

Metodika pro inovace

školních vzdělávacích programů konzervatoří

Michal Růžicka a kol.



Univerzita Palackého v Olomouci

Metodika pro inovace školních vzdělávacích programů konzervatoří

Michal Růžička a kol.



Olomouc 2020





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

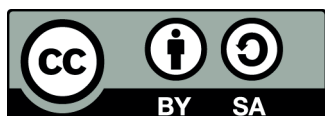


Tato publikace je jedním z výstupů projektu Jedinečností uměleckého výrazu k inkluzivnímu uměleckému vzdělávání, reg. č. CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0004022.

Oponenti:

PhDr. Jitka Neumann Žižková, Ph.D.

Mgr. Eva Cielecká



Toto dílo je licencováno pod licencí **Creative Commons BY-SA** (Uveďte původ – Zachovejte licenci). Licenční podmínky najdete na adrese <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

1. vydání

© Michal Růžička a kol., 2020

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2020

DOI: 10.5507/pdf.20.24456744

ISBN 978-80-244-5674-4 (online : PDF)

Obsah

Úvod a cíle metodiky	5
1 Metodologická východiska	7
1.1 Uvedení do problematiky	7
1.2 Metody získávání kvalitativních dat	8
1.3 Zpracování a analýza kvalitativních dat	9
1.4 Validita výzkumu	10
1.5 Popis vlastní realizace výzkumu	11
1.6 Limity výzkumu	12
2 Výsledky výzkumu	13
2.1 Výsledky přípravné fáze	13
2.2 Výsledky vlastního výzkumu	13
2.2.1 Popis kategorií	14
2.3 Výsledky evaluace výsledků akčního výzkumu	16
2.4 Další náměty pro úpravu ŠVP konzervatoří	16
3 Pět pohromadě aneb koncept well-being jako nástroj pro zkvalitnění výchovy a vzdělávání	18
3.1 Stručný popis anglického originálu	19
3.2 Koncept pěti pohromadě	19
4 Koučink jako nástroj osobnostního růstu studentů	22
4.1 Definice koučinku	22
4.2 Aplikace metody koučinku v prostředí konzervatoří	23

5	Školní psycholog na konzervatořích	26
5.1	Legislativní rámec práce školního psychologa (ŠP)	26
5.2	Žák jako klient školního psychologa	28
5.3	Školní třída jako klient školního psychologa	30
5.4	Pedagog jako klient školního psychologa	33
5.5	Rodina jako klient školního psychologa	34
6	Hodnocení a jeho úloha ve vzdělávání žáka s nadáním	37
7	Metody a techniky využitelné v rámci inkluzivního vzdělávání	40
7.1	Aktivity pro výuku dramatického umění	41
7.2	Aktivity pro výuku tanečního umění	44
7.3	Aktivity (nejen) pro výuku hudebního umění	45
7.4	Aktivity v rámci výuky výtvarného umění	46
8	Techniky pro podporu skupiny z ranku terapie divočinou	48
9	Konkrétní návrhy nových předmětů	56
	Závěr a doporučení	61
	Resumé	62
	Summary	62
	Použitá literatura	63
	Informace o autorech	65

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. V rámci 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 (SVP).

Tato aktivita v sobě zahrnovala spolupráci pedagogů konzervatoří, vysokých škol a dalších odborníků v rámci proinkluzivních a prointegrativních aktivit, která vedla k vytvoření manuálu (metodiky) pro zpracovávání školních vzdělávacích programů pro konzervatoře, jež akcentují zkušenosti s prací se 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 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, k posílení vztahů ve skupině, posílení individuality jedince a zvýšení jeho odolnosti 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 následujících fázích:

- 1 ■ Analýza současného stavu
- 2 ■ Realizace rozhovorů a ohniskových skupin
- 3 ■ Evaluace získaných dat
- 4 ■ Evaluace návrhů pro inovace
- 5 ■ Zadání 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 wilderness therapy Tereza Houšková.

1 Metodologická východiska

Michal Růžička

1.1 Uvedení do problematiky

Základním nástrojem výzkumu je design tzv. akčního výzkumu v kombinaci s 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 muzické prostředky v edukačním procesu. Oblast jejich výzkumné činnosti v rámci evaluací zahrnoval cyklické, opakující se hledání a nastavování faktorů ovlivňujících 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 Miovskeho (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 Miovskeho (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 příjemcem 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 blízce atmosféře a klimatu konzervatoří.
- 4 ■ Hodnocení a průběžná evaluace budou probíhat na společných setkáních zainteresovaných pracovníků, na tzv. ohniskových skupinách, v pravidelných intervalech.

1.2 Metody získávání kvalitativních dat

Zde popíšeme metody používané 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, při 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 schopnost subjektů výzkumu pracovat v aranžmá ohniskových skupin. Další nespornou výhodou je multidisciplinarita účastníků těchto skupin. Ka-

ždý 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. Kvůli 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 tak mají prostor vyjádřit své myšlenky spontánně a autenticky, což právě tato zvolená metoda ve velké míře dovoluje. Značnou výhodu spatřujeme také v tom, že umožňuje 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 byla hledána 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.

1.3 Zpracování a analýza kvalitativních dat

Pro zpracování kvalitativních dat bylo použito videozáznamu, audiozáznamu a 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 v datech a zaznamenávání opakujících se vzorců, témat a 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)

1.4 Validita výzkumu

Podle Miovského (2006) je při hledání validity, tedy kritérií pravdivosti, relevance a věrohodnosti metod a poznatků, možno vytyčit několik základních kritérií. Rozeznáváme kritéria epistemická, tedy ta, která 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 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 různých vzájemně na sebe působících 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 metod; triangulace zdrojů dat; multiperspektivní triangulace (změna teoretické perspektivy); kombinace přístupů (kvalitativní a kvantitativní přístup).

Bližší specifikaci jednotlivých triangulačních přístupů shrnuje tabulka 1: a) triangulace metodologická (triangulace metod), b) triangulace výzkumníků (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. Tabulka 5 uvádí jednotlivé typy triangulace a jejich následné praktické aplikace.

Tabulka 1 Typ triangulace s její následnou praktickou aplikací

Typ triangulace	Aplikace
Triangulace metodologická (triangulace metod)	V metodách získávání kvalitativních dat byly užity metody ohniskové skupiny, polostrukturované interview, analýza dokumentů. V metodách zpracování kvalitativních dat pak audiozáznam, záznamový arch, práce s existujícími dokumenty. V metodách interpretace byly užity dílčí postupy jako metoda vytváření trsů, metoda zachycení vzorců, metoda prostého výčtu.
Triangulace výzkumníků, analytiků	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.).

1.5 Popis vlastní realizace výzkumu

Tabulka 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 čtenáři návod 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 byla hledána 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.

1.6 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 realizovány telefonicky či písemně.

2 Výsledky výzkumu

Michal Růžička

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

2.1 Výsledky přípravné fáze

Na základě analýzy dat ohniskových skupin byly vymezeny následující kategorie pro inovaci ŠVP: 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 realizaci nového předmětu ve formě kurzů a dále návrh na realizaci individuální práce se studenty (koučink).

2.2 Výsledky vlastního výzkumu

Výsledky vychází ze dvou ohniskových skupin. První ohnisková skupina proběhla 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), jež 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. V rámci ohniskové skupiny proběhl brainstorming

s následnou diskuzí o tom, jak tato témata vtělit do nově realizovaného předmětu. Byl potvrzen předchozí návrh, že témata budou řešena ve dvou liniích. Jednou z nich je nový předmět v podobě kurzu (psychosociální dovednosti) a další 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. 4. 2019). V souvislosti s analýzou dat březnové ohniskové skupiny byly tématem dubnové skupiny specifické podmínky na konzervatořích. Obsah diskuze se naplnil v následujících kategoriích: metodika hodnocení dětí se SVP; 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.

2.2.1 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. Zejména se jedná o 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 zkoušek, 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.“

2.3 Výsledky evaluace výsledků akčního výzkumu

Další ohnisková skupina proběhla 8. 2. 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 podobu 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 well-being jako nástroj pro zkvalitnění výchovy a vzdělávání.
- Fenomén hodnocení v kontextu mimořádného nadání.
- Školní psycholog na SŠ v kontextu mimořádného nadání.
- Návrhy her pro rozvoj osobnosti a kooperace ve skupině.

2.4 Další náměty pro úpravu ŠVP konzervatoří

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

Inovace některých předmětů

Smysluplná tělesná výchova

Inovací by měla projít 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‘ dechačích) – 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 pilates).“

Všeobecně vzdělávací předměty

Inovace by si 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 a tyto znalosti 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 – dva 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 1× 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 straně 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 má menší počet hodin pedagogické praxe, větší praxe umělecké).“

3 Pět pohromadě aneb koncept well-being jako nástroj pro zkvalitnění výchovy a vzdělávání

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. v Metodice inovace ŠVP konzervatoří i Metodice inovace ŠVP základních uměleckých škol.

Pět pohromadě



*„Když linky osnovy drží při sobě,
notový zápis už je jen na tobě...”*

3.1 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 prodávač kebabu, imigrační úředník či bankéř.

Tato metoda má primárně sloužit jako prevence duševních onemocnění, ale je vhodná také pro podporu osobnostního růstu žáků a studentů a jako nástroj pro prevenci rizikového chování. Metoda je součástí kurikula řady škol, převážně ve Velké Británii či na Novém Zélandu. Pro inspiraci se čtenář může 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 (mindfulness), 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.).
- **Buď 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.

3.2 Koncept pěti pohromadě

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

Inspiruj se

Jedná se o aktivity, které mají za cíl zpřítomnění, uvědomění 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 následujících 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 nepříspěvají duševnímu zdraví. Motivujeme studenty, aby vyhledávali kontakty mimo sociální síť, nejlépe vytvářeli aktivity společně a učili se spolupracovat.

Možné náměty pro tuto aktivitu podle zahraničního originálu:

Každý den si najděte čas na svoji 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 vystavěn 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 (chození 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 kreativě pedagogických pracovníků.



4 Koučink jako nástroj osobnostního růstu studentů

Michal Růžička

„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)

4.1 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 odvahu 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, k objevení možných i nemožných cest, jak toho dosáhnout, k 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 své vize, 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 své cíle, ale také 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 života (www.cestasrdce.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=177&Itemid=61).

Podle Jeteblové je koučink 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, 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. I výsledky prezentovaného výzkumu se s tímto tvrzením ztotožňují.

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 tomto věku už chtějí, aby jejich učitel byl plnohodnotným mentorem. Toto „zvětšení se“ učitele zabráni dostatku inspirace a koučování a škola je potom založena primárně na příkazech a instrukcích: „Toto je dobře a toto není dobře.“

Rovněž 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.“

4.2 Aplikace metody koučinku v prostředí konzervatoří

Individuální koučink spočívá v rozhovorech kouče (výchovného poradce, psychologa, proškoleného vyučujícího) a studenta, během kterých 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 bude probíhat individuálně, dle aktuálních a dlouhodobých potřeb studenta.

Ukázka: Nástroje koučinku

Níže pro inspiraci uvádíme několik pracovních listů pro individuální práci se studentem.

Klíčem k jejich pochopení je poznání vzájemného vztahu tělesných pocitů a emočního prožívání v kontextu spouštěčů a důsledků. Pokud toto téma čtenáře oslovuje, nalezne více na:

<http://www.psychiatriepropraxi.cz/pdfs/psy/2002/06/04.pdf>

Spouštěč	Myšlenka
Emoce	Důsledek

Spouštěče

Událost nebo situace, která spouští agresivní reakci. Moje příklady:

.....

Negativní myšlenky

Iracionální negativní myšlenky nastávají jako výsledek spouštěče. Moje příklady:

.....

Emoční reakce

Negativní myšlenky vedou k negativním pocitům, i když samotné myšlenky mohou být iracionální. Moje příklady:

.....

Tělesné prožívání

Tělo na vztek automaticky reaguje různými příznaky. Moje příklady:

.....

Co jsem konkrétně udělal

Na základě myšlenek, pocitů a fyzických příznaků potom člověk reaguje. Například:

.....

Spouštěč: emoční stavy
Spouštěč: lidé
Spouštěč: místa
Spouštěč: věci
Spouštěč: myšlenky
Spouštěč: aktivity/situace

Cíl	Příklad
Cíl – pozitivní formulace – budu schopen...	
Cíl – funkčnost přinese praktický prospěch	
Cíl – musí být konkrétní (ne – budu hodný)	
Cíl – obsahovat konkrétní frekvenci a trvání žádoucího chování	
Cíl – musí být reálný, odpovídat možnostem žáka	

5 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 pro ně škola stala příjemným prostředím, kde se spokojeně a úspěšně vzdělávají. Jedním z nejdůležitějších cílů, ke kterému ŠP společně se 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.

5.1 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, 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), speciálněpedagogického 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 ve výše uvedených kategoriích. Pracuje se 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 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 zaměřujícími se na péči o děti a mládež (<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 a 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. Zpravidla 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 nimi, žáky a školou. Připravuje si přednášky a semináře s prezentacemi a informačními obsahy adekvátní současnosti a specifiku dané školy (<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 vyjednat s ředitelem školy očekávání a potřeby, které ředitel stanovuje tak, aby se objevily v kontraktu školy a školního psychologa a aby měl ŠP jasno, co se od něj 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 nebyla 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.

5.2 Žák jako klient školního psychologa

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

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, třídním učitelem a dalšími vyučujícími. 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 na nový kolektiv 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 tito žáci 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, když 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 tento stav skýtá 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 a 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 zviditelnění a verbalizaci důležitých aspektů 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 ni znamenají. Jedná se o 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 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 samému/samému.

„Génia tvoří jedno 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 činnost, 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.

5.3 Školní třída jako klient školního psychologa

Pro harmonický vývoj mimořádně nadaných jedinců bývá klíčové nastavení zdravých a kvalitních vrstevnických vztahů v třídním kolektivu. Nežádá to 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, čím nadání je to nejvýraznější. Tato poměrování nemusejí 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 je podpořit v začlenění se do kolektivu mezi ostatní nadané, s vírou, že si všichni mohou vzájemně pomoci a obohatit se, 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 odhad – 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 apod.) a výběrové (probíhá výběr například přijímací zkouškou). Specifikum konzervatoří 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 konzervatořích do tří fází:

- **1 ■ Prekohezní stadium** (1 až 2 roky dohromady) se vyznačuje jedinci, kteří do nového kolektivu přicházejí s různými předchozími zkušenostmi. Na konzervatořích jsou žáci jakoby znovu „na začátku“, seznamují se s novým prostředím, s novými spolužáky, náročnějším stylem práce. Opouštějí staré a učí se novému. Toto stadium představuje „soubor individualit“, vzájemně nepropojených kolektivem. V tomto stadiu je vhodné zařadit adaptační programy – 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, a to 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 komunikace 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 sebepřijetí.
- V **nácvikových hodinách** si žáci osvojují dovednosti nutné pro harmonický a zdravý seberozvoj. 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. Příkladem nácviku dovedností mohou být relaxační techniky (mindfulness – meditace všímavosti, autogenní trénink apod.), dále pak komunikační cvičení a dovednosti (nácvik aktivního naslouchání, zvládání konfliktů, rozvíjení empatie apod.).
- **Intervence** je jednou 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 řešení a vést je k odpovědnosti za něj i za jeho zdárnou realizaci. 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 napůl vyhráno. Jestliže během svých vstupů do třídy využije celou škálu aktivit, které budou svým charakterem spadat do osobnostní a sociální výchovy žáků, věříme, že se pedagogům ve spolupráci se školním psychologem může 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 a sebepojetí – já jako zdroj informací o sobě, druhí jako zdroj informací o mně, moje tělo, moje psychika, můj vztah k sobě samému.
- 3 ■ Seberegulace a sebeorganizace – cvičení sebekontroly, sebeovládání, regulace vlastního jednání a prožívání.
- 4 ■ Psychohygiena – dovednosti pro pozitivní naladění mysli a pěstování dobrého vztahu k sobě samému/samému; dovednosti pro předcházení stresům v mezilidských vztazích.
- 5 ■ Cvičení 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)

5.4 Pedagog jako klient školního psychologa

Na základě popisu nadaných dětí ve školním vzdělávacím zařízení klade jejich potřeba rozvíjet svůj potenciál 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 snál 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, často ve spolupráci se ŠP, osobnostní a sociální výchovu (v případě třídního učitele),
- 4 ■ je zapálený pro svůj předmět, nadšený,
- 5 ■ je chápavý, spravedlivý, pravdivý, nic nepřestírá,
- 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, jež mu zabírají čas mimo výukovou praxi. Role ŠP tedy spočívá v tom, že nabídne pedagogům bezpečné zázemí, kde se mohou potkávat a sdílet společně s kolegy příklady dobré praxe, kde mohou 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 a 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 bojí před ostatními přiznat, že si s něčím neví rady, ze strachu, že by byl jinými hodnocen, posuzován či dokonce pomluven. A tak se někdy cítí osamělý, bez dostatečné podpory, což může vést k pracovní únavě až syndro-

mu vyhoření. Úkolem ŠP je neustálá snaha, společně s vedením školy, ŠPP a dalšími angažovanými pedagogy, nastolit a podporovat zdravé školní klima.

Druhá možnost setkávání 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 nabízejí možnosti řešení, nápady, ocenění, fantazii 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, která může pedagog ve své práci s nadanými žáky využít, a podpořit tak 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 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.

5.5 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 mají.

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.

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, platí stejné pravidlo i pro nadané děti. Pro rodiče nadaných dětí je užitečné řídit se následujícími pravidly, která dle Stehlíkové (2018) nadané dítě od své rodiny potřebuje:

- 1 ■ nastavit láskyplné hranice,
- 2 ■ respekt a bezpodmínečné přijetí,
- 3 ■ nebýt 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, narovinu, upřímně,
- 9 ■ city, samostatnost, prostor pro tvořivost a vlastní zájmy,
- 10 ■ jednání bez nátlaku a manipulace, vyhrožování, vytváření pocitů viny a ponižování,
- 11 ■ společně 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 výslovně 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 pod 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 a my bychom o ně měli pečovat a starat se, jak nejlépe umíme.

6 Hodnocení a jeho úloha ve vzdělávání žáka s nadáním

Pavλίna Baslerová

Bez nadsázky lze říci, že hodnocení je proces, který nás provází dennodenně v průběhu celého našeho života. Tak, jak konáme, 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 ve školní praxi často 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 většinově přijali fakt, že mají ve třídě žáky podávající výkon v různých úrovních, a dokážou těmito 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 v daném oboru s vysokou náročností a přitom velmi citlivě tak, abychom žákův talent podpořili a neodradili ho od práce na svém pokroku.

Zcela jasně se nabízí, aby bylo hodnocení žáka 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,
- 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 žákově 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 však může být pro žáka s nadáním výrazně demotivující. Raději ho tedy k cíli 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. Nadaní žáci na sebe kladou 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 a 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 vedoucího ke stanovenému cíli.

Zároveň je třeba mít na paměti, že nadání žáka může být doprovázeno určitým hendikepem, který ze žáka jakožto příjemce podpůrných opatření z důvodu nadání činí žáka zároveň závislého na podpůrných opatřeních z důvodu speciálních vzdělávacích potřeb. Takového žáka někdy označujeme jako žáka s dvojí výjimečností – jeho vzdělávání znamená pro učitele výzvu v podobě úpravy vzdělávacích podmínek zároveň z důvodu znevýhodnění i z důvodu 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 sociální interakci s učitelem i spolužáky),
- oblast 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 v případě identifikace potřeby podpůrných opatření 2.–5. stupně vždy informována o charakteru těchto podpůrných opatření prostřednictvím dokumentu „doporučení ke vzdělávání“. Ten vydává školské poradenské zařízení (SPC nebo PPP). Pokud jsou některá doporučení málo konkrétní či málo srozumitelná, měl by pedagog kontaktovat odborného pracovníka tohoto zařízení. Vynaložená energie může výrazně ovlivnit úspěšnost žáka v oboru, pro který je nadán, i v celém jeho životě.

7 Metody a techniky využitelné v rámci inkluzivního vzdělávání

Martin Dominik Polínek

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 vycházejí z požadavků samotných vyučujících na konzervatořích. 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 gestalt terapie, divadelní práce s herci s poruchami autistického spektra v rámci inkluzivního divadla ModroDiv¹) 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.

1 Blíže viz www.modrodiv.cz.

7.1 Aktivity pro výuku dramatického umění²

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	ČERTOVSÝ MARIÁŠ ³
Cíl	Zvědomění hodnot, posílení morálního vývoje, sebepoznání
Popis	Posílení hodnotového systému je předpokladem zdravého vývoje osobnosti studenta jak z hlediska specifik jeho vzdělávacích potřeb, tak i z hlediska posilování jeho sebevědomí 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 pět lístků papíru, každý na jednotlivé lístky napíše pět nejdůležitějších hodnot za posledního půl 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 tedy mají seřadit svých pět 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 studentovi po jedné kartě (hraje se buď otevřená nebo skrytá hra – tj. karty lícem nahoru, či dolů) a vše přebíje „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 je, aby si student integroval prožité v rámci předchozí činnosti, tj. zvědomil si své reakce, když přicházely důležité hodnoty. K reflexi mohou napomáhat obdobné otázky: Jaké to bylo napsat pět hodnot? Jaké to bylo seřadit hodnoty? Jak jste se cítili po 1. a 2. hře mariáše? Jaké to bylo věnovat čertovi kartu „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? Mohli 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.

² Volně převzato z publikace *Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování* (Polínek, 2015).

³ Volně dle Mgr. Jana Zahradníka.

Název	CO ČLOVĚK POTŘEBUJE?⁴
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 usadíte, 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, jak 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, „režíruje“ ostatní, 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.)
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.

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

Název	STRÁŽE⁵
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 se, že pustí dovnitř jen 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 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 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 vymezit projekt rituálem.

.....

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

7.2 Aktivity pro výuku tanečního umění⁶

„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) Nasycení biologických a psychických potřeb studenta je jedním ze základních předpokladů nejen jeho studijní úspěšnosti, ale především zdravého rozvoje jeho osobnosti, o což se v rámci inkluzivních přístupů snažíme primárně.

Název	TVŮRČÍ PROCES V NÁS ⁷
Cíl	Pohybem vyjádřené vnitřní prožívání, podpora vnitřního tvůrčího procesu
Popis	V rámci pohybové práce se studentem si všímáme tří elementů: <i>Energie</i> – 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. <i>Proces</i> – 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“. <i>Téma</i> – 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 pohybů, aby se pohybovali a zároveň se zvědavě pozorovali. Rychlost pohybů 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 půvabné. Využijte všechny možnosti pohybu...“
Poznámka	Na daný pohyb je možné navázat taneční či dramatickou etudou, která vychází z konkretizace právě prožitého.

⁶ Volně převzato z publikace *Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování* (Polínek, 2015).

⁷ Volně dle J. Zinkera, 2010.

7.3 Aktivity (nejen) pro výuku hudebního umění⁸

Prostřednictvím hudebních prostředků vzniká spontánní atmosféra sdílení mezi lidmi. Cvičení v rámci skupinové práce jsou zaměřena spíše na vnímání druhých, nácvik zdravého sebeprosažení 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. destruktivních projevů agresivity.
Realizace	Štronzo – Cvičení slouží k rozehrání. 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 všichni 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 první skupiny prostřednictvím hry na nástroj přivést ke změně vybrané emoce. Vybíráme změnu méně příjemných emocí v pozitivnější. Galerie – Studenti se rozdělí do menších skupin, které mají za úkol ve vymezeném prostoru vytvořit svoji „galerii“, která je tvořena několika imaginárními místnostmi, z nichž každá má svoji jedinečnou náladu, atmosféru či emoci. Poté 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. tyto otázky: 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 tehdy, 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 uvážene a je nutno ošetřit, aby proces z výchovného nepřešel v terapeutický, tedy takový, na který škola ani pedagog nemá příslušné kompetence. (Polínek, 2015)

⁸ Metody, cvičení a techniky vycházející z muzikoterapie byly volně převzaty od Z. Polínkové. Viz Polínková in Valenta, 2006; Polínková in Polínek, 2015.

7.4 Aktivity v rámci výuky výtvarného umění⁹

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 prožívány. 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 KRAJINY¹⁰
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 ¹¹ 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 svoji krizovou zkušenost jako obraz krajiny. Nechte fantazii volně pracovat, nic nevysvětľujte 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...). Vnímání 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. / Poslouchejte popis vašeho výtvoru a přemýšľejte, co nového vám může tento naivní, dětský pohled sdělit o krajině, jak ji chápete. Přirovněte svá uvědomění k reálné situaci. 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). Poté 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?
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 je zdánlivý negativismus či bojkot dané situace ve skutečnosti obrannou reakcí v případě, že kontakt s krizovou situací není i přes využití výtvarné metafory pro studenta bezpečný. Je vhodné práci prokládat humorem a nadsázkou tak, aby existovala možnost bezpečného odstupu.

⁹ Volně převzato z publikace *Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování* (Polínek, 2015).

¹⁰ Báze techniky vychází z gestalt přístupu. Srov. Polínek in Růžička, 2013.

¹¹ Tj. takový, kde danou kresbu neinterpretujeme, ale popisujeme skutečně jen to, co vidíme (bez hypotéz a fantazií).

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 vycházejí 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 zážitkových 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).

8 Techniky pro podporu skupiny z rannku 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 termínu 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, mají tedy 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 se sebou skrze různorodé aktivity související s přežitím v přírodě, jako je například vaření si na ohni, obstarávání pitné vody a stavění stanu. Patří sem také aktivity, které se více samy 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 sobě samých 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 na první pohled nutně 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 užtkem jako napáchat velké škody. Pro níže zmiňované aktivity je doporučeno patřičného vzdělání, a to v tomto případě odborného psychoterapeutického výcviku či jiného obdobného vzdělání, například psychologického nebo speciálněpedagogického, s dostatkem odborných zkušeností. Techniky úzce souvisí se znalostí práce se skupinovou dynamikou, věkovými zvláštnostmi z oblasti vývojové psychologie a především se pracuje s osobnostními zvláštnostmi a příběhy člověka. Pokud by tedy tyto techniky chtěl vykonávat například 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 aktivitu využít, se vždy ptáme sami sebe, jaké jsou potřeby našich účastníků a kam je má daná technika nasměřovat. V rámci sebezrovoje se techniky soustředí na základní otázky: 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 hraje v našem případě také důležitou roli. Pro všechny aktivity potřebujeme dostatek času, který musí být opět přiměřený velikosti skupiny. Nejdůležitější částí 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 realizujeme 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 zpět 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 metafora každého z vás a vy nám můžete objasnit, co jste našli. 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 vyzkoušet tak, zda si místa všimli.

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

Celková délka aktivity: cca 45 minut

Stromy



Obr. č. 1 Metafora světla naděje v životě.
Foto bylo pořízeno v rámci výcvikového kurzu TD.

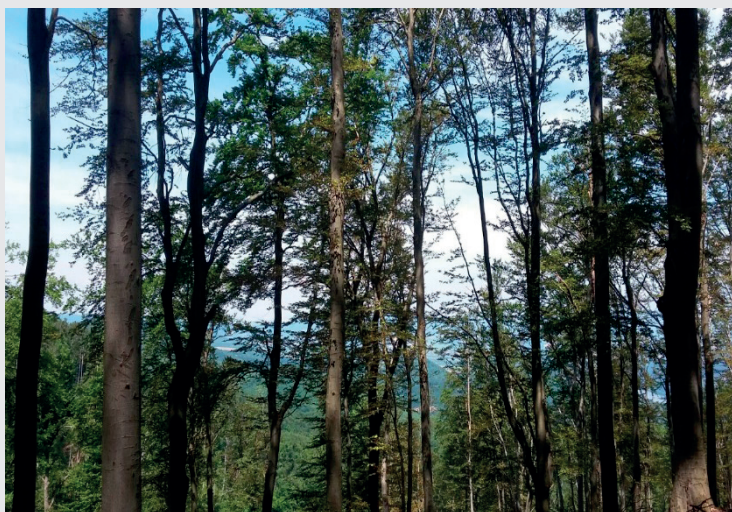
Aktivita Stromy je vhodná pro rozvoj důvěry v druhého člověka, v sebe sama, svoje smysly a celkově propojení s prostředím přírody.

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, ověřte 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 neapovíдали 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 půjdou opatrně, nenechají ho spadnout či něco podobného. Jiní mají naopak 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 zvládnul. Ted’



Obr. č. 2 Optimální rozmanitost porostu pro aktivitu *Stromy*.
Foto Tereza Houšková

vidíš, že můžeš důvěřovat / jsi dobrý v tom někoho vést.“ Pokud nikdo ve skupině tento problém nevysloví, je možné otázku sám položit a podnítit skupinu k úvahám i tímto směrem. Stejně tak je možné ptát se na využití dalších smyslů.

Celková délka aktivity: cca 60 minut

Mandala

Jeden z možných významů mandaly je indiánské označení obrazce symbolizujícího vesmír. V tomto pojetí je mandalou myšlen obraz, 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 např. na téma 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. Vaší 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 nalezení vhodného materiálu. Prosím, buďme všichni šetrní k přírodě. Nelámejme tedy větve ze stromů a netrhajme rostliny, u kterých víme, že těžko rostou. Můžeme však citlivě využít různých travin či květů, v případě kterých neponičíme 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 co bude



Obr. č. 3 Příklad mandaly na téma „Můj život“. Foto bylo pořízeno v rámci výcvikového kurzu TD.

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, a 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 nebude aktivitě věřit. Je tedy důležité v průběhu aktivity všechny účastníky obejít, 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 účastníků všimnete, budou důkazem toho, že o ně máte zájem a vidíte jejich dobré stránky.

Celková délka aktivity: cca 90 minut

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 z těchto slov 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 ‚řeka života‘. Jmenuje se tak z toho důvodu, že stejně 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.“



Obr. č. 4 Řeka života vytvořená z kmene stromu.
Foto bylo pořízeno v rámci výcvikového kurzu TD.

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 nekladou. 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 samy přicházet na mysl. Může se stát, 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 za mnou sem zpět.“

Po opětovném shledání všech účastníků následuje postupná prohlídka každé řeky života. Pokud je účastníků osm a více, rozdělíme je do dvou skupin. Je však zapotřebí, aby byl v každé skupině 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, avšak je zapotřebí všechny upozornit na citlivost ke všem zúčastněným. Nikdo jiný než sám autor řeku nekomentuje ani neopravuje.

Celková délka aktivity: cca 90 minut



Obr. č. 5 Kameny, které si účastník ponechal. 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 řek či okolí 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 rozmýšlejte, 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 za mnou. 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 může účastník pouze pojmenovat a více se k nim nevyjadřovat, nebo se vyjádřit jen k některým. Pokud by některý 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.

Pokud má někdo posléze chuť se nějaké vlastnosti zbavit, může kámen odhodit, a tím se symbolicky zbavit i své vlastnosti či se ji tím pokusit ve své hlavě zmírnit. Ostatní kameny si mohou účastníci ponechat na památku.

Celková délka aktivity: cca 90 minut

Zásady pro TD aktivity:

- *Vždy stanovit čas, který na aktivitu máme, a fyzický prostor, který účastníci mohou využít.*
- *Ctít 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 nutné si vždy přizpůsobit dle věku účastníků a potřeb skupiny.*

9 Konkrétní návrhy nových předmětů

Michal Růžička

Poslední kapitola prezentuje konkrétní návrhy nových předmětů, respektive tří kurzů. Jedná se o šablonu, kterou mohou lektori předmětu a vedení školy modifikovat.

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

Předmět je koncipován jako týdenní kurz 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 seberozvoji pomocí sebezkušnostních technik a aktivit.

Cílem nového předmětu (kurzu) bude:

- Nácvik 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 sebezkušnostní hry zaměřené na spolupráci a osobnostní rozvoj žáků i učitelů. Ty podle dosavadních výzkumů rešerše 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	pololetí prvního ročníku
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 s praxí v oboru a s absolvovaným postgraduálním psychoterapeutickým výcvikem. Obsahová témata (techniky, metody, přístupy) 4 hodiny: Seznamovací techniky (ve skupinové práci) Popis aktivit je obsažen v odborné literatuře a je součástí know-how 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, 2013. ISBN 978-80-905377-1-2. 8 hodin Trénink komunikačních dovedností, práce ve dvojicích a sdílení ve skupině Jedná se o rozhovory ve dvojicích, práci s komunikačními schématy, popis aktivit je obsažen v odborné literatuře a je součástí know-how lektorů. 8 hodin Techniky pro podporu skupinové dynamiky Jedná se o techniky z publikace: VALENTA, Milan. <i>Dramaterapie</i>. 4. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3851-2., které budou aktuálně přizpůsobeny potřebám studentů. 8 hodin (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 vlastní zkušeností. 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, 2013. ISBN 978-80-244-3686-9.

VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. 4. vyd. Praha: Grada, 2011. 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, 2013. 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*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1203-4.

Charakteristika vzdělávacího předmětu

Název vzdělávacího předmětu	Kurz komunikačních kompetencí
Forma výuky	seminář, praktické cvičení
Dopor. ročník / pololetí / rozsah	pololetí druhého ročníku
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 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, gestalt terapie, systemické terapie, dramaterapie a arteterapie.

Navíc zde budou probíhat skupinové procesy, jejichž dynamika bude analyzována lektory, zkušenými terapeuty s praxí v oboru a s absolvovaným postgraduálním psychoterapeutickým výcvikem.

Plán týdenního kurzu

- 1. den** Úvodní aktivity, reflexe předchozích setkání. Nácvik rozhovorů.
Konkrétní zaměření se na techniky aktivního naslouchání (shrňování, 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, 2013. ISBN 978-80-244-3686-9.
- 5. den** Reflexe a evaluace.
Bude probíhat formou skupinového sdílení.

Vzdělávací cíl: Posílení prvku sebezkušenostního 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, 2013. ISBN 978-80-244-3686-9.

VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. 4. vyd. Praha: Grada, 2011. 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, 2013. 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*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1203-4.

Charakteristika vzdělávacího předmětu

Název vzdělávacího předmětu	Evaluační kurz
Forma výuky	seminář, praktické cvičení
Dopor. ročník / pololetí / rozsah	pololetí třetího ročníku
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 sebezkušenosti 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, např.: prevence destruktivního typu trémy aneb jak umět vnímat sám sebe, co a proč cítím, jak pracovat s pocity neúspěchu, jak zvládat rozchod s dívkou/chlapcem, když je mým spolužákem 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.

Náhled na vlastní studium. Posílení kompetence pro komunikaci v náročných situacích. Porozumění sobě samému.

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, 2013. ISBN 978-80-244-3686-9.

VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. 4. vyd. Praha: Grada, 2011. 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, 2013. 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*. 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 nelze dosáhnout bez patřičného vzdělání.

Evaluační výsledky výzkumu přinesla další zjištění. Jsou jimi: a) potřeba výsledky aplikovat do praxe a tu 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 by měl ve spolupráci s vedením školy a dalšími pedagogickými pracovníky 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.

Resumé

Předložená metodika je 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 konzervatoří s ohledem na budoucí pedagogickou dráhu absolventů a na posilování kompetencí absolventů konzervatoří vzdělávat žáky se specifickými vzdělávacími potřebami.

Následující text 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.

Jednalo se o specifický kvalitativní výzkum, který měl evaluační charakter.

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.

Dále bylo zjištěno, že konzervatoře potřebují inovace v oblastech, jako je: 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.

Summary

The translated methodology is the outcome of the following project: CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0004022 – Through uniqueness to inclusion, specifically of the following key activity: Proposal for the amendment to the content of School educational programmes for conservatories with respect to the graduates' future teaching career and strengthening of conservatory graduates' competences to educate learners with special educational needs.

The following text was developed on the basis of meetings, interviews and focus groups, where the participants discussed and shared their experiences and procedures, and presented ideas for new procedures. These moderated discussions including evaluations are reflected in the proposals for the amendments to the School educational programmes for conservatories.

This was a specific qualitative research study of an evaluation nature.

An analysis of data resulting from the above mentioned meetings suggests a need for strengthening the so-called soft skills and competences, which will lead to a decrease in learners' risk behaviour, strengthen group relationships, support learners' individuality, and increase their resistance to stress.

According to the results, conservatories need innovations in these areas: a) Strengthening of staff by including a psychologist, b) Strengthening of learners' psychosocial competences by means of self-experience courses, c) Individual guidance of learners by means of coaching in order to avoid stressful situations and risk behaviour, d) Extending the competences in the area of individual assessment.

Použitá literatura

- 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.
- Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.
- Gray, A. (2013). *Homo sapiens addiction or reaction?*. London: HUM.
- Haroutounian, J. (2000). 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.
- Chrastina, J. (2013). *Životní styl v ošetrovatelských diagnostických doménách u zdravotně znevýhodněné populace*. (Disertační práce). Olomouc: Univerzita Palackého.
- 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.
- 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
- Nevalalová, 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.
- 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 pedagogii*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- 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: Univerzita Palackého.
- Stehlíková, M. (2018). *Nadané dítě*. Praha: Grada. [vid 2020-04 -28]. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/nadane-dite-4290/>
- Valenta, M. (2006). *Rukověť dramaterapie a teatroterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Zinker, J. (2004). *Tvůrčí proces v Gestalt terapii*. Brno: ERA.

Webové odkazy

<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>

www.cestasrdce.cz

www.coachfederation.cz

www.jjcoaching.cz

Doc. Mgr. Michal Růžička, Ph.D.

Působí jako docent na Ústavu speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého, kde vystudoval obor speciální pedagogika. Je absolventem psychoterapeutického výcviku kognitivně-behaviorální terapie. Michal Růžička je dále autorem několika odborných knih a řady článků, pracoval a pracuje v dalších organizacích jako speciální pedagog, etoped, terapeut a jako lektor v celoživotním vzdělávání pedagogických pracovníků.

Pracoval rovněž na jednom z výstupů projektu, jemuž je tato kniha dedikována, jako garant jeho klíčové aktivity: vytvoření návrhu na úpravu vzdělávacích obsahů školních vzdělávacích programů konzervatoří s ohledem na budoucí pedagogickou dráhu absolventů a posilování kompetencí absolventů konzervatoří vzdělávat žáky se specifickými vzdělávacími potřebami.

Mgr. Barbora Kvapilová

Učí psychologické předměty a poskytuje poradenství studentům na Fakultě zdravotnických věd Univerzity Palackého v Olomouci. Na Pedagogické fakultě vyučuje psychologické předměty v anglickém jazyce pro studenty programu Erasmus (př. Psychology of Stress). Bakalářský titul z psychologie získala na California State University of Northridge. Ve Spojených státech žila dohromady sedm let. Jeden rok pracovala jako sociální pracovníce v sanatoriu pro děti s vrozenými vadami a těžkými onemocněními dýchacího ústrojí v North Hollywood.

Po návratu do ČR získala magisterský titul z psychologie na FF UP (2010). Vyučovala anglický jazyk, psychologický seminář a poskytovala poradenství žákům na gymnáziu ve Šternberku (2008–2009).

Po rodičovské dovolené nastoupila na pozici školní psycholožky na Slovanském gymnáziu v Olomouci, kde působila od září 2017 do září 2019. Byly to právě opakující se problémy nadměrného stresu; přetrvávající pocity vnitřního napětí, úzkosti a vtíravých myšlenek o vlastní nedostatečnosti a perfekcionismu u žáků a žákyň, které ji přivedly na studium mindfulness meditation neboli meditací všímavosti.

Absolvovala osmitýdenní kurz MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction Program v Center for Mindfulness at Massachusetts University, USA); Základy všímavosti (Fundamentals of Mindfulness) a Náročné emoce (Difficult Emotions) v organizaci Mindful Schools. V září 2019 absolvovala pětidenní Mindfulness Silent Retreat v Portugalsku.

Mgr. Tereza Houšková

Vystudovala bakalářský i magisterský obor ve speciální pedagogice-dramaterapii. Nyní studuje doktorský studijní program na Ústavu speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Ve svém výzkumu se zabývá tématem Wilderness therapy (terapie divočinou) a jejím působením na duševní rozvoj mladistvého. Společně se svými kolegy nyní vyvíjí koncept práce terapie divočinou v českém prostředí (nejen) pro dospívající v náročné životní situaci. Ve své práci s mladistvými také hojně využívá prvků expresivních terapií, a to především dramaterapie. Dále pracuje jako speciální pedagožka v Pedagogicko-psychologické

poradně v Pelhřimově a jako lektor programů všeobecné, selektivní a indikované primární prevence v P-centru Olomouc.

Mgr. Lenka Růžičková

Vystudovala magisterský obor ve speciální pedagogice-dramaterapii na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého. Působila jako sociální pracovník v nízkoprahovém zařízení pro děti a mládež. Aktuálně je frekventantkou v integrativním psychoterapeutickém výcviku INSTEP. Profesně se zaměřuje na kurzy osobnostně-sociálního rozvoje pro děti, mládež i dospělé.

Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D.

Doktor speciální pedagogiky, působí jako odborný asistent na Univerzitě Palackého v Olomouci, dále jako pedagog literárně-dramatického oboru na ZUŠ Zlín. Absolvoval psychoterapeutický výcvik v gestalt terapii. Provozuje soukromou terapeutickou a supervizní praxi v oblasti gestalt terapie, dramaterapie, teatroterapie a skazkoterapie. Pracuje s dospívajícími s problémovým chováním a s dospělými s psychickými problémy. Specializuje se na divadelní tvorbu s jedinci s jinakostí. Zakladatel a vedoucí inkluzivního divadla ModroDiv pro herce s Aspergerovým syndromem. Působí také jako pedagog a terapeut v zahraničí (Ruská federace, Španělsko aj.).

PaedDr. Pavlína Baslerová, Ph.D.

Je speciální pedagožka. Celou svou profesní kariéru se zabývá vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Působila jako učitelka u žáků s mentálním, tělesným a zrakovým postižením, jako speciální pedagog v SPC, ředitelka speciální školy a školní inspektorka. V současné době pracuje jako odborný asistent Ústavu speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého Olomouc.

Je zakládající členkou Asociace pracovníků SPC ČR, kde osm let zastávala pozici předsedkyně. Je spoluautorkou *Katalogu posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb*, *Katalogu podpůrných opatření* a dalších odborných textů zejména z oblasti školského poradenství a vzdělávání žáků se zdravotním postižením.

Je lektorkou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zejména s těmito tématy: specifika vzdělávání žáků se zdravotním postižením, hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, plán pedagogické podpory a individuální vzdělávací plán a spolupráce učitele a asistenta pedagoga.



Doc. Mgr. Michal Růžička, Ph.D., a kol.

Metodika pro inovace

školních vzdělávacích programů konzervatoří

Výkonný redaktor Mgr. Emilie Petříková
Odpovědný redaktor Bc. Otakar Loutocký
Jazyková redakce Mgr. Jiří Slavík
Technická redakce Mgr. Lenka Wünschová
Návrh a grafické zpracování obálky Ivana Perůtková

Vydala Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.vydavatelstvi.upol.cz
www.e-shop.upol.cz
vup@upol.cz

1. vydání
Olomouc 2020
Neprodejná publikace

ISBN 978-80-244-5674-4 (online : PDF)
VUP 2020/0020 (online: PDF)
DOI: 10.5507/pdf.20.24456744