednotlivě nebo dohromady a mají členy

³¹ Metody, cvičení a techniky vycházející z muzikoterapie byly volně převzaty od Z. Polínkové. Viz Polínková in Valenta, 2006; Polínková in Polínek, 2015.

první skupiny prostřednictvím hry na nástroj přivést ke změně vybrané emoce. Vybíráme změnu méně příjemných emocí v pozitivnější.

Galérie – Studenti se rozdělí do menších skupin, které mají za úkol ve vymezeném prostoru vytvořit svoji „galérii“, ta je tvořena několika imaginárními místnostmi, z nichž každá má svoji jedinečnou náladu, atmosféru či emoci. Po té uspořádá každá skupina prohlídku. Jednotlivé místnosti mohou verbálně popsat, ale důležitý je i zvukový doprovod, který dotváří celkovou atmosféru místností.

Projekt je opět zakončen rozloučením a technikou „až dozní zvuk (viz výše), následuje verbální reflexe, při které můžeme použít např. těchto otázek:

Která místnost byla nejpříjemnější, kde ses necítil dobře?

Jaké to bylo poznávat emoce a pracovat s nimi?

Jaké emoce se ti vyjadřovaly lépe, u kterých to bylo náročnější?

Jak se nyní celkově cítíš?

Poznámka Pokud se pracuje s emocemi prostřednictvím expresivních technik, je třeba velmi zkušeného pedagoga, protože se studenti mohou kontaktovat se svými nedokončenými emocemi a v důsledku toho se mohou projevit dezintegrující prožitky. Abychom tomuto zabránili, je důležité pracovat s emocemi jen, je-li to aktuální potřeba skupiny. Vždy je dobré zařazovat humor a nadsázku, což jsou mechanismy, které dovolují žákům držet odstup od znejišťujícího prožívání. Práci s emocemi bychom měli v rámci pedagogického procesu zařazovat velmi uváženě a je nutno ošetřit, aby proces z výchovného nepřešel v terapeutický, tedy takový, na který škola ani pedagog nemá patřičné kompetence (Polínek, 2015).

Aktivity v rámci výuky výtvarného umění³²

Následující aktivity demonstrují využití výtvarného vyjádření v případech, kdy se chceme zkontaktovat s náročnou situací, negativní emocí apod., které jsou mladými lidmi v daném vývojovém období často velmi silně prožívané. Výtvarná metafora vyjadřující toto prožívání (situace) slouží jako bezpečný prostředek, skrze něhož se mohou studenti kontaktovat s náročnými situacemi, dezintegrujícími prožitky, aniž by byla ohrožena jejich psychická stabilita.

Název: KRIZE JAKO OBRAZ KRAJINY³³

³² Volně převzato z Publikace Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování (Polínek, 2015).

³³ Báze techniky vychází z gestalt přístupu. Srov. Polínek in Růžička, 2013.

Cíl	Bezpečný kontakt s krizovou situací a negativním prožíváním
Popis	V následující technice je možné se, pomocí metaforické kresby, bezpečně zkontaktovat s náročnou situací, příp. krizovou událostí a skrze fenomenologický popis ³⁴ ostatních členů skupiny je možné rozšíření náhledu na danou situaci, což může naplňovat studentovu potřebu „Vyznat se v tom“, získat nové úhly pohledu na danou situaci, aniž by skupina udělovala neúčinné rady.
Realizace	Imaginace krajiny – Pedagog po předchozím zkoncentrování studentů instruuje danou představu: „Představte si svojí krizovou zkušenost jako obraz krajiny. Nechte fantazii volně pracovat, nic vysvětľujte a nehodnoťte. Nesnažte se za každou cenu všemu z obrazu porozumět. Staňte se spíše zvědavým pozorovatelem obrazu, který se snaží vyzkoumat co nejvíce detailů dané představy. Obraz krajiny – Studenti se pokusí ztvárnit danou představu výtvarně (kresba, malba, socha, koláž ...). Vnímaní obrazu očima pětiletého dítěte – Studenti prohlížejí výtvarné artefakty druhých. Pedagog řídí tuto činnost: „Popisujte obrázek druhého, jako byste byli malé dítě. Nic nevysvětľujte, nedomýšľejte. Popisujte jen to, co vidíte. / Poslouchajte popis vašeho výtvoru a přemýšľejte, co nového vám můžete tento naivní, dětský pohled sdělit o krajině, jak ji chápete. Přirovnejte svá uvědomění s reálnou situací. Co vše si v této souvislosti uvědomujete, co vše nyní prožíváte a cítíte?“ Tvorba společné krajiny – Studenti mají z výtvorů sestavit společný obraz krajiny. Mohou pracovat beze slov, nebo se mohou domlouvat (dle aktuální situace). Po té popisují vzniklý artefakt obdobným (fenomenologickým) způsobem jako v předchozím cvičení. Pedagog může usměrňovat debatu např. následujícími otázkami: Kde byste v krajině chtěli bydlet? Co vám tam přináší bezpečí? Jaká místa jsou tam pro vás ohrožující, jaká neprobádaná? Co si uvědomujete v souvislosti s vaší reálnou situací? Jaká nová uvědomění vás napadají při pohledu na společnou krajinu?

³⁴ Tj. takový, kde danou kresbu neinterpretujeme, ale popisujeme skutečně jen to, co vidíme (bez hypotéz a fantazií).

Poznámka Metoda by měla být využívána pouze v případě, že je aktuální potřeba žáka (skupiny) zkontaktovat se s danou náročnou situací. Nikdy by neměly být prožitky z krizových (náročných) situací u žáků vyvolávány záměrně.

Tyto postupy by měli uplatňovat jen velmi zkušení pedagogové, kteří velmi dobře znají danou skupinu studentů a rozumí procesům, které ve skupině probíhají. Studenti by nikdy neměli být nuceni k reflexi, dokonce ani k účasti na dané technice. Někdy zdánlivý negativismus, či bojkot dané situace je ve skutečnosti obranou reakcí v případě, že kontakt s krizovou situací není i přes využití výtvarné metafory pro studenta bezpečný. Je vhodné práci prokládat humorem, nadsázkou tak, aby byla možnost bezpečného odstupu.

Shrnutí:

V kapitole jsou uvedeny aktivity, které mohou být využity při výchovné práci směrem k rozvoji osobnosti. Aktivity jsou rozděleny dle jednotlivých uměleckých odvětví. Jejich dělení není fatální, je spíše orientační; klíčem byl převládající druh umění v jednotlivých aktivitách. Byť popisované aktivity vychází spíše s terapeutických systémů, je možno je zkušenými pedagogy využít pro edukačně-formativní cíle. Je nutné si uvědomit, že se v rámci studia na konzervatoři jedná stále o vzdělávací proces, který by neměl mít léčebné (terapeutické) ambice. Cílem je spíše, prostřednictvím zážitkovým metod, podpořit zdravý růst osobnosti studenta. Je důležité mít na paměti, že kdykoli přechuje s ovlivňováním psychického prožívání studenta, je třeba velmi citlivě posuzovat danou situaci a je nutná velká míra pedagogické profesionality, zkušenosti a znalosti dané situace a studenta (blíže viz Polínek, 2015)

14. Techniky pro podporu skupiny z ranku Terapie divočinou

Mgr. Tereza Houšková

Úvodem této kapitoly je nutno vysvětlit, co to Terapie divočinou (dále jen TD) je, a proč právě její techniky mohou být prospěšné v rámci práce se skupinou.

Kořeny slova Terapie divočinou, lze vypátrat v anglickém překladu Wilderness Therapy (dále jen WT), která vznikla ve dvacátých letech dvacátého století v Severní Americe. Hlavním cílem WT je vytvoření léčebného programu pro mladé lidi, kteří mají obtíže v chování. Tedy mají projevy rizikového nebo problémového chování. Nástrojem změny je skupinový proces, který se odehrává v rámci několikadenního putování divokou přírodou. Účastníci zde mají možnost vnímat sami sebe z úhlu pohledu, který jim byl dosud spíše neznámý. Díky TD se člověk dostává do kontaktu sám sebou skrze různorodé aktivity související s přežitím v přírodě, jako je například vaření si na ohni, obstarávání pitné vody a stavění stanů. Patří sem také aktivity, které se více sami o sobě soustředí na rozvoj člověka. Koncept TD je českému prostředí velmi blízký, svým způsobem navazuje na historickou tradici aktivit v přírodě (skauting, junák, tramping, atp).

V rámci TD výprav využíváme seberozvojových aktivit, které se odehrávají v přírodě, tedy za využití výhradně toho, co příroda nabízí. Jsou tak ve své podstatě technikami ekonomicky naprosto nenáročnými. Kromě samotného seberozvoje participanty učí mnohé o osobě samotném a přispívá k hlubšímu vybudování vztahu s přírodním prostředím. Právě několik vybraných aktivit je nabídnuto na následujících stránkách.

Předtím, než se kdokoliv pustí do práce s rozvojovými aktivitami je důležité si uvědomit, zda na to má dostatečné kompetence. Tyto aktivity jsou mnohdy lákadlem nejen pro odborníky ale i pro laiky, kteří v nich nemusí nutně na první pohled spatřovat žádné velké riziko újmy. Avšak mějme na paměti, že lidská psychika je citlivá a vše co se jí dotýká může stejně tak být velkým užitek, jako napáchat velké škody. Pro níže zmiňované aktivity je doporučeno patřičného vzdělání, a to v tomto případě odborného psychoterapeutického výcviku či jiného obdobného vzdělání jako je například psychologické nebo speciálně pedagogické s dostatkem odborných zkušeností. Techniky úzce souvisí se znalostí práce se skupinovou dynamikou, věkovými zvláštnostmi z oblasti vývojové psychologie, a především je pracováno s osobnostními zvláštnostmi a příběhy člověka. Pokud by tedy například tyto techniky chtěl vykonávat pedagog, může požádat školního psychologa či speciálního pedagoga o součinnost a podporu v těchto aktivitách. Neměl by se do nich pouštět sám.

Při rozhodování, jak kterou aktivitou využít se vždy ptáme sami sebe, jaké jsou potřeby našich účastníků a kam je má daná technika nasměřovat. V rámci seberozvoje se techniky soustředí na základní otázku: „Kdo jsem? Kde je mé místo ve Světě? Kam směřuji?“

Důležitým hlediskem je velikost skupiny. Ideální skupina pro takovou práci je o velikosti 7–12 členů. Pokud je skupina příliš malá či příliš velká můžeme narazit na obtíže ve fungování skupinové dynamiky, a to především v menší ochotě být otevřený a sdílet své poznatky.

Dostatečný čas také hraje v našem případě důležitou roli. Pro všechny aktivity potřebujeme dostatek času, který musí být opět přiměřený velikosti skupiny. Nejdůležitějším dílem každé techniky je závěrečná reflexe (nebo také zpětná vazba), kde hovoříme o tom, co jsme si skrze techniku uvědomili. Pokud si na ni nenecháme dostatek času a tím účastníkům nedáme náležitý prostor pro vlastní sebevyjádření, riskujeme neúčinnost či velmi malou účinnost dané aktivity. Stejně tak je zapotřebí vytvořit přiměřený prostor pro osobní vstřebání po aktivitě samotné.

Mnohé z těchto aktivit se dotýkají emocí každého zúčastněného. Věci si tedy potřebují správně „sednout“. Vhodné je vyjádření zájmu, kladení citlivých otázek na to, jak účastník techniku sám prožívá, jak se v ní cítí a zda jej napadá, k čemu by mu tato zkušenost mohla nyní sloužit.

Aktivity realizuje vždy alespoň v týmu dvou lektorů, nejen pro případ, že by jeden musel náhle s někým z účastníků odejít, ale také pro lepší možnost observace skupiny.

Techniky

Metafora

Základní aktivitou, kterou využíváme v rámci TD je práce s metaforami. Metafora jsou bezpečná forma vyjádření se v symbolech za využití toho, co vidím kolem sebe v přírodě.

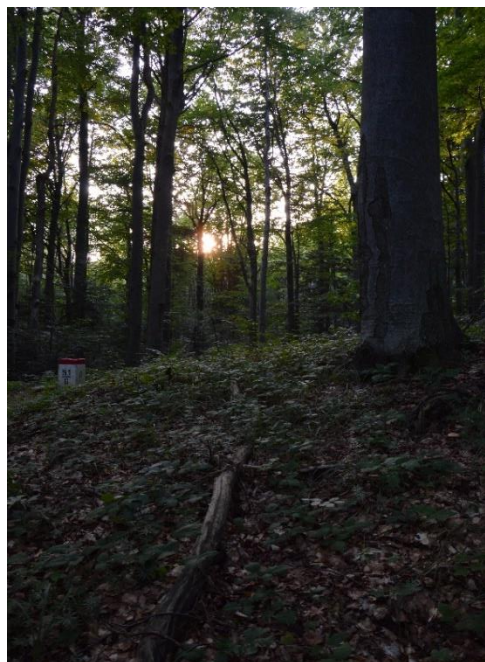
Zadání:

Technika může stát jednotlivě a být uvedena na nějaké konkrétní téma, například: „Nyní se rozejděte po okolí a najděte v přírodě metaforu, která vás nejlépe vystihuje jako člověka? Až ji najdete, pozorně si ji prohlížejte do nejmenších detailů a zkuste i těmto detailům přisoudit nějakou povahu s vámi spojenou. Ve chvíli, kdy vám dám znamení (například písknutí na píšťalku či bouchnutí do šamanského bubnu) je čas návratu sem na toto místo. Jděte tedy jen tak daleko, abyste slyšeli signál. Pomůckou pro vás může být doporučení, zastavit se na tom místě, které z jakéhokoliv důvodu upoutá vaši pozornost. Tam je často možné najít vaši metaforu. Po opětovném shledání se půjdeme podívat na metafory každého z vás a vy nám můžete objasnit, co jste naši. Pokud však o věci nebudete chtít více hovořit nebudete do toho nikým tlačeni. Místo můžete pouze ukázat či slovně popsat.“

Techniku metafor lze též využít jako součást přechodu/ putování z jednoho místa na druhé. O tomto místě si lze v cíli pouze povídat a zkoušet tak i všímavost ostatních účastníků. Zda si místa všimli.

Při této technice se můžete setkat s velmi silnými a smutnými metaforami. Je tedy zapotřebí být i na tento fakt připravení a být stabilním a podporujícím průvodcem účastníka v jeho emocích.

Celková délka aktivity: Cca 45 minut.



(obr č.1: Metafora světla naděje v životě. Foto bylo pořízeno v rámci výcvikového kurzu TD.)

Stromy

Aktivita Stromy je vhodná pro rozvoj důvěry v druhého člověka, sám sebe, svoje smysly a celkově propojení s prostředím přírody.

Zadání:

„Utvořte si libovolné dvojice tak, abyste byli s člověkem, u kterého vám nebude vadit jeho dotek. Dotek bude spočívat v tom, že vás povede za ramena a vy budete mít zavázané oči. Přemýšlejte tedy nad tím, komu tuto důvěru chcete svěřit, anebo naopak, u koho byste si ji chtěli vyzkoušet. Až budete mít zavázané oči, tak vás váš partner povede prostorem, který má tyto hranice (účastníkům předem vymezíme prostor, kde je dostatek zajímavých stromů a zároveň tam nehrozí velké riziko nepříjemného pádu). Váš průvodce vás dovede k jednomu stromu, který pro vás on sám vybere a na tento strom vám položí ruku. Vy pak budete mít prostor pro to se se stromem co nejlépe seznámit, za pomoci všech smyslů kromě zraku. Můžete si jej tedy důkladně osahat, přivonět si k němu, zjistit, zda vydává nějaké zvuky, zjistit jakou má texturu kůry, kořenů či listů. Až usoudíte, že strom již dobře znáte a jste schopní jej znovu nalézt, dáte signál svému průvodci, který vás ještě trochu provede terénem a dovede vás zpět na místo startu. Zde si sundáte šátek z očí a nyní již s otevřenýma očima půjdete hledat svůj strom. Až jej najdete ověříte si u svého průvodce, zda to je opravdu on. Pak si můžete role vyměnit. Tedy ti, kteří měli zavázané oči budou průvodci a naopak. Celou aktivitu se pokuste

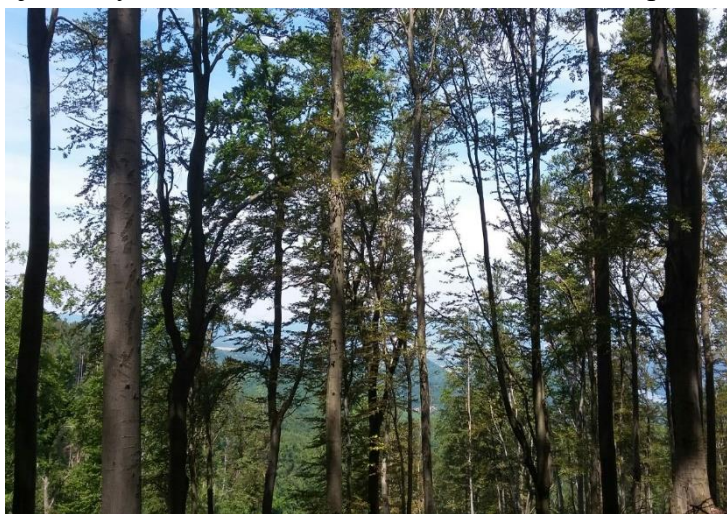
dělat v tichosti tak, abyste se dokázali soustředit na své kroky přírodou. A také proto, abyste tím nerušili ostatní dvojice a nenapovídali jim, kde jsou. Na celou aktivitu i s výměnou máte 30 minut času. (Aktivitu je vždy vhodné časově ohraničit.)“

Po skončení aktivity, je důležitá reflexe. Ta může proběhnout v kruhu, kdy si nejdříve mohou vyměnit zkušenosti pouze dvojice, které spolu pracovaly, a poté tento zážitek sdílejí s celou skupinou.

Ve zpětných vazbách se často objevují dva fenomény. Někteří účastníci mohou hovořit o náročnosti důvěřovat druhému člověku, že s ním nepůjde opatrně, nechá ho spadnout či něco podobného. Jiní naopak mají velký strach někoho vést. Obávají se vlastního selhání a zodpovědnosti někoho vést. Oba dva typy pocitů je vhodné ocenit: „Je to normální. Ty jsi to zvládnut. Teď vidíš, že můžeš důvěřovat/ jsi dobrý v tom někoho vést.“ Pokud nikdo ve skupině tento problém neosloví, je možné otázku sám položit. Podnítit skupinu přemýšlet i tímto směrem. Stejně tak je možné se ptát na využití dalších smyslů.

Celková délka aktivity: Cca 60 minut.

(Obr. Č.2: Optimální rozmanitost porostu pro aktivitu Stromy.
Foto by Tereza Houšková)



Mandala

Jeden z možných významů mandaly je indiánské označení obrazce symbolizujícího vesmír. V tomto pojetí je mandalou myšlen obrazech, který symbolizuje vesmír samotného člověka. Tedy všechno to, co nás utváří, nebo nás nějak ovlivňuje. Tato technika je vhodnou pro zvědomování si vlastních kvalit, vlastností, slabin či cílů. Zadání mandaly může být různé od vytvoření mandaly vlastností, kterých si na sobě vážím až po naplnění mandaly vším, co patří do mého života.

Zadání:

„Nyní budete mít prostor si z přírodnin, které najdete vytvořit svoji osobní mandalu na téma např. Moje nejlepší vlastnosti. Možná víte, že mandala je většinou kruhového tvaru a je velmi symbolickou záležitostí. To znamená, že každá větvička, lupínek či kámen, který do svého obrazce mandaly přidáte, může pro vás samotné něco znamenat. Vaši mandale rozumíte pouze vy. Pouze vy víte, co je v ní ukryto, stejně tak, jako pouze vy víte, co je ukryto ve vás samotných. Nyní budete mít 30 minut času na to, abyste si našli místo, kde byste chtěli svoji mandalu vytvořit. (Důležité je zadat přesný čas, proto, aby si účastníci dokázali práci rozložit. Opět je důležité účastníkům vytyčit dostatečně velký prostor, kde mohou své mandaly tvořit a mít při tom dostatečně velké soukromí k rozjímání.) Tento čas je také na samotné tvoření mandaly a nelezení vhodného materiálu. Prosím budme všichni šetrní k přírodě. Nelámejme tedy větve ze stromů či netrhejme rostliny, které víme, že těžko rostou. Můžeme však citlivě využít různých travin či květů, kterých když využijeme, nezničíme celou rostlinu.

Do mandaly můžete za pomoci přírodnin vložit všechno, co se daného tématu týká. Posléze se postupně půjdeme na vaše mandaly podívat a vy budete mít možnost prezentovat to, co která věc symbolizuje. Bude ale platit pravidlo, že můžete sdělit jen to, co sami budete chtít a bude pro vás bezpečné sdělit. Ostatní se vás budou moci doptávat na jednotlivé prvky, ale vy můžete vždy odmítnout.“

V poslední části obcházení mandal dochází přirozeně ke spontánní sebereflexi. Je možné, že se v rámci skupiny setkáme s někým, kdo o svém symbolu nechce mluvit, přesto se někdo ze skupiny na danou věc zeptá. Zde bychom měli vyčkat reakce samotného autora mandaly a pokud ucítíme, že o věci opravdu nechce mluvit, ale neumí se situaci bránit napomůžeme mu vlastní aktivitou. Tedy opět vymezíme pravidla.

Tato aktivita je obzvlášť náročnou a citlivou záležitostí. Můžeme se setkat s tím, že sám účastník nebude vědět, co má do mandaly dát, či tomu nebude věřit. Je tedy důležité v průběhu aktivity všechny účastníky obejmít, ujistit se, že ví, co mají dělat a v případě potřeby, jim pomoci najít jejich dobré vlastnosti. Není důležité jít po velkolepých činech. Naopak maličkosti, kterých si u účastníku všimnete budou důkazem toho, že o ně máte zájem a vidíte, jejich dobré stránky.

Celková délka aktivity: Cca 90 minut.
(Obr. č. 3: Příklad mandaly na téma: „Můj život“. Foto bylo pořízeno v rámci výcvikového kurzu TD.)



Řeka života

Technika řeka života, je hojně využívanou technikou nejen v Terapii divočinou, ale také například v arteterapii. Jedná se o aktivitu, která přináší jakýsi celkový přehled důležitých bodů v životě člověka od jeho narození až do nynějšího momentu a tím mu zvědomuje všechno, co jej doposud formovalo. Již těmito slovy je zřejmé, že je možné dotknout se nejen důležitých pěkných momentů a vzpomínek ale také se mohou otevřít staré rány či traumata.

Zadání:

„Dnes se budeme věnovat aktivitě, která se jmenuje „Řekla života“. Jmenuje se tak z toho důvodu, že stejně tak jako řeka někde začíná a má svůj pramen i náš život někde začíná. Tak jako řeka teče a potkává se s různými okolnostmi v přírodě i náš život je tomuto vystaven. Některé tyto okolnosti jsou pro náš život velmi zásadní a důležité, nějak nás formují a jsou součástí naší identity. Jiné jako tak zásadní nevnímáme a jsou to jenom maličkosti, které třeba i zapomeneme. Nyní vás požádám, abyste si každý našli v tomto prostoru (ohraničte prostor, kam až účastníci mohou jít) nějaké pro vás zajímavé místo, kde byste chtěli takovou svoji řeku života utvořit.

Jak takovou řeku tvořit: Pro její tvorbu použijte přírodní materiály, které kolem vidíte. Řeka může být vystavěná na zemi, ale stejně tak může být třeba částí stromu či keře, který ozdobíte. Fantazii se meze nakladou. Opět využijte zásady být šetrný k přírodě (viz. aktivita mandala). Je možné, že se do stavění pustíte bez většího otálení a důležité milníky, které si do své řeky budete chtít zaznačit vám budou sami přicházet na mysl. Také je možné, že vás prvotně nebude nic napadat. Pak je možné jen chvíli počkat, popřemýšlet a třeba vás napadne jeden či dva momenty z vašeho života, které do řeky chcete zaznamenat. Těmi můžete začít, sami uvidíte, zda se připojí i nějaké další momenty. Anebo můžete začít od prvního bodu vašeho narození, vyznačit si sebe jako právě narozené dítě, případně vaše rodiče, sourozence a takto dále pokračovat. Uvidíte, že pak přijdou i další vzpomínky. Pokud by to i přesto nešlo, budu nedaleko a ráda vám svými otázkami pomohu. V průběhu aktivity vás všechny obejdu, ujistím se, že je vše v pořádku. Až se budeme blížit do konce času, který vám nyní stanovím, dám vám první znamení (jedno písknutí na píšťalku, úder do bubnu) to bude značit posledních pět minut do konce. Po pěti minutách opět tentokrát třikrát písknu/bouchnu. To bude znamenat konec času. V tu dobu se prosím vraťte zamnou sem zpět.“

Po opětovném shledání všech účastníků následuje postupná prohlídka každé řeky života. Pokud je účastníků více jak osm rozdělíme je do dvou skupin. Je však zapotřebí, aby v každé skupině byl jeden lektor, který bude schopný citlivě reagovat na případné emočně náročné situace. Stejně tak jako v předchozích cvičeních i u této aktivity platí pravidlo možnosti hovořit pouze o těch bodech řeky, na které se sám účastník cítí. Ostatní účastníci se mohou doptávat, a však je zapotřebí všechny upozornit na citlivost všech zúčastněných. Nikdo jiný, než sám autor řeku nekomentuje ani neopravuje. Celková délka aktivity: Cca 90 minut.

(Obr. č. 4: Řeka života vytvořená z kmene strumu. Foto bylo pořízeno v rámci výcvikového kurzu TD.)



Kameny

Aktivita kameny se soustředí na osobnostní klady a těžkosti daného člověka. Rozvíjí uvědomění osobních zdrojů a naopak toho, co nás samotné brzdí v našich snech, vizích a cílech. Její využití je možné pouze v místě, kde je dostatek kamenů. Ideální místa jsou koryta řeky či kolem potoků.

Zadání:

„Máme před sebou aktivitu, kterou nazýváme „Kameny“. Jistě jste si všimli, že se nacházíme na místě, kde je mnoho rozmanitých kamenů a kamínků, a proto je využijeme i pro následující činnost. Dám vám nyní dvacet minut času, abyste se rozešli podél tohoto potoka a porozhlédli se po šesti různých kamenech. První tři z nich budou představovat vaše silné

stránky. Tedy něco, z čeho můžete ve svém životě čerpat. Například někdo, by si mohl najít kámen, který je ve tvaru srdce a symbolizuje jeho otevřenost a srdečnost, která mu pomáhá v navazování vztahů s ostatními. Dobře rozmyšlejte, co jsou opravdu tyto tři vaše hlavní přednosti. Až je budete mít nalezené, pustíte se do druhé části úkolu, a to hledání třech kamenů reprezentujících nějaké vaše nešvary či těžkosti. I ty jsou vašimi vlastnostmi, a i když se vám třeba úplně nelíbí a někdy můžete vnímat, jak vám komplikují život, jsou vaší součástí. Po patnácti minutách vám dám znamení, abyste se vrátili sem zmnou. Jděte tedy prosím jen tak daleko, abyste slyšeli zvuk (píšťalky, bubnu, hvízdnutí, atp...). Po zaznění zvuku se prosím vraťte i se svými šesti kameny sem. Jak bylo řečeno, kameny musíte fyzicky přinést, buďte tedy rozumní s velikostí. I velká těžkost se může symbolicky skrývat v malém ale tvrdém nebo ostrém kamenu.“

Po návratu účastníků zpět je vhodné společné sdílení buď ve dvojicích, anebo v jednom velkém kruhu. Je důležité, aby slovo dostal každý. Kameny účastník může pouze pojmenovat a více se k nim nevyjadřovat, nebo se vyjádřit jen k některým. Pokud by nějaký účastník opravdu nechtěl mluvit, je to v pořádku a nebudeme jej do toho nutit.

Po této zpětné vazbě je možné cvičení ukončit, anebo účastníky vyzvat, ke krátkému přemýšlení, o každé vlastnosti. K čemu jim, která vlastnost opravdu slouží, proč jsou pro nás důležité nejen ty dobré vlastnosti ale i ty negativní. Lze hovořit o metafoře bílého a černého vlka, kterého máme v sobě. Toho, kterého více krmíme ten je silnější. Je ale důležité vědět o obou. Oba jsou totiž naší součástí.

Posléze pokud někdo má chuť se nějaké vlastnosti zbavit, může kámen odhodit a s tím se symbolicky zbavit i své vlastnosti či se jí tím pokusit ve své hlavě zmírnit. Ostatní kameny, si mohou účastníci ponechat na památku. Celková délka aktivity: Cca 90 minut.

(Obr. č.5: Kameny, které si účastník ponechal. Foto bylo pořízeno v rámci výcvikového kurzu TD.)



Zásady pro TD aktivity:

- Vždy stanovit čas, který na aktivitu máme a fyzický prostor, který účastníci mohou využít.
- Cítit přírodu, její rytmus a řád. Příliš tedy nehlučit, spíše se snažit o vnitřní ztišení.
- Pro aktivity zásadně využívat těch přírodnin, kterým to zjevně neublíží. (Neolamovat větve, netrhat rostliny s kořeny, atp...)
- V rámci reflexí být maximálně citlivý, účastníky v reflexi podpořit ale nikdy je nenutit. (Například: „Pokud se ti nechce příliš hovořit, řekni pouze jedno slovo, které tě napadá jako asociace s touto technikou.“)
- Techniky si je vždy potřeba přizpůsobit dle věku a potřebám skupiny.

9. Konkrétní návrhy nových předmětů

Michal Ružička

Poslední kapitola prezentuje konkrétní návrhy nových předmětů, respektive tří kurzů. Jedná se o šablonu, která lze vedením školy a lektory předmětu modifikovat.

Nový předmět: *osobnostně sociální výcvik (3 týdny v průběhu studia)*

Předmět je koncipován v podobě týdenního kurzu vždy na začátku pololetí třikrát během studia. Pomocí skupinových aktivit budou žáci vzděláváni v komunikaci, aktivním naslouchání, řešení konfliktů atd. Cílem bude také práce na sebezrovoji pomocí sebezkušenostních technik a aktivit.

Cílem nového předmětu (kurzu) bude:

- Návuk komunikačních a jiných sociálně-psychologických dispozic
- Sebereflexe a zpětná vazba k druhým
- Zvýšení náhledu na silné stránky a rezervy v jednání s lidmi
- Zmapování komunikačního a percepčního stylu
- Kultivované vyjadřování i přijímání emocí
- Citlivost k neverbální komunikaci
- Rozvinutí specifických soc. dovedností v každodenním životě mimo školu
- Snížení rozporu mezi vnitřním naladěním osobnosti a navenek vysílanými signály či informacemi
- Příspěvek k porozumění a dorozumění mezi různými skupinami či sociálními vrstvami
- Obohacení prožívání o různorodost reality

Obsah kurzu

Obsahem kurzu budou různé aktivity a sebezkušenostní hry zaměřené na spolupráci a osobnostní rozvoj žáků i učitelů. Tyto podle dosavadních výzkumů řešerše literatury napomáhají vzniku zdravého třídního klimatu a jeho udržování a jsou prevencí rizikového chování (šikana, návykové chování).

Tyto aktivity budou mít za cíl:

- Zvyšovat schopnosti vnímat sebe a ostatní,
- Zvyšovat odpovědnost za vlastní chování a jednání
- Pracovat s nežádoucím chováním,
- Pracovat s vyjadřováním citů,
- Zvědomovat vlastní motivaci,

- Naučit se akceptovat sebe sama
- Naučit se akceptovat ostatní
- Nácvik schopnosti recipročního chování
- Nácvik autentičnosti a spontaneity.

Anotace kurzů

Charakteristika vzdělávacího předmětu	
Název vzdělávacího předmětu	Úvodní kurz
Časová dotace	40 hodin prezenční výuky
Forma výuky	seminář, praktické cvičení
Dopor. ročník / pololetí / rozsah	1. Pololetí první ročník
Vyučující	Požadované VŠ vzdělání (psychologie, speciální pedagogika, sociální práce apod.) Dalším požadavkem je psychoterapeutický výcvik či tematicky zaměřený kurz celoživotního vzdělání v rozsahu minimálně 250 hodin.
Stručná anotace předmětu	Jedná se o sebezkušenostní předmět zaměřený především na rozvoj reflexe a sebereflexe. Účastníci získají sebezkušenost a podněty k sebepoznání ve specifických interaktivních situacích. Účastník sám na sobě zakouší postupy vybraných terapeutických škol a expresivně terapeutických škol. Konkrétně se jedná o metody Kognitivně behaviorální terapie, Gestalt terapie, systemické terapie, dramaterapie a arteterapie. Jednotlivé techniky, přístupy a aktivity si účastníci vyzkouší pod vedením zkušených lektorů praxí v oboru a s absolvovaným postgraduálním psychoterapeutickým výcvikem. Obsahová témata (techniky, metody, přístupy) 4 hodiny: Seznamovací techniky (seznamovací techniky ve skupinové práci) (Popis aktivit je obsažen v odborné literatuře a je součástí <i>know how</i> lektorů. Jednotlivé techniky reagují na dění ve skupině a reflektují je) Vybrané techniky budou např: z publikace: RŮŽIČKA, Michal a Martin Dominik POLÍNEK. <i>Úvod do studia dramaterapie, teatroterapie, zážitkové pedagogiky a dramiky: učebnice pro specializované studium pro prevenci sociálně patologických jevů</i>. Olomouc: P-centrum, c2013. ISBN 978-80-905377-1-2. 8 hodin (Trénink komunikačních dovedností, práce ve dvojicích a sdílení ve skupině)

Jedná se o rozhovory ve dvojicích, práce s komunikačními schématy, popis aktivit je obsažen v odborné literatuře a je součástí know how lektorů.

8 hodín (Techniky pro podporu skupinové dynamiky)

Jedná se o techniky z publikace: VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. 4., aktualiz. a rozš. vyd., V nakl. Grada 2. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3851-2., které budou aktuálně přizpůsobeny potřebám studentů.

7 hodín (evaluace a reflexe zkušeností). Zde se jedná o individuální sdílení zážitků a zkušeností z provedených technik a aktivit.

Vzdělávací cíl: Naladění na skupinovou formu práce. Pochopení významu práce s ve vlastní zkušenosti. Podpora empatického vnímání. Nácvik práce ve skupině.

Studijní literatura a studijní pomůcky

Základní literatura:

PELCÁK, Stanislav. *Sociálně-psychologický výcvik pro sociální pracovníky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-444-1.

KRATOCHVÍL, Stanislav. *Základy psychoterapie*. 7. vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1227-0.

MÜLLER, Oldřich. *Expresivní terapie ve speciální pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3686-9.

VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. 4., aktualiz. a rozš. vyd., V nakl. Grada 2. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3851-2.

RŮŽIČKA, Michal a Martin Dominik POLÍNEK. *Úvod do studia dramaterapie, teatroterapie, zážitkové pedagogiky a dramiky: učebnice pro specializované studium pro prevenci sociálně patologických jevů*. Olomouc: P-centrum, c2013. ISBN 978-80-905377-1-2.

Doporučená literatura:

KOLÁŘ, Michal. *Výcvik odborníků v léčbě šikany: sociální práce s kolektivy dětí a mládeže zasaženými šikanou*. Praha: Pražská vysoká škola psychosociálních studií, 2013. ISBN 978-80-904748-2-6.

LÜTZ, Manfred. *Kdo je tu vlastně blázen?: zábavný úvod do psychiatrie a psychoterapie*. Přeložil Kateřina PREŠLOVÁ. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1203-4.

Charakteristika vzdělávacího předmětu		
Název předmětu	vzdělávacího	Kurz komunikačních kompetencí
Forma výuky		seminář, praktické cvičení
Dopor. ročník / pololetí / rozsah		2. pololetí druhý ročník
Vyučující		Požadované VŠ vzdělání (psychologie, speciální pedagogika, sociální práce apod.) Dalším požadavkem je psychoterapeutický výcvik či tematicky zaměřený kurz celoživotního vzdělání v rozsahu minimálně 250 hodin.
Stručná anotace předmětu		Jedná se o sebezkušenostní pětidenní kurz, který navazuje na předmět úvodní kurz. Kurz bude probíhat na vybraném hotelu. Účastníci zde sami na sobě zakouší postupy vybraných terapeutických škol a expresivně terapeutických škol. Konkrétně se jedná o metody Kognitivně behaviorální terapie, Gest alt terapie, systemické terapie, dramaterapie a arteterapie. Navíc zde budou probíhat skupinové procesy, jejichž dynamika zde bude analyzována lektory, zkušenými terapeuty s praxí v oboru a s absolvovaným postgraduálním psychoterapeutickým výcvikem. <i>Plán týdenního kurzu</i> 1 den úvodní aktivity, reflexe předchozích setkání. Nácvik rozhovorů. Konkrétní zaměření se na technika aktivního naslouchání (shrnování, parafrázování, zrcadlení, aj) 2 den Nácvik rozhovorů v menších skupinkách se supervizí. Skupinové sebezkušenostní techniky. (Pomocí technik a aktivního naslouchání. Trénink vedení rozhovoru inspirován Systemickými přístupy) 3. den Nácvik modelových situací se supervizí Studenti budou ve trojicích řešit modelové případy komunikace. 4. den Teorie a praxe práce s vlastními emocemi Zde budou použity vybrané techniky z literatury: MÜLLER, Oldřich. Expresivní terapie ve speciální pedagogice. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3686-9. 5. den Reflexe a evaluace.

Bude probíhat formou skupinového sdílení

Vzdělávací cíl: Posílení prvku sebezkušenostní v náhledu na vlastní práci. Získání dalších dovedností v komunikaci a krizové intervenci. Rozpoznání vlastních emocí a práce s nimi.

Studijní literatura a studijní pomůcky

Základní literatura:

PELCÁK, Stanislav. *Sociálně-psychologický výcvik pro sociální pracovníky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-444-1.

KRATOCHVÍL, Stanislav. *Základy psychoterapie*. 7. vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1227-0.

MÜLLER, Oldřich. *Expresivní terapie ve speciální pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3686-9.

VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. 4., aktualiz. a rozš. vyd., V nakl. Grada 2. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3851-2.

RŮŽIČKA, Michal a Martin Dominik POLÍNEK. *Úvod do studia dramaterapie, teatroterapie, zážitkové pedagogiky a dramiky: učebnice pro specializované studium pro prevenci sociálně patologických jevů*. Olomouc: P-centrum, c2013. ISBN 978-80-905377-1-2.

Doporučená literatura:

KOLÁŘ, Michal. *Výcvik odborníků v léčbě šikany: sociální práce s kolektivy dětí a mládeže zasaženými šikanou*. Praha: Pražská vysoká škola psychosociálních studií, 2013. ISBN 978-80-904748-2-6.

LÜTZ, Manfred. *Kdo je tu vlastně blázen?: zábavný úvod do psychiatrie a psychoterapie*. Přeložil Kateřina PREŠLOVÁ. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1203-4.

Charakteristika vzdělávacího předmětu

Název předmětu	vzdělávacího	Evaluační kurz

Forma výuky	seminář, praktické cvičení
Dopor. ročník / pololetí / rozsah	1. pololetí/ třetí ročník
Vyučující	Požadované VŠ vzdělání (psychologie, speciální pedagogika, sociální práce apod.) Dalším požadavkem je psychoterapeutický výcvik či tematicky zaměřený kurz celoživotního vzdělání v rozsahu minimálně 250 hodin.
Stručná anotace předmětu	Jedná se o kurz, který bude celé studium uzavírat. Cílem kurzu je evaluace sebe zkušenosti a osobnostního posunu studentů. Dále se bude řešit supervize jednotlivých krizových situací na pracovištích účastníků kurzu. Prostor bude taky pro evaluaci a supervizi krizových situací během studia Obsahová témata (techniky, metody, přístupy) 1 den: Vybrané doplňkové nástroje pro komunikační dovednosti vzhledem k evaluaci 2 den: Práce s vybranými tématy, prezentace a intervize 3 den: Práce s vybranými tématy, prezentace a intervize například: (prevence destruktivního typu trémy, ale jak umět vnímat sám sebe, co a proč cítím, jak pracovat s pocity neúspěchu, jak zvládat rozchod s dívkou/chlupcem, když je můj spolužák a musím ho vídat, případně s ním sedím u jednoho pultu v orchestru) Odpoledne: Reflexe a evaluace kurzu Vzdělávací cíl: Propojení získaných poznatků ze sebezkušenostních technik a zážitků ze studia. Vzdělávací cíl: Náhled na vlastní studium. Posílení kompetence pro komunikaci v náročných situacích. Porozumění sobě samému.
Studijní literatura a studijní pomůcky	Základní literatura: PELCÁK, Stanislav. <i>Sociálně-psychologický výcvik pro sociální pracovníky</i>. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-444-1. KRATOCHVÍL, Stanislav. <i>Základy psychoterapie</i>. 7. vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1227-0. MÜLLER, Oldřich. <i>Expresivní terapie ve speciální pedagogice</i>. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3686-9. VALENTA, Milan. <i>Dramaterapie</i>. 4., aktualiz. a rozš. vyd., V nakl. Grada 2. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3851-2.

RŮŽIČKA, Michal a Martin Dominik POLÍNEK. *Úvod do studia dramaterapie, teatroterapie, zážitkové pedagogiky a dramiky: učebnice pro specializované studium pro prevenci sociálně patologických jevů*. Olomouc: P-centrum, c2013. ISBN 978-80-905377-1-2.

Doporučená literatura:

KOLÁŘ, Michal. *Výcvik odborníků v léčbě šikany: sociální práce s kolektivy dětí a mládeže zasaženými šikanou*. Praha: Pražská vysoká škola psychosociálních studií, 2013. ISBN 978-80-904748-2-6.

LÜTZ, Manfred. *Kdo je tu vlastně blázen?: zábavný úvod do psychiatrie a psychoterapie*. Přeložil Kateřina PREŠLOVÁ. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1203-4.

Závěr a doporučení

Předložená metodika je výsledkem akčního evaluačního výzkumu. Jejím obsahem je jak samotná metodika výzkumu, tak konkrétní tematické oblasti, vypracované na základě rozpoznání potřeb účastníků výzkumu.

Bylo zjištěno, že konzervatoře potřebují inovace v oblastech, jako jsou: a) posílení personálního zajištění v podobě školního psychologa, b) posílení psychosociálních kompetencí žáků formou sebezkušenostních kurzů, c) vedení žáků v individuální rovině formou koučinku, tak aby se předešlo stresovým situacím a rizikovému chování, d) rozšíření kompetencí v oblasti individuálního hodnocení.

Na základě těchto zjištění byly oslovenými odborníky sestaveny teoreticko - metodické kapitoly, které dané fenomény popisují a jsou součástí publikace. Jejich využití může být inspirativní pro ty, kteří chtějí změny na svých školách realizovat. Zde je nutné upozornit, že kompetencí k realizaci popsanych aktivit je zapotřebí patřičné vzdělání.

Evaluace výsledků výzkumu přinesla další zjištění. Jsou jimi: a) potřeba výsledky aplikovat do praxe a ty pak dále evaluovat, b) potřeba zaměřit výzkum na další témata jako jsou inovace předmětů (český jazyk, tělesná výchova), c) potřeba věnovat se tématu dvou učitelů ve výuce, d) potřeba hlubší analýzy praxí.

Následující doporučení vychází z výsledků studie.

Doporučení pro praxi:

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, zřizovatelé a vedení konzervatoří by se měli zasadit o personální posílení konzervatoře v podobě školního psychologa.

Školní psycholog měl ve spolupráci s vedením školy a dalšími kantory individuálně pracovat s žáky v rámci prevence rizikového chování a na posílení osobnostních kompetencí. Dále by měl pracovat s rodinou žáka jako se specifickým systémem.

Konzervatoře by měly do svého kurikula aplikovat sebezkušenostní kurzy, na kterých by probíhaly individuální a skupinové aktivity s cílem prevence rizikového chování a posílení osobnostních kompetencí.

Vysoké školy by měly vytvořit kurzy celoživotního vzdělávání za účelem metodického vedení výše zmíněných kurzů.

II.B

15.Podpůrné aktivity

15.1 Metodiky, odborné publikace

Autorský tým projektu IMUZA byl tvůrcem následujících publikací, jejichž přehled a stručná anotace tvoří obsah této kapitoly. Tyto publikace čtenáře nejprve seznamují s teoretickouází své problematiky, následně však přicházejí rovněž s celou řadou netradičních přístupů a inovací, které vycházely z již realizovaného akčního výzkumu.

OBOROVÁ DIDAKTIKA MŮZICKÝCH DISCIPLÍN (DIDAKTIKA UMĚLECKÝCH DISCIPLÍN S PŘÍHLÉDNUTÍM NA INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ)

Editor: Mgr. Lenka Kružíková, Ph.D.

Publikace prezentuje inovativní odborné teoretické a výzkumné poznatky z oblasti zastoupených múzických disciplín. Věnuje se výtvarné, hudební, dramatické, taneční a pohybové výchově. Zohledňuje cílové skupiny žáků se specificky vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání. Slouží jako podpůrný teoretický materiál pro pedagogy v praxi. Obsahuje 10 kapitol, na kterých spolupracovalo 16 vysokoškolských pedagogů a erudovaných odborníků z praxe.

METODIKA EXPRESIVNÍCH PŘÍSTUPŮ U ŽÁKŮ SE SVP V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Editor: Mgr. Oldřich Müller, Ph.D.

Publikace je zaměřena na popis možných metodických postupů využitelných ve společném vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami se žáky bez postižení či znevýhodnění. Metodiky zahrnují expresivně-formativní přístupy, které podporují adekvátní inkluzi vybraných druhů zdravotního postižení, jejich součástí je vždy krátký teoretický vstup vysvětlující specifika konkrétní cílové skupiny. Na publikaci pracovalo 10 odborníků specializujících se na danou problematiku.

KATALOG PROJEKTŮ DOBRÉ PRAXE V HUDEBNÍ, DRAMATICKÉ, TANEČNĚ-POHYBOVÉ A SLOVESNÉ VÝCHOVĚ

Editor: Mgr. Et Mgr. Martina Friedlová

Publikace přináší přehled a ukázky realizace projektů, které lze charakterizovat jako dobrou praxi v hudební, dramatické, tanečně-pohybové a slovesné výchově. U každého z projektů čtenář najde způsoby práce, východiska, vhodné cílové skupiny, vhodné pomůcky atd. Obsahem publikace jsou rovněž fotografie a odkazy na nahrávky realizace projektů.

TEATROTERAPEUTICKÉ A SKAZKOTERAPEUTICKÉ PŘÍSTUPY PRO LITERÁRNĚ DRAMATICKÉ OBORY

Editor: Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D.

Publikace je zaměřená na využití teatroterapeutických a skazkoterapeutických přístupů v pedagogické praxi učitelů literárně – dramatických oborů bude rozdělena do 7 kapitol. Rozsah publikace je 100 stran včetně barevných grafů a obrázků.

Autoři se zaměřují na tato témata:

- Význam tvořivosti pro jedince se specifickými potřebami
- Expresivní přístupy ve výuce na ZUŠ
- Teatroterapie
- Skazkoterapie
- Vzdělávání žáků s PAS a ADHD na ZUŠ
- Metodika
- Příběhem k umění, uměním k poznání

Autorský tým tvoří: Martin Dominik Polánek, Zdeňka Polínková a Michal Růžička.

HUDBA V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Editor: Mgr. Lenka Kružíková, Ph.D.

Odborná publikace, usilující o monografii, sloužící jako podpůrný odborný materiál pro pedagogy ZŠ, ZUŠ a konzervatoří komplexně. Čtenář v ní nalezne: přehlednou situaci inkluzivního hudebního vzdělávání, včetně zahraničí, podpůrná opatření pro hudebního pedagoga v proinkluzivní výuce, teoretické hudebně edukační koncepty, praktické přístupy ve výuce s ohledem na cílové skupiny žáků se specificky vzdělávacími potřebami. Skládá se ze 4 hlavních kapitol, jež jsou podrobněji rozpracovány do podkapitol. Na publikaci pracovalo 7 odborníků z praxe a vysokoškolského prostředí.

MUZIKOFILETICKÉ TECHNIKY PRÁCE V INKLUZIVNÍ VÝUCE

Editor: Mgr. et Mgr. Martina Friedlová

Publikace přináší v 6 kapitolách vymezení muzikofiletiky, dopady muzikofiletické práce na osobnost žáka a jednotlivé kazuistiky. Samostatnou kapitolu tvoří Techniky muzikofiletiky v inkluzivní výuce. Současný pohled je stručně zasazen do kontextu české i zahraniční praxe a vývoje pojetí muzikofiletiky.

HUDEBNÍ DIDAKTIKA PRO ŽÁKY SE SVP V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Editor: Mgr. Lenka Kružíková, Ph.D.

Praktická didaktická příručka pro pedagogy hudebních oborů, zaměřující se na cílovou skupinu žáků se SVP v inkluzivním vzdělávání. Publikace bude obsahovat teoretická východiska práce v jednotlivých hudebních oborech a praktické ukázky her a technik s metodologickým komentářem. Zároveň publikace představí specifické přístupy a projekty z praxe. V současné době je navrženo celkem 6 kapitol, jež jsou podrobněji rozpracovány do podkapitol. Do publikace se zapojilo celkem 8 spoluautorů z oblasti vysokoškolského prostředí i erudované praxe.

TVOŘÍME SPOLEČNĚ

METODIKA PRO VÝTVARNOU VÝCHOVU S PROINKLUZIVNÍMI PŘÍSTUPY K UMĚLECKÉMU VZDĚLÁVÁNÍ

Editor: doc. Mgr. Petra Šobánková, Ph. D.

Cílem metodiky, jež byla vydána v elektronické podobě, je podpořit učitele, aby byli lépe připraveni na začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) do výuky uměleckých oborů, konkrétně výtvarné výchovy. Kromě specifikace jednotlivých skupin žáků podle typu postižení a speciálních vzdělávacích potřeb v kontextu výtvarné výchovy přináší metodika konkrétní doporučení k integraci a podpoře těchto žáků, tak aby se mohli plně účastnit expresivních i receptivních výtvarných aktivit. Metodika obsahuje jak konkrétní realizované projekty, tak kazuistiky. Jejich autoři nabízejí k dalšímu využití své bohaté zkušenosti, tak aby umělecké vzdělávání bylo inkluzivní a k prospěchu a rozvoji všech žáků bez výjimky.

Rozsah publikace je cca 150 stran + integrované obrázky.

VÝTVARNÝ PROJEV DĚTÍ A ŽÁKŮ SE SVP A PROINKLUZIVNÍ DIDAKTIKA VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Doprovodný výstup: VÝSTAVA VÝTVARNÝCH PRACÍ

Editor: doc. Mgr. Petra Šobánková, Ph. D.

Výstava a publikace představí tvorbu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu ontogeneze dětského výtvarného projevu. Budou zde prezentovány nejen samotné práce, ale i stručné „příběhy“ výtvarných artefaktů nebo jejich cyklů s popisem okolností jejich vzniku, případně typu překážek, které daný žák v tvorbě překonává.

Zapojení autoři a pedagogové: Milan Valenta, Jiří Přivřel, Petra Žváčková, Jakub Dlabal, Milada Sobková, Petra Šobánková, Tereza Axmannová, Zuzana Duchková, Eva Směšná.

Publikace vznikla v kolektivu autorů S. Drlíčková, L. Kružiková, L. Počtová a M. Friedlová.

EDUKLIPY DO VÝTVARNÉ VÝCHOVY (VE ZNAKOVÉM JAZYCE)

Editor: doc. Mgr. Petra Šobánková, Ph. D.

V rámci projektu byl vypracován cyklus vzdělávacích klipů do výtvarné výchovy, jejichž koncepcí vychází ze znepokojivé skutečnosti, že pro žáky se sluchovým postižením existuje jen minimum vzdělávacích materiálů. Zvláště neslyšící žáci, jejichž mateřským jazykem je český znakový jazyk, bývají opomíjeni s odkazem na vizuální podstatu výtvarného umění. Porozumět umění do hloubky – zvláště tomu modernímu – však není možné bez podpůrného výkladu a vysvětlení kontextu. Eduklipy, jež v projektu vznikají, na tuto skutečnost reagují a nabídnou moderní materiál přístupný jak běžným žákům, tak – díky stopě titulků a výkladu ve znakovém jazyce – žákům se sluchovým postižením.

Eduklipy jsou zamýšleny jako didaktické pomůcky do výuky výtvarné výchovy, zpracovávají několik témat z oblasti umění a staví na jedinečném spojení s předními českými muzei umění, konkrétně s Muzeem umění Olomouc a Museem Kampa, jejichž lektorky a lektori se na obsahu klipů autorsky podílejí. K názornosti přispívá i to, že klipy obsahují bohatou nabídku vizuálních podnětů z uměleckých sbírek těchto institucí. Autoři počítali i s tím, že klipy budou prezentovány také v těchto muzeích a kromě výuky poslouží i dětským návštěvníkům těchto muzeí.

Klipy mají dynamickou, výtvarně zajímavou a pro žáky atraktivní tvář. Autorkou animovaných sekvencí a vizuálního stylu klipů je animátorka Pavla Baštanová.

Autory obsahu jednotlivých klipů jsou Petra Šobánková, Hana Lamatová, Lenka Trantírková, Marek Šobán, Eliška Pýchová

Klipy staví na tezi, že žákům se sluchovým postižením by mělo být umožněno přijímat informace a vzdělávací obsah v jejich přirozeném komunikačním prostředí, ve znakovém jazyce. Klipy budou v tomto směru univerzální: budou pracovat převážně s obrazem a komentář k obrazu bude v češtině a ve znakovém jazyce; klip bude obsahovat rovněž volbu titulků pro žáky, kteří preferují psanou podobu českého jazyka



Témata jednotlivých klipů:

- žánry, námětové okruhy výtvarné tvorby;
- umělecké druhy, výtvarné obory, kresba jako základní vyjadřovací médium;
- proměny umění a hranice uměleckého pole aneb proč může být krabice od pracího prášku uměleckým dílem;
- cesta k abstrakci, nefigurativní umění;
- kompozice, perspektiva, prostor v uměleckém díle.

METODIKA PRO INOVACE ŠVP KONZERVATOŘÍ

Editor: Mgr. Michal Růžička, Ph.D.

Cílem publikace bylo vytvoření metodického manuálu pro učitele na konzervatořích. Publikace obsahuje 5 kapitol rozdělených na 2 teoretické a 3 aplikační. Autorský tým se skládal z učitelů konzervatoří (3) a výzkumných pracovníků Univerzity Palackého v Olomouci (4).

Obsah publikace tvoří návrhy metodických postupů pro vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Výsledný materiál vznikl na podkladě potřeb vycházející z přímé praxe jednotlivých pracovišť. Metodou pro sběr dat a podkladů pro tvorbu navrhované metodiky a manuálu byly kvalitativní přístupy a koncept akčního výzkumu. Primárním výstupem této publikace jsou tak konkrétní metodické materiály aplikovatelné přímo do výuky opírající se o zkušenosti z praxe samotné.

MANUÁL A METODIKA TVORBY ŠVP ZUŠ PRO ŽÁKY SE SVP

Editor: Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D.

Cílem publikace bylo vytvoření metodického manuálu pro učitele základních uměleckých škol. Publikace obsahuje 40 stran, včetně barevných grafů či obrázků.

Metodický manuál je rozdělen do 6 kapitol, které se zabývají následujícími tématy:

- Nezbytné předpoklady pro daný obor (např. schopnost verbální komunikace, schopnost zapojovat se do práce kolektivu aj.)
- Rozdílné přístupy k žákům se speciálními potřebami během praktické výuky a teoretické výuky
- Metodiky přístupů dle jednotlivých oborů (hudební, taneční, výtvarný, literárně dramatický)
- Specifika přístupů v hromadné a individuální výuce
- Metodiky tvorby IVP v rámci jednotlivých múzických oborů a v rámci daných typů postižení
- Speciální estetická výchova

Další příspěvky:

ODBORNÉ ČLÁNKY

SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ A JEHO NĚKTERÉ REFLEXE PRO PRÁCI V OBLASTI EXPRESIVNÍCH AKTIVIT

(M. Potměšil)

KOMUNIKACE JE UMĚNÍ

(I. Valentová)

CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONTEXT OF ARTISTICALLY FOCUSED EDUCATION OF THE CZECH REPUBLIC

(P. Svoboda)

+ Edukativní materiál z University v Northamptonu (Great Britain)

15.2 Virtuální realita

V průběhu akčního výzkumu bylo zachyceno několik návrhů pedagogů, které se týkaly využití a vřazení virtuální reality do systému výuky múzických předmětů a využití tohoto fenoménu i k inkluzivní výuce. Proto se tým akčního výzkumu rozhodl pro absolvování předváděcího dopoledne v centru virtuální reality v Brně, za účelem získání osobních zkušeností a znalostí s touto moderní metodou postavenou na trojrozměrném simulování reality. Toto proškolení a zároveň i zážitkové dopoledne proběhlo ve Studiu Virtuen na brněnské Masarykově ulici č. 605 dne 14. ledna 2020.

Virtuální realita je technologie, která umožňuje uživateli octnout se v iluzi reálného světa. Pracuje se zde zejména s vizuálním, ale také s hmatovým či jiným zážitkem, které budí dojmy skutečného prostředí. Tým akčního výzkumu se po seznámení s technologiemi a možnostmi virtuální reality rozhodl pro využití speciální soupravy, do které se horizontálně umístí chytrý telefon, jehož displej zobrazuje na každé polovině jiný obraz pro každé oko (základ principu vytváření virtuální reality). Toto řešení je sice poněkud méně kvalitní co se týče věrohodnosti a výkonu, je ovšem velice cenově přijatelné pro uživatele a tedy i pro pedagogickou veřejnost. V rámci posledních dvou plánovaných tzv malých setkání si účastníci z řad pedagogů mohli fenomén virtuální reality tímto způsobem vyzkoušet. Tým akčního výzkumu pro ně zakoupil a

věnoval jim jednoduchou verzi brýlí, se kterou se mohli do virtuální reality „vnořit“ a získat tak první zkušenosti s virtuální návštěvou různých galerií a třeba i s plastickým vstupem do konkrétního obrazu.

Po získání těchto prvních zkušeností, následovala užitečná a tvůrčí diskuze, kdy pedagogové spolu s týmem projektu IMUZA vymýšleli náměty pro využití virtuální reality ve své učební praxi. Mnohé z těchto návrhů se potom staly i součástí návrhů inovací inkluzivního vzdělávání v konkrétních předmětech.

Reflexe účastníků:

Účastníci v rámci vzájemných diskuzí otevřeli téma prospěšnosti virtuální reality a techniky s ní spojené. Zazněla obava, že děti budou zase jenom "něco pasivně přijímat". Někteří diskutující však tento názor odmítli s tím, že by se jednalo pouze o motivační projekci, která by posloužila především jako silný stimulační impuls pro návštěvu opravdových muzejních expozicí, atd.

Zazněl rovněž názor, který poukázal na možnou "ztrátu hodnoty" virtuálně zpracovaných obrazů. "Pokud vstupujeme pomocí virtuální reality např. do obrazu S. Dalího, tak ten obraz vlastně "znásilňujeme" a nikoho už nebude bavit opravdový originál. Tento názor rovněž nenašel většinovou oporu. Naopak - bylo poukazováno na to, že virtuální realita nic nepokazí, že naopak umožní např. sociálně slabším virtuální návštěvu galerií po celém světě, přitom byla ovšem opět zdůrazněna potřeba odborného a řízeného provádění dětí ze strany poučeného osvědčeného pedagoga. "Nic nenahradí opravdový zážitek z návštěvy opravdové galerie či muzea." Virtuální realita je zajímavým, moderním ale přesto pouhým doplňkem opravdového života. Učitelé zúčastňující se rozhovorů rovněž poukázali na fakt, že je třeba nejprve o sledovaném jevu (obrazu, galerii, tanci, divadle...) něco teoreticky vědět, virtuální realita by měla sehrát svoji pozitivní úlohu až poté.

V rámci následujících diskuzí se také zdůrazňovalo, že virtuální realita není vždy pouhé pasivní přijímání estetických vjemů, ale že se v mnohých programech mohou děti i zapojit vlastní tvorbou. Mohou např. domalovávat "fixami" různé předměty do již daného obrazu v trojrozměrném virtuálním prostoru, mohou se stát samy velkými umělci a zakusit si pocit umělce tvořitele. V tomto případě mluvili účastníci OS rovněž o překonávání strachu a o bezpečném prostředí, které virtuální realita poskytuje. Virtuální realita je rovněž fenomén, který dokáže spojit hudební, poetické, dramatické i třeba výtvarné prvky dohromady. U dětí se SVP může také posloužit jako cvičná platforma pro pohyb a fungování v jiném prostředí (např. vstup do obchodního domu). Tím může saturovat zvláště užitečnou a jinými způsoby těžce simulovanou věc. Připravit děti na vstup do určité konkrétní situace.

Na závěr setkání v rámci OS bylo konstatováno, že fenomén virtuální reality se velice rychle inovuje a rozvíjí a proto by bylo dobré už nyní, na začátku jejího rozvoje, "chytit včas vlak" a "být ve virtuálním obraze". Účastníci setkání konstatovali, že by bylo smutné, kdyby jim svěřené děti o ní věděly více než oni sami.

15.3 Další aktivity projektu IMUZA

V rámci projektu IMUZA bylo rovněž zorganizováno další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Účastníci projektu se tak mohli zúčastnit celé řady seminářů vedených zkušenými lektory. Jednalo se o následující dvoudenní semináře a workshopy:

DIVADELNÍ A POHYBOVÁ EXPRESE JAKO NÁSTROJ INKLUZIVNÍHO UMĚLECKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Lektoři: Veronika Broulíková, Jana Olejníčková

Dvoudenní seminář, který byl zaměřen na možnosti uplatnění divadelních a pohybových prostředků v kontextu inkluzivního uměleckého vzdělávání. Součástí kurzu bylo jak teoretické vymezení dané problematiky, tak i praktické ukázky a aktivity využitelné v praxi jak při práci s dětmi, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami tak i s jejich intaktními spolužáky.

VÝTVARNÁ A DRAMATICKÁ EXPRESE JAKO NÁSTROJ INKLUZIVNÍHO UMĚLECKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Lektoři: Tereza Axmanová, Olga Svobodová, Alena Palarčíková, Jan Němeček

Dvoudenní seminář zaměřený na rozvoj a podporu kreativního projevu u lidí se zrakovým postižením, které napomáhá k poznání specifických vloh a talentů jednotlivců a využití loutky jako pomůcky inkluzivního vzdělávání ve třídách se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Uspořádané semináře se týkaly výhradně práce s dětmi se SVP v kontextu uměleckého vzdělávání. Bližší informace o těchto aktivitách jsou dostupné na webu projektu IMUZA. Zde jsou k dispozici i přehledy všech kulturních vystoupení (divadla, koncerty, výstavy, postery, eduklipy), které se staly „produktem“ projektu IMUZA.

Pro účastníky projektu byla rovněž zorganizována celá řada kulturních uměleckých vystoupení. Ty se realizovaly v rámci tzv. velkých i malých setkání. Největší ohlasy vzbudilo zejména divadlo Tyátr Modrodiv, skupina Moravští bratři, koncert uskupení Musicoterapia a opakované večery poezie. Úspěšná byla také umělecká vystoupení žáků a učitelů speciálních škol ze Zlína.

16. Závěr

Popsaný akční výzkum participoval na projektu: CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0004022-Jedinečností uměleckého výrazu vzhledem k inkluzi. Hlavním cílem akčního výzkumu bylo vytvořit platformu pro vytvoření návrhů na úpravu vzdělávacích obsahů školních a rámcově vzdělávacích programů muzických předmětů “vyučovaných” na MŠ, ZŠ, ZUŠ a konzervatořích v kontextu inkluzivního vzdělávání žáků se SVP.

Předložený text vznikl na základě vyhodnocení řady dotazníků, relizovaných Likertových škál, ohniskových skupin a vzájemných setkání účastníků, kde se v rámci rozhovorů o této problematice komunikovalo, sdílely se zkušenosti a postupy a předkládaly se návrhy smysluplných inovací. Ty se následně promítly do návrhů změn školních vzdělávacích program jednotlivých typů škol..

Jednalo se o akční výzkum, který měl evaluační charakter, který se vyznačoval kombinací kvalitativních i kvantitativních přístupů a který se vyznačoval vysokou flexibilitou a opakovanou triangulací vyhledávaných dat.

Z analýzy těchto dat vyplynula mimo jiné potřeba posílení tzv. měkkých dovedností a kompetencí, které by vedly ke snížení četnosti rizikového chování žáků a k posílení vztahů ve třídních skupinách.

Dále bylo zjištěno, že pedagogové těchto škol potřebují inovace v řadě oblastí, které se týkají zejména personálního zajištění, materiální podpory, metodologického vedení a posílení psychosociálních kompetencí, které by umožnily kvalitnější připravenost při inkluzivní výuce. Tým akčního výzkumu a potažmo i tým odborníků celého projektu IMUZA považuje praktickou realizaci navržených inovací za důležitý benefit, který by byl účinnou prevencí stresových situací a rizikového chování inkluzivně vzdělávaných žáků.

Seznam použité literatury

Aked, J., & Thompson, S. (2011). *Five ways to wellbeing. New applications, new ways of thinking*. London: NHS Confederation.

Braun, R., Marková, D., Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál.

Braun, R., Marková, D., Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál.

De Marrais, K., Lapan, D. S. (2004). *Foundations for Research, Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, Mahwah, NJ 07430, USA

Gillernová, I, Krejčová, L. (2012) *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.

Gray, A. (2013). *Homo sapiens addiction or reaction?*. London: HUM, United Kingdom.

Gulová, L., Šíp, R. (2013) *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Portál, ISBN978-80-247-4368-4

Haroutonian, J. (2000, August). The delights and dilemmas of the musically talented teenager. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 12(1), 3-16. doi: 10.4219/jsge-2000-636

Hendl, J. (2005) *Kvalitativní výzkum. základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

Hendl, J., Remr, J. (2017) *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, ISBN978-80-262-1192-1

<https://www.mayfieldsanc.catholic.edu.au/positive-education/the-five-ways-to-wellbeing>

<https://www.mentalhealth.org.uk/sites/default/files/schools-wellbeing-week-pack.pdf>

Chrastina, J. (2013). *Životní styl v ošetrovatelských diagnostických doménách u zdravotně znevýhodněné populace* (Dizertační práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Chrastina, J., & Ivanová, K. (2010). Využití metodologické triangulace kvalitativního výzkumu pro zkoumání limitů životního stylu chronicky nemocných dle ošetrovatelských domén. *Profese online*, 3(3), 151–164

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku*. Praha: Grada.

Morgan, L. D. (2001). *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Sdružení SCAN. ISBN 80-85834-77-4.

MŠMT: *Věstník z července 2005 - Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole* (č.j. 27 317/2004-24) [vid 2020-05-01]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/S/%C5%A0koln%C3%AD_psycholog#V.c3.bdklad_hesla

MŠMT: *Vyhláška č. 116 ze dne 15.dubna 2011, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. [vid 2020-05-01]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/S/%C5%A0koln%C3%AD_psycholog#V.c3.bdklad_hesla

MŠMT: *Vyhláška č. 72 ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. [vid 2020-05-01]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/S/%C5%A0koln%C3%AD_psycholog#V.c3.bdklad_hesla

Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. *o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků*. [vid 2020-05-01]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/S/%C5%A0koln%C3%AD_psycholog#V.c3.bdklad_hesla

Nevoralová, M. (2012). *Ohniskové skupiny jako evaluační nástroj*. Praha: Klinika adiktologie LF UK

Polínek, M. D. (2015) *Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Praško, J. (2001). Léčba poruch osobnosti i. psychiatrie pro praxi: <https://www.psychiatriepropraxi.cz/pdfs/psy/2001/01/07.pdf>

Růžička, M. a kol. (2013) *Krizová intervence pro speciální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Růžička, M. (2018) *Longitudinální evaluační studie intervenčních programů pro osoby se závislostí v kontextu speciálněpedagogické andragogiky etopedické Kognitivně behaviorální aspekty adiktologické problematiky*, habilitační práce, Olomouc.

Stehlíková, M. (2018). *Nadané dítě*. Grada. [vid 2020- 04 -28]. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/nadane-dite-4290/>

Švaříček, R., Šedová, K. (2014) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0644-6

Valenta, M. (2006) *Rukověť dramaterapie a teatroterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

www.cestasrdce.cz

www.coachfederation.cz

www.jjcoaching.cz

Zinker, J. (2004). *Tvůrčí proces v Gestalt terapii*. Brno: ERA.

Přílohy:

Příloha č. 1

1) Ukázka verbatimů – závěr ohniskové skupiny

Martin: *Přemyslím nad tou otázkou z druhé strany, jestli propojení výtvarného umění s divadelní performance. Na to umění, které vnímají. Jestli tu jsou výtvarníci, tak se zeptám. Kolegyně dělá v Tretiakovské galerii to, že tam přivede ty herce, kteří jsou celý v černé a oni ty obrazy jako dotváří třeba sochama, pohybem a dává to tomu nový smysl. A vlastně nabízí program pro školy, kdy ty obrazy jsou v nějakém procesu. Tak jsem se chtěl zeptat, jestli tohle propojení umění pro ty děcka je dobré nebo jestli to není, jak jsi říkal, znásilňování obrazu.*

Ú 3: *Mě to přijde propojení se současností. To je skvělý, že to někoho osloví, že s tím chce něco dělat.*

Ú 4: *Oni třeba teďka dělali v Muzeu umění, teďka to čím dál víc zapojujou, že třeba udělají výstavu a k té výstavě udělají ještě něco třeba udělala jedna choreografka jedno představení ke grafice. A to bylo strašně zajímavé. Byli tam dvě tanečnice, každá na jiném místě. Divák se mohl dívat na ně, ale zároveň se dívat na ty obrazy a propojovat to. A najdou to byla jen inspirace, oni to nenapodobovali. A do toho tam byla ještě živá hudba. A najednou to přineslo jiné vnímání toho obrazu, takové obohacené něčím. Tím individuálním ztvárněním. A nepříjde mi to jako znásilňování, ale jako obohacování. Je to zajímavý.*

Ú 2: *Ono je to takové komplexnější, víc to zrcadlí přírodu, protože v přírodě máte vizuální dojem, máte zvukovej dojem a všechny dojmy se mísí. Že se vlastně takhle dostáváte k tomu bazálu.*

Ú 3: *My jste tahle s dětma byli v muzeu umění se dívat na obrazy, kdy děti i čichaly k lahvičkám, přiřazovali vůně, pak vytvářeli nějakou řeku, která vystupuje, vydávaly zvuky. Určitě je to bavilo. A bylo to super.*

Pavel: *To je zajímavý, to si myslím, že znásilnění není ta galerie. Ale je to o té míře.*

Pavel:. *1. hodina uplynula, tak jdeme do finále. Nějaký závěr, co vám to přineslo. A teda ještě se uvidíme jednou ve Zlíně, na to se těším. Kdyby tu byl náš kole prof. Potměšil, tak by se zeptal na jednu věc, která vás tady nejvíce oslovila. A aby to bylo jedno slovo.*

Samozřejmě vy.

Propojování

Lektoři, lektorky

Inspirace

Odvaha

Chut' objevovat něco nového a zkoušet.

Nepřenositelné. Doporučím to.

Vděčnost za krásný život s múzami.

Dar setkání se s novými lidmi.

Nové metody (plastický pohyb)

Pavel: *Mám radost, že existuje společenství, které přináší člověku chut' něco dělat dál.*

Ú3: *Mě ještě přijde líto, že každý žák nedostane tak dobré lektory, které my jsme měli možnost tady zažít. A mohli ho ovlivnit. To, co jsme dostali my od Vás, to by bylo fajn, kdyby oni taky mohli. T je dar. Díky za to.*

Ú4: *No, nové lidi, inspirativní a nové metody, o té Natálii Popové jsme třeba vůbec neslyšela a bylo to fakt zajímavé.*

Martin: *O její práci máme natočený film, za chvíli půjde na web IMUZA zavěsit, tak se na něj koukněte. No a ještě mě napadá. Projekt skončí a už nebude. A 3 roky jste tady něco zažívali a tak. Tak kdybyste měli být ředitelé nového projektu, dejme stranou finance a organizaci a tak. Co byste, jak byste vymysleli pokračování? Mě napadá každý měsíc nějaké WS, pozvat lektory..*

Ú1: *To mi chybí, že to skončí a teď nic nebude. Bude mi to chybět.*

Ú3: *Možná ne jendou za měsíc, ale za půl rok, Já jsem v projektu české filharmonie a jsou tam taky skvělí lektori, vytipovávají učitele ze základek a tak. A to, co se naučili, tak měli mentory a ti jim pak řekli, aby to předávali dál. To propojení těch mužů a předat to dál. Není to jen ochutnávka, ale bude to pokračovat dál. Třeba jak jsme viděli to vaše divadlo. Napřed jsme to zkusili na sobě a v reálu to jde a je to krásný!*

Ú2: *Mě běží hlavou, tři roky jsme se tu scházeli a inspirovali se zdarma. Tak teď se každý probrat zpětně ty 3 roky, jak šly a ty inspirace a každý má za úkol jednu věc si vybrat, kterou posune do praxe a všechny pozvat se podívat.*

Ú3: *Tak to bylo myšlený. Otázka je, my jsme nikomu nenabízeli, protože nám se tady tak líbilo. že jsme prošli celým cyklem.*

Olda: *No, jednou za čas by si každý měl prožít nějaký zážitkový WS, je to lepší než vzdělávání. A je to i společenská událost.*

Martin: *Napadá mě, jak zavřely ZUŠky, tak hned na fb vznikla skupina ZUŠ distančně, hlavně hudebníci tam dávali věci. A přidalo se tam asi 400 učitelů a posílali si tam noty a inspirace, já to učím takto atd. Sem tam i drama či výtvarníci a bylo to inspirativní a dělili s e o nápady. Tak jestli nepřemýšlet o nějaké platformě. „Jo, my bysme a to chtěli přijet. Kolik nás přijede, jak by to bylo...“.*

Ú2: *No a je pravda, že ne všichni o tom projektu ví. Takže to by bylo dobré. Ale zase ne všichni jsou na facebooku, že. Tak jak to udělat.*

Ú3: *Ale zase aby to nezapadlo, chce to iniciativní lidi, co dají impuls.*

Pavel: *Ta platforma je dobrý nápad, můžeme to nadhodit na poradě. Třeba se na to najdou i peníze. Mrzelo by mě, když se vytvořil už kolektiv.*

Ú5: *Škoda, že vypadla ta přednáška na fundraising no. To by se nám hodilo.*

Pavel: *No, chce to zase bnějaký projekt.*

Ú1: *Možná, aby se i od vás lektorů dostali k nám info, je nové představení nebo máme nový workshop.*

Martin: *na to je dobrý ten facebook no. Je to zdarma a člověk tam hned vše vidí.*

Ú2: *Ještě mě napadlo to zúročení, jako ten nápadník třeba. Ma youtube existuje virtuální sbor – dali noty a kdo chtěl tak se připojil. A propojit i ty múzy, že by v závěru mohlo takhle něco vzniknout.*

Pavel: *No neumím si představit, jak vykopávám obraz.*

SMÍCH

Pavel: *Tak jo, tak poslední poznámky a pomalu se budeme loučit. Je mi to líto, ale v tom Zlíně se ještě uvidíme. Moc se mi to líbilo. Tak já vám děkuju. Rád Vás všechny uvidím, doufám, že budete dobře naladěni, když už budete zase v procesu.*

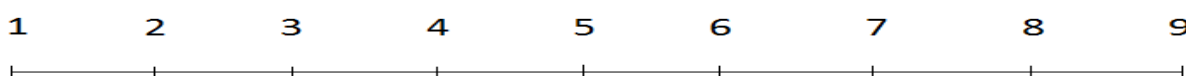
... děkujeme...

Příloha č. 2

Evaluační dotazník – projekt IMUZA (MŠ, ZŠ)

Vážení kolegové, prosíme vás o svědomité vyplnění tohoto dotazníku. Jeho výsledky použijeme smysluplně pro optimalizaci vaší školní práce.

Instrukce: Zaškrtněte na Likertových škálách vždy jedno číslo, kterým označíte naléhavost míry níže uvedených sdělení tak, jak ji vnímáte. Krajní body škál znamenají: č. 1 = naprosto nedůležité, č. 9 = maximálně důležité, číslo 5 neutrální pozici. Ostatní čísla vyjadřují jemnou nuanci mezi těmito čísly.



- 1) Upřesnit a zařadit do škol více „integrační“ terminologie

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

2) Iniciovat odstranění přemíry administrativy

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

3) Upřesnit metodiku hodnocení dětí se SVP v rámci uměleckých předmětů

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

4) Iniciovat užší spolupráci s úředníky na MŠMT

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

5) Angažovat se více v kontextu mimořádně nadaných žáků

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

6) Vyřešit problém „náboru učitelů se zdravotním a tělesným postižením“ do škol

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

7) Redukovat hodiny některých předmětů či aktivit (v MŠ, ZŠ)

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

8) Angažovat se více v kontextu romských dětí

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

9) Upřednostňovat „prožitek dítěte“ před plněním osnov

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

10) Upravit povinné výstupy výuky

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

11) Změnit obecné znění RVP směrem ke specifikaci a větší konkretizaci

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

12) Upravit obsahy některých předmětů

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

13) Zlepšit speciálněpedagogickou přípravu učitelů v kontextu jejich budoucí práce s dětmi se SVP

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

14) Zlepšit materiální vybavení a zabezpečení škol

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

15) Zajistit přítomnost psychologa a jeho větší zapojení v kontextu výuky uměleckých předmětů s dětmi se SVP.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

16) Nalézt a specifikovat hranice pro zařaditelnost dítěte se SVP do výuky

Evaluační dotazník – projekt IMUZA (konzervatoře, ZUŠ)

Vážení kolegové, prosíme vás o svědomité vyplnění tohoto dotazníku. Jeho výsledky použijeme smysluplně pro optimalizaci vaší školní práce.

Instrukce: Zaškrtněte na Likertových škálách vždy jedno číslo, kterým označíte naléhavost míry níže uvedených sdělení tak, jak ji vnímáte. Krajní body škál znamenají: č. 1 = naprosto nedůležité, č. 9 = maximálně důležité, číslo 5 neutrální pozici. Ostatní čísla vyjadřují jemnou nuanci mezi těmito čísly.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

1) Uskutečnit změny ve zkušebním řádu týkající se přijímacího řízení

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

2) Upřesnit a zařadit více „inkluzivní“ terminologie

1	2	3	4	5	6	7	8	9

3) Vřadit uměleckou praxi mezi nedílné součásti výuky hlavního oboru a upravit její rozvržení tak, aby mohla probíhat kontinuálně po celou dobu výuky

1	2	3	4	5	6	7	8	9

4) Upravit vykazování a počítání umělecké praxe – např. účinkování učitelů na koncertě

1	2	3	4	5	6	7	8	9

5) Umožnit účast druhého pedagoga v předmětech společného odborného základu a odborné přípravy

1	2	3	4	5	6	7	8	9

6) Iniciovat odstranění přemíry administrativy

1	2	3	4	5	6	7	8	9

7) Upřesnit metodiku hodnocení dětí se SVP na uměleckých školách

1	2	3	4	5	6	7	8	9

8) Iniciovat užší spolupráci s úředníky na MŠMT

1	2	3	4	5	6	7	8	9

9) Angažovat se více v kontextu mimořádně nadaných žáků

1	2	3	4	5	6	7	8	9

10) Angažovat se více v kontextu cizinců na uměleckých školách

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

11) Vyřešit problém „náboru zdravotně a tělesně postižených učitelů“ do škol

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

12) Redukovat hodiny některých uměleckých předmětů

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

13) Angažovat se více v kontextu Romů na uměleckých školách

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

14) Upřednostňovat „prožitek dítěte“ před plněním osnov

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

15) Upravit povinné výstupy výuky

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

16) Změnit obecné znění RVP směrem ke specifikaci a větší konkretizaci

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

17) Upravit obsahy některých předmětů a přeřazení některých předmětů do odborné přípravy

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

18) Upravit podmínky grantů vázaných na počet dětí (např. otázky navýšení financí na jejich jazykovou přípravu)

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

19) Podporovat zapojení absolventů do spolupráce s kmenovými školami

1	2	3	4	5	6	7	8	9

20) Zlepšit speciálněpedagogickou přípravu absolventů konzervatoří v kontextu jejich budoucí práce s dětmi se SVP

1	2	3	4	5	6	7	8	9

21) Zlepšit materiální vybavení a zabezpečení škol

1	2	3	4	5	6	7	8	9

22) Iniciovat změny ve zkušebním řádu státních maturit ve prospěch „výborných muzikantů x špatných studentů“

1	2	3	4	5	6	7	8	9

23) Zajistit přítomnost psychologa na uměleckých školách

1	2	3	4	5	6	7	8	9

24) Najít hranice zařaditelnosti dítěte se SVP do výuky

Vyhodnocení evaluačních dotazníků pro MŠ a ZŠ:

Setkání zástupců projektu IMUZA- Velké setkání Zlín

Vyplnilo: 18 osob

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.	Upřesnit a zařadit do škol více „integrační“ terminologie	4	1	2	-	7	2	-	-	2
2.	Iniciovat odstranění přemíry administrativy	-	-	-	-	1	-	1	1	15
3.	Upřesnit metodiku hodnocení dětí se SVP v rámci uměleckých předmětů	1	1	-	-	6	1	1	3	5
4.	Iniciovat užší spolupráci s úředníky na MŠMT	-	1	-	-	1	2	2	5	7

5.	Angažovat se více v kontextu mimořádně nadaných žáků	-	-	-	1	1	2	2	2	10
6.	Vyřešit problém „náboru učitelů se zdravotním a tělesným postižením“ do škol	-	-	3	1	10	-	-	1	3
7.	Redukovat hodiny některých předmětů či aktivit (v MŠ, ZŠ)	-	3	-	-	4	1	4	3	3
8.	Angažovat se více v kontextu romských dětí	2	4	1	-	6	1	-	3	1
9.	Upřednostňovat „prožitek dítěte“ před plněním osnov	-	-	-	-	3	2	4	2	7
10.	Upravit povinné výstupy výuky	1	-	-	-	10	1	1	2	3
11.	Změnit obecné znění RVP směrem ke specifikaci a větší konkretizaci	3	2	-	3	2	2	3	1	2
12.	Upravit obsahy některých předmětů	2	1	1	-	5	1	2	1	5
13.	Zlepšit speciálněpedagogickou přípravu učitelů v kontextu jejich budoucí práce s dětmi se SVP	-	-	-	-	2	-	2	3	11
14.	Zlepšit materiální vybavení a zabezpečení škol	-	-	-	-	3	-	2	-	13
15.	Zajistit přítomnost psychologa a jeho větší zapojení v kontextu výuky uměleckých předmětů s dětmi se SVP	-	-	-	-	2	1	2	5	8
16.	Nalézt a specifikovat hranice pro zařaditelnost dítěte se SVP do výuky	-	-	-	-	-	1	1	2	14

Vyhodnocení evaluačních dotazníků pro konzervatoře a ZUŠ:

Setkání zástupců projektu IMUZA- Velké setkání Zlín

Vyplnilo: 20 osob

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Uskutečnit změny ve zkušebním řádu týkající se přijímacího řízení	3	-	2	1	5	4	1	3	1
	Upřesnit a zařadit více „inkluzivní“ terminologie	-	1	-	4	5	5	2	2	1

Vřadit uměleckou praxi mezi nedílné součásti výuky hlavního oboru a upravit její rozvržení tak, aby mohla probíhat kontinuálně po celou dobu výuky	-	-	-	-	2	2	4	5	7
Upravit vykazování a počítání umělecké praxe – např. účinkování učitelů na koncertě	-	-	1	1	4	2	3	4	5
Umožnit účast druhého pedagoga v předmětech společného odborného základu a odborné přípravy	-	-	-	2	2	-	6	3	7
Iniciovat odstranění přemíry administrativy	-	-	1	-	2	-	1	1	15
Upřesnit metodiku hodnocení dětí se SVP na uměleckých školách	-	1	1	-	2	2	4	6	4
Iniciovat užší spolupráci s úředníky na MŠMT	-	1	1	-	3	1	7	4	3
Angažovat se více v kontextu mimořádně nadaných žáků	-	-	1	-	1	1	4	7	6
Angažovat se více v kontextu cizinců na uměleckých školách	-	-	1	-	5	3	5	5	1
Vyřešit problém „náboru zdravotně a tělesně postižených učitelů“ do škol	1	-	2	-	5	2	4	2	4
Redukovat hodiny některých uměleckých předmětů	3	5	4	-	4	1	2	1	-
Angažovat se více v kontextu Romů na uměleckých školách	2	2	2	3	2	4	4	1	-
Upřednostňovat „prožitek dítěte“ před plněním osnov	-	-	-	1	2	1	3	2	11
Upravit povinné výstupy výuky	-	-	1	-	6	2	4	3	4
Změnit obecné znění RVP směrem ke specifikaci a větší konkretizaci	1	-	4	1	4	2	4	3	1
Upravit obsahy některých předmětů a přerazení některých předmětů do odborné přípravy	-	1	1	-	6	5	4	2	1
Upravit podmínky grantů vázaných na počet dětí (např. otázky navýšení financí na jejich jazykovou přípravu)	-	1	-	-	4	3	5	3	4
Podporovat zapojení absolventů do spolupráce s kmenovými školami	-	-	-	-	1	1	4	9	5
Zlepšit speciálněpedagogickou přípravu absolventů konzervatoří v kontextu jejich budoucí práce s dětmi se SVP	-	-	-	-	4	2	6	4	4
Zlepšit materiální vybavení a zabezpečení škol	-	-	1	-	4	-	4	7	4
Iniciovat změny ve zkušebním řádu státních maturit ve prospěch „výborných muzikantů x špatných studentů“	-	1	1	-	5	3	6	2	2
Zajistit přítomnost psychologa na uměleckých školách	1	1	1	1	5	2	-	7	2
Najít hranice zařaditelnosti dítěte se SVP do výuky	-	-	-	1	5	3	2	5	4

