

# Doplňující texty k 2. online přednášce - Komunikace

## Proč zrovna respektující výchova?

Respektující výchova se nesnaží s žákem manipulovat a přizpůsobovat ho požadavkům autority, ale podporuje v něm svobodné rozhodování, jeho osobitost a talent. Snaží se mu pomoci žít naplněný život – jeho potenciál. To jsou přesně ty dovednosti (*soft skills*), které byly a stále jsou v umění důležité k podtržení jedinečného rukopisu umělce a ke stvoření originálního díla.

Někteří učitelé si však svobodu tohoto přístupu mylně interpretují. Vnímají touhu žáka po tom, aby nemusel cvičit nebo chodit na hodiny nástroje a nauky. A tu mu chtějí naplnit.

To, co se však jeví jako touha po necvičení a nerespektování výuky školy, je jen reakcí žáka na život v jemu nevyhovujícím systému. Je to přirozená touha osvobodit se z velkého tlaku na výkon, bezchybnost...

Takže nejde o to, dát žákům neomezenou svobodu, aby si dělali jenom to, co chtějí. Je to spíše naopak – aby svoboda byla možná, je zapotřebí vytvořit určitá pravidla. Jenomže ta se uplatňují úplně jinak. Pokud žák cítí od učitele respekt a může se svobodně ke svému hraní a vývoji vyjadřovat.

Když začleníme do našeho kontaktu s žákem respektující komunikaci a přístupy, o kterých píšu, žák postupně přestane mít potřebu rebelovat, protože nebude mít protivníka (nebude mít proti komu se bouřit).

V knize neukazuji a nevysvětluji podrobné principy respektující komunikace. Mým přáním je předat hlavně praktické návody a ukázky, jak vytvářet komunikaci na hodině tak, aby byla co nejefektivnější. Kromě způsobu komunikace se zamýšlím nad často uplatňovanými zaužívanými vzorci učení. Jejich používání považujeme za naprosto v pořádku (dělalo se to tak v minulosti, tak proč ne i dnes). Jsou to například domácí úkoly, zkoušení toho, co doma žák nacvičil, ale také veřejné vystupování...

Pokud budete mít zájem se do problematiky více začíst, doporučuji vám knihu, která byla průvodcem i mně, a to je *Respektovat a být respektován* od autorů P. Kopřivy, J. Nováčkové, D. Nevolové a T. Kopřivové, vydanou v roce 2016 v nakladatelství Spirála.

## **Komunikujeme a komunikujeme, ale nějak to nepomáhá**

- *Opět jsem si všiml, že jsi nic nenapsal do třídní knihy. Kdybys to aspoň jednou udělal správně. To je to pro tebe tak těžké nebo co?*
- *Porada začala už v 10 hodin, a zase jsi přišel pozdě. Jak se takto můžeme na něčem dohodnout? Ať se to příště neopakuje!*
- *Proč neučíš normálně jako ostatní? To musíš zkoušet na žácích všechny ty alternativní způsoby?*
- *Pokud se tvůj přístup nezlepší, nečekej žádné odměny.*

Chtěli byste, aby takto s vámi nějaký dospělý komunikoval? Například váš ředitel? Cítili byste z něj respekt a úctu vůči vám? Že vás vnímá, rozumí vašim potřebám a podporuje vás? Nebo byste se cítili mizerně, neschopně, k ničemu a lepší by bylo to nechat a dělat radši něco jiného?

**Učitel říká:** *Ty jsi zase necvičil, takto kamarádi nebudeme. Co by se ti stalo, kdybys hrál aspoň 5 minut denně?*

**Žák slyší:** *Jsi k ničemu. Proč sem vlastně chodíš? Jsi líný a neschopný. Pokud se nezměníš, nečekej, že na tebe budu laskavý.*

**Ale v podstatě chce učitel říct:** *Očekávám, že když chodíš na flétnu, budeš doma cvičit. Když necvičíš, nevím, jak tě mám vlastně učit, a nevím si s tebou rady.*

Pokud chceme najít nové způsoby komunikace, je dobré se na to podívat z úhlu, **co bychom my chtěli slyšet, co by nám pomohlo a podpořilo v té situaci, ve které je například náš žák.**

## Proč takto komunikujeme?

Možná to také znáte, že máme žáka, který není úplně podle našich představ (nesedí nám). Nevíme, jak ho motivovat, jak k němu přistupovat a vlastně i učit. Takového žáka nazýváme „problematickým“ a častokrát jeho hodina není pro nás a ani pro něj příjemná - stává se zátěží. Proto se ho snažíme měnit nebo přizpůsobit naší představě. To se však nedaří. Většinou k tomu používáme metody, co známe od rodičů, od svých učitelů (také ze svých studií hudby), a to je: vyhrožování, kritizování, poučování, zakazování, srovnávání, shazování, predikování špatné budoucnosti, stěžování si, jak to s ním máme těžké... Na chvíli se zdá, že to zabírá, ale po čase je vše zase při starém.

Přiznejme si, že někde v nás se objevuje touha takového žáka vyhodit. Vyřešilo by se tím ale něco? Na chvíli možná ano. Za nějakou dobu by nám však přišel podobný žák a my bychom zjistili, že opět nevíme, co s ním.

Chceme to takto dělat do nekonečna? Nebo se raději vzdáme starých návyků a naučíme se novým, efektivnějším způsobům komunikace?

Neefektivní způsoby komunikace představují pro žáka psychické ohrožení, které v něm automaticky vyvolává negativní emoce jako hněv, vzdor, strach... Žák se začíná v první řadě soustředit na vlastní **obranu** a **eliminování** těchto pocitů. Přitom vnímání **sdělení** je odsunuto až na druhou kolej (emoce jsou primární a informace sekundární). Takže pokud žákům říkáme informace a podbarvíme je kritikou a soudem, jdeme sami proti sobě. Protože žák se **nejprve vyrovnává s emocemi**, které to v něm vyvolává (většinou je potlačí), a až **potom se zabývá naším požadavkem**.

Takže komunikujeme a komunikujeme, ale náš žák necvičí, nesnaží se a pořád zapomíná na to, co mu neustále připomínáme.

Je možné, aby učitel sdělil žákovi, o čem žádá, a přitom nedocházelo k nedorozuměním a žák si zachoval o sobě dobré mínění (zůstal v emoční pohodě)?

## Zpětná vazba

Zpětná vazba je komunikační nástroj, který můžeme použít při výuce hudby místo kritiky a hodnocení. Zpětná vazba je okamžité sdělení informací, co je špatně nebo správně, bez

útoku na osobu žáka (bez jeho hodnocení a souzení). Neříká se v ní nic o tom, že něco dělá špatně, že on sám je špatný nebo dobrý. Nehodnotí ho jako člověka, jenom popisuje neutrálně co se děje = činnost nebo chování.

### **Neefektivní komunikace - pochvala a kritika:**

**Pochvala** je pozitivní hodnocení žáka, přičemž neuvádí, co je na jeho výkoně dobré (nedozví se žádné konkrétní informace). Je zaměřená na osobu žáka a pomáhá mu vytvářet falešnou představu o sobě (podporuje eg). *Jsem dobrý, šikovný, krásný, talentovaný...*

- *Ty jsi tak šikovný! Tu skladbu jsi zahrál úžasně! S tím určitě musíme jít na vystoupení.*

**Kritika** je negativní hodnocení žáka - jeho vlastnosti, dovednosti, talentu (používá citově zabarvená slova a učitele staví do nadřazené pozice)

- *Ty jsi zase necvičil! Skladbu jsi zahrál hrozně! Nejenže jsi úplně zapomněl na dynamiku a stylovost, ale jak to, že neslyšíš, že cis a fis máš stále nízko?*

### **Efektivní komunikace - zpětná vazba:**

**Pozitivní zpětná vazba** hovoří o výsledku a uvádí řadu objektivních údajů

- *Skladba byla zahraná správně. Dynamika a frázování byly zahrané stylově, prstoklady dodržené a také intonace byla v pořádku.*

**Negativní zpětná vazba** - z ní se žák dozvídá informace, které může využít při dalším cvičení, a tak se může kvalita jeho hraní zlepšovat

- *Ta skladba byla zahraná dost nepřesně. Nebyla dodržena dynamika a ani stylovost barokní huby. Cis a fis bylo vždy nízko.*

## **Motivace**

Pod pojmem motivace mnoho učitelů vnímá „přinucení“ žáka ke cvičení na hudební nástroj (zvýšení jeho aktivity). Podle způsobů, které používáme, rozlišujeme motivaci **negativní** nebo **pozitivní**: *Přinutím ho cvičit po dobrém nebo po zlém.* **Pozitivní** motivace používá pochvaly, odměny, kladná vyjádření, **negativní** kritiku, hodnocení, porovnávání a souzení.

Často se na svých školeních setkávám s učiteli, kteří nevědí, co je vlastně pro žáka lepší, čím ho povzbudí. A tak ho jednou chválí, jindy kritizují a zkoušejí, co lépe zabere. Problém je však ten, že pokud používají tento typ komunikace, neopouštějí předpoklad, že žáka je třeba do hraní nutit, motivovat. Je to slepá ulička, která má sice rychlý, ale krátkodobý efekt (nepomáhá totiž udržet žáka na dlouhodobé cestě s nástrojem). Až názor, který poukazuje na **vnitřní** a **vnější** motivační zdroje, osvětluje, jak funguje motivace u dětí, ale i u dospělých.

**Vnější motivaci** můžeme shrnout do činností, ve kterých nevidíme žádný smysl, neuspokojují naše potřeby. Jsou to také činnosti, které děláme proto, abychom se vyhnuli nepříjemnostem, vyčítání, vyhrožování, kázání a trestům. Vnější motivací může být také touha po získání odměny. Pro vnější motivaci je typické, že činnosti děláme jen do té doby, dokud trvá hrozba nepříjemnosti nebo příslib odměny či pochvaly.

**S vnitřní motivací** děláme hlavně činnosti, které nás zajímají a baví = to, co sami chceme. Vnitřní motivace tak úzce souvisí s uspokojením našich potřeb. V hudbě to může být například radost z tvoření hudby, společné hraní v kolektivu, naučení se známé skladby, písňe, zdolávání překážek (těžkých míst), pocit splynutí s hudbou, být středem pozornosti... Častokrát se setkáváme s kombinací vnitřní a vnější motivace. Například s vnitřní motivací můžeme dělat i činnosti, které potěší druhé (rodiče, učitele, partnera). Děláme to proto, že nás to baví, a ne pro pochvalu/odměnu - vnější motivaci. Ta když přijde, tak je to druhotný produkt/důsledek naší snahy.

Například žák zahraje hezky skladbu a učitel ho za to pochválí. Nehraje ji však pro pochvalu samotnou, ale proto, že ho skladba baví a líbí se mu.

To, k čemu vás chci inspirovat, je opustit jednoduché, rychle účinkující nástroje vnější motivace (vystoupení, známka, zkouška, pochvala...) a zaměřit se na dlouhodobější výsledky a cíle spojené s vnitřní motivací. Protože když se je dítě nenaučí, po skončení vnější motivace většinou přestává hrát (nemusí hrát/cvičit, protože nemá hodinu ani vystoupení).

Uvedu vám ještě k lepšímu pochopení i nehudební příklad. Když se sám sebe zeptám, proč píšu své publikace, tak je to čistě z vnitřní motivace. Nikdo mě k tomu nenutí, vše dělám proto, že mě to baví a naplňuje. Tak jsem ochoten tomu věnovat i svůj volný čas.

# Žák necvičí, nechodí pravidelně na hodinu

Domácí cvičení a pravidelné hodiny hry na nástroj jsou jedny ze základních pilířů vývoje hudebníka. Snad každý učitel má rád, když jeho žák chodí pravidelně na hodiny a doma se připravuje. Míváme však i žáky, kteří necvičí a nechodí pravidelně na hodiny nástroje.

Jak to máte vy? Je pro vás žák, který necvičí problémový?

Na učení žáka máme jenom 45 minut týdně, a tak chceme čas co nejlépe využít. Motivovat jej do cvičení, opravit co možná nejvíce chyb a naučit ho nové věci. Všechno, co říkáme a děláme, děláme pro něj, pro jeho rozvoj.

Jenomže často se naše snaha mine účinkem. Na hodině jej opravíme, a on stejnou chybu dělá příště zase. Domlouváme, vyhrožujeme, kritizujeme, chválíme, motivujeme... ale nic na něj dlouhodobě nefunguje. Nevíme si s ním rady. Když budeme k sobě opravdu upřímní, zjistíme, že se jeho hodina pro nás stala zátěží.

Myslíte si, že se takový žák u nás ocitl náhodou? „Problémoví“ žáci nás provokují a vyzývají ke změně myšlení a postojů. Můžeme chtít změnu na straně žáka (aby se napravil, choval podle našich představ), ale tím promarníme příležitost k sebepoznání a naší transformaci.

Život nám dává příležitost skrze provokaci něco v sobě odhalit, uvidět staré vzorce chování a myšlení (učení našeho „problémového“ žáka). Pokud se tomu otevřeme, vše se může změnit, a nakonec místo negativního pohledu na něj budeme za jeho přítomnost vděční, protože nás učí něčemu novému.

Takže, jak začít? Co všechno můžeme změnit v komunikaci s „problémovými“ žáky, kteří necvičí a nechodí pravidelně na hodiny?

## Neefektivní komunikace

**Výčitky, obviňování** – žák možná i začne více cvičit a chodit pravidelně na hodiny, ale udělá to proto, aby měl **pokoj**, nebo se **vyhnul** trestu. Bohužel však ne z přesvědčení, že je to **dobré** pro něj.

- *Už jsi zase necvičil. Takto to nikam nedotáhneš. Kdo má to tvé hraní poslouchat?*
- *Zase jsi přišel pozdě. To tě nikdo nenaučil, že se má chodit včas?*
- *Proč jsi minule nebyl na hodině? Jak se máš něco naučit, když vůbec na nástroj nechodíš?*

**Ironie, shazování** – dává proti sobě pozitivní informaci s pohrdavým tónem hlasu.

- *Á... přišel náš Paganini, tak to si poslechneme, co nám zahraje.*
- *Tak se na to podívejme, co si zlatá slavice doma připravila.*

**Srovnávání, dávání za vzor** – v dětech pěstuje pocit méněcennosti: *Tak dobře hrát já nikdy nedokážu. Tak proč se snažit, nemám na to talent.*

- *Kdybys hrál aspoň 5 minut denně, co by se ti stalo? Vezmi si příklad ze své sestry, ta cvičí každý den.*
- *Proč nechodíš na hodiny normálně jako všichni ostatní? Co je na tom tak těžkého? Když to dokážou oni, tak ty taky.*

**Poučování, moralizování** – sdělování svých obav pod rouškou obecných „nezpochybnitelných“ pravd. Ve skutečnosti chceme říct: *Bojím se, že propásneš svou životní šanci, a hněvám se, že také promrháš svůj talent. Místo upřímného sdělení však používáme zaužívané neosobní fráze.*

- *Měl by sis uvědomit, že když nebudeš cvičit, do dalšího ročníku nepostoupíš. Jestli chceš chodit na ZUŠ dál, musíš se snažit. Bez práce nejsou koláče.*

- *Kolikrát jsme ti říkala, že bez pravidelného cvičení se na konzervatoř nedostaneš. A vidíš, měla jsem pravdu.*

**Lamentace** – jejím podvědomým záměrem je vzbudit u žáka pocity viny. Za náš špatný pocit, náladu může on, a když se **změní**, tak bude zase vše v pořádku.

- *Já z tebe snad ohluchnu, to se nedá poslouchat. Hned s tím přestaň.*
- *Zase mám z tebe jenom nervy, když takhle hrozně hraješ.*
- *Co mám s tebou dělat? Takto se vůbec nikam nepohneme.*

**Proroctví** – předpověď negativní budoucnosti vzbuzuje v žácích strach a obavy: *Aby se to nestalo, tak začnu radši cvičit.* Ve skutečnosti chce ale učitel žákovi sdělit, že má jít víc do sebe, začít se chovat zodpovědněji.

- *Za dva týdny máš vystoupení, to tam chceš jít s takto nacvičenou skladbou? A co na to řeknou tví rodiče, to se vůbec nestydíš?*
- *Když to pořádně nenacvičíš, tak to určitě na vystoupení pokazíš.*

## **Efektivní komunikace**

**Popis** – **popisujeme to, co slyšíme a vidíme** = neutrální věcné sdělení situace (není to hodnocení). Vhodné je zakončit otázkou, kterou vyzýváme žáka ke spolupráci.

- ***Slyším**, že se skladba od minulé hodiny nepohnula. Nechtělo se ti cvičit, nebo jsi neměl čas?*
- *Tu skladbu už hrajeme celkem dlouho a je v ní ještě dost chyb. Je něco, co by ti pomohlo? Co s tím uděláme? Nelíbí se ti?*
- ***Vidím**, že nástroj nebyl vytažený z futrálu od minulé hodiny. Co se stalo?*

**Důsledky** – je vhodné, aby žák byl informován o důsledcích svého jednání.



- *Pomáhá, když není čas skladbu pořádně cvičit, aspoň si ji dvakrát zahrát. Upevňuje se tím paměť...*
- *Když se skladba nenacvičí do vystoupení, nebude se líbit ani nám, ani ostatním.*
- *Když žáci necvičí vůbec na své hudební nástroje, nemůžeme je poslat do dalšího ročníku.*

**Pozitivní sdělení – nejprve popíšeme to, co se dařilo, a potom se vrátíme k problému v přítomnosti.**

- *Minulý týden jsi přišel na hodinu připravený. Co se dělo tento týden?*
- *Ta skladba ti poslední šla už líp. Čím to je?*

**Domluvy a zvyklosti – když je máme vytvořené, můžeme se o ně v krizových situacích opřít.**

- *Propříště by bylo fajn, abychom se domluvili, že když jsi doma necvičil, řekneš mi to na začátku hodiny.*
- *Byli jsme domluveni, že aspoň jednu věc ze tří doma nacvičíš. Nevzpomínám si, že bychom to změnili.*

**Možnost volby – tím, že dáme žákovi možnost volby, vyjadřujeme partnerský vztah. Nezapomeňme, že volba je minimálně ze dvou možností.**

- *Chceš mi nejprve zahrát skladby které jsi měl za úkol, anebo si zopakujeme XY (dáme improvizaci, zahrajeme hru...)?*
- *Chceš mi dnes zahrát stupnici nebo technické cvičení č.XY?*

# Žák dělá na hodině chyby

Učení se hrát na hudební nástroj je téměř nekonečný proces opravování a vylepšování, který přirozeně provází děláním množství chyb. Když učitel na chybu poukazuje, používá častokrát nevědomě komunikaci založenou na obviňování a kritizování žáka. Ten si učitelovy výroky vyloží tak, že mu hraní nejde, je neschopný a nedaří se mu. Bohužel i my (učitelé) jsme byli častokrát podobným způsobem vychováni, a tak je přirozené, že pokud nezačneme pracovat na své změně, automaticky se objeví zažitý vzorec komunikace.

- *Ten prstoklad hraješ pořád špatně.*
- *Proč u toho zase stojíš jak paragraf?*
- *Netiskni ten palec tak silně k hmatníku.*

Na první pohled se nám nemusí na tomto druhu komunikace zdát nic špatného. Vždyť jen připomínáme chyby. Ano, ale vždy je za tím ta osoba, náš žák, na kterého míříme/upozorňujeme. On si to však vyloží tak, že je špatný, že mu to nejde. Vyrovnává se tak nejenom s potížemi technickými, ale také s psychickými, které v něm naše sdělení vyvolává.

Podívejme se na rozdíl, kdy první věta míří na žáka a druhá na samotný problém, bez poukazování na toho, kdo jej dělá.

- *Ten prstoklad hraješ pořád špatně. – Ten prstoklad není správný.*
- *Proč u toho zase stojíš jak paragraf? – Při hraní stojíme co nejvíce rovně. Je dobré u hraní stát co nejvíce rovně.*
- *Netiskni ten palec tak silně k hmatníku. – Palec levé ruky netiskneme k hmatníku moc silně.*

Častokrát se stává, že na stejnou chybu musíme poukazovat i několikrát, a tak se do slovníku dostávají i expresivnější výrazy (laskavý dohovor dosud nezabíral). Jsme přesvědčeni, že čím jasněji to dáme žákovi najevo, tím rychleji bude chyba napravena.

- *Už stokrát jsem ti říkal, jak máš při hraní stát. To není možné, ty mi to děláš snad schválně!*
- *Co si mám s tebou počít? Ty mě vůbec neposloucháš! Takového žáka jsem už dlouho neměl!*

Slovním upozorňováním s negativním hodnocením žáka nebo hrozbou za opakující se chyby se snažíme, aby si žák informaci zapamatoval (později přenesl do zvyku). Informace zasahují jeho mentální složku (ukládání do paměti a vzpomínání si), ale hrozba, kritika a obvinění aktivují jeho emoce. Nejprve se tak potřebuje vypořádat s pocity ohrožení a až pak začíná vnímat náš požadavek.

Často se divíme, proč naše dobře míněné rady nezabírají. Jak to, že si to nepamatuje? Je to proto, že žák se potřebuje nejprve zbavit pocitu ohrožení a až potom si uloží do paměti vaši informaci. Pokud často cítí na hodině strach z chyb, úzkost, obavy ze svého výkonu..., velkou část jeho pozornosti zabere vypořádání se s těmito emocemi (většinou je potlačí). Na uvědomění (uložení) si informace nemá již kapacitu. Proto správná komunikace nejenom urychluje proces učení, ale vytváří i příjemnou atmosféru na hodině bez soudu a hodnocení. Každému učiteli je jasné, že nemůže po žákovi chtít, aby všechny chyby odstranil najednou. To je nemožné. Je to postupný proces zautomatizování pohybů, většího nadhledu (odstupu) nad skladbou, koncentrace a psychického uvolnění (pohody)...

Když jsem poprvé začal učit hru na hudební nástroj, často jsem si kladl otázku, jak komunikovat s žákem, abych ho upozorňoval na chyby, ale aby přitom neměl pocit, že ho stále kritizují a negativně hodnotím. Ani pro mne nebylo příjemné být stále v roli „policisty“ a hlídat stylovost a správnost hraní. Přitom mi bylo jasné, že pokud žáka na chybu neupozorním, nebude se dále rozvíjet. Začal jsem experimentovat, studovat postupy i v jiných oborech a postupně je aplikoval na učení hudby. Objevoval jsem hry a aktivity, kterými to jde sdělit, ale také respektující způsob komunikace.

## Neefektivní komunikace

**Výčitky, obviňování – žák možná začne plnit naše požadavky, ale udělá to proto, aby nás uspokojil, ale ne z přesvědčení, že je to správné:** *No když to učitel chce, tak to udělám, a budu mít pokoj.*

- *Zase držíš ten smyčec špatně. Kolikrát ti to mám říkat. Kdyby ses alespoň snažil, tak by to vypadalo jinak.*
- *Jak to stojíš, takto jsem tě to učil? Neumíš si ani takovouto drobnost zapamatovat?*

**Zaměření na chyby, kritika – vyvolává v žácích pocity méněcennosti, neschopnosti:** *Já jsem tak nešikovný, zase jsem udělal tu stejnou chybu. Opět mi to nejde.*

- *Ten palec na levé ruce držíš zase špatně.*
- *Dnes vržeš jako kocour, tohle se nedá poslouchat.*
- *Postav se konečně správně a zahraj mi aspoň tu stupnici c moll.*
- *Zase jsi zahrál špatně prstoklad ve čtrnáctém taktu.*

**Lamentace, citové vydírání – záměrem je vzbudit v žákovi pocity viny, že za náš špatný pocit, náladu může on.** Podvědomě mu tím říkáme, že až se změní, tak budeme zase v pořádku a budeme ho mít rádi.

- *Nevím už, jak ti to říct, je to, jak hrách na stěnu házet. Tvým hraním mě přivedeš do hrobu.*
- *Nevidíš, že v notách je napsané crescendo? Tak proč ho nehraješ? Co jsem ti udělal, že mě takto trestáš?*
- *Proč nedodržuješ prstoklad, ty jsi zase necvičil... Řekni mi, co mám s tebou dělat?*

**Předpověď negativní budoucnosti – podvědomým záměrem je vzbudit v žácích strach a obavy:** *Co když se mi nepodaří správně se naučit ten takt XY? Co ale opravdu chceme, je, aby se žák více snažil a uvědomil si své chyby.*

- *Když se takto budeš připravovat i dál, nikdy se tuto písničku zpívat nenaučíš.*
- *Opět si udělal v tom běhu chybu. Takto přijímačky na konzervatoř neuděláš.*

## **Efektivní komunikace**

**Poukázání na to, co je špatně – při komunikaci se zaměříme ne na objekt, který to dělá, ale na to, co dělá.**

*Janko, nota c je nízko. Neříkáme: Janko, notu c hraješ nízko.*

*Palec na levé ruce je špatně. Neříkáme: Držíš špatně palec na levé ruce.*

- *Honzíku, to tempo je moc rychlé.*
- *Aničko, pravá ruka je strnulá.*

**Popis – začneme popisem toho, co jsme si všimli nebo slyšeli.** Je to neutrální, věcné sdělení situace.

- *Skladba má ještě několik nepřesností. Bylo by dobré je odstranit. Dokázal bys je najít?*
- *(Slyším, že) Skladba je zahraná bez dynamiky.*
- *V patnáctém taktu je napsané staccato.*

**Pozitivní sdělení – nejprve vyzdvihneme to, co už umí, a pak popíšeme problém.**

- *Kromě těchto tří taktů už máš tuto skladbu zvládnutou. Jaký máš z toho pocit?... Co myslíš, proč ti nejde zahrát?*
- *Vidím, že dodrжуješ správné držení nástroje. Ještě bych vylepšil postavení hlavy.*

- *Už se ti daří držet levou ruku správně a mít u hraní uvolněný postoj. Pravá ruka zbytečně ještě tiskne na smyčec. Pojďme to opravit. Můžeme to opravit? Půjde to opravit?*

**Sdělení v 1. a 3. osobě – nepoužíváme věty ve 2. osobě, které míří na žáka.** *Ty jsi..., ale* namísto toho používáme *já/my* a *oni, ona...*

*Vašku, tahle fráze se hraje jinak. Tuhle frází bych já hrál jinak. Tuhle frází hráli v Baroku jinak. Neříkáme: Nehraješ tu frází (ty) správně, oprav si to!*

- *Frázování v baroku cítil Bach jinak. Pojďme to vylepšit.*
- *Aničko podívej, ta skladba (takt, úsek) se hraje takto, zkus to po mně zopakovat... Hraješ to stejně, nebo to hraješ jinak?*
- *Zopakujeme si, jak se drží housle. Smyčec se chytí... prsty levé ruky jsou... hlava je...*
- *Stupnice C dur se hraje takto. Začínáme... pak...*
- *Když uděláme chybu, tak nezastavujeme, nedíváme se...*
- *Takt XY můžeme zahrát i takto...*
- *Ondro, ruce máme položené na klavíru jinak. Zahraj to tak, že budeš střídat způsob hry tak, jak to dělám já, s tím, jak to děláš ty (na znamení).*

## Když je veřejné vystoupení problém

Veřejné vystoupení, koncert, zkoušky, to všechno jsou pro žáka častokrát události plné napětí, obav, strachů a trémy: *Jak to dopadne? Podaří se mi to zahrát tak jako doma? Nebudou se mi smát?*

My učitelé se snažíme našeho žáka povzbudit, podpořit, navnadit... Co nejvíce mu pomoci. Ale je to, co děláme, skutečně pro žáka pomoc?

Hraje se mu díky tomu líp?

Užívá si vystoupení?

Nebojí se chyb?

## **Jak komunikovat, abychom žáka podpořili a ulevili mu od napětí.**

Problém při slovních povzbuzeních je ten, že i když jsou dobře míněna, častokrát jsou nesmyslná a nerealizovatelná. Jako například: *Neboj se*. Jak to má žák na povel asi udělat? Vždyť to nedokáže ani dospělý...

Druhý problém je ten, že rady, které dáváme, nemá žák vyzkoušené a prožité v bezpečné atmosféře domova a hodiny. Pokud si žák například neosvojil, že se nemusí bát chyb (doma a na hodině), tak rada: *To nevadí, když uděláš na koncerte chybu* mu vůbec nepomůže. V hlavě se mu může objevit reakce: *Ten můj učitel se asi zbláznil, dva měsíce mě zastavuje a opravuje chyby, a teď to najednou nevadí, jak to mám asi udělat?* Nejprve si to žák potřebuje dovolit na hodině, teprve až potom na veřejném vystoupení (dovednost je třeba natrénovat).

Problematikou veřejného vystupování a trémou se podrobněji zabývám v připravované samostatné publikaci. Ovládat v těchto situacích správnou komunikaci je výborným začátkem.

## **Neefektivní komunikace**

**K povzbuzení svých žáků používáme často neefektivní pokyny, které se nedají splnit.**

Žáky tak nechtěně můžeme dostat kvůli tomu do ještě většího napětí a stresu.

- *Neboj se, vždyť to umíš.*
- *Uvolni se a užij si to.*
- *Když uděláš chybu, hraj dál, to nevadí.*
- *Neboj se trémy, jen s chutí do toho.*

- *Hlavně, abys to dohrál do konce, chyb si nevšímej.*

**Předvídání budoucnosti je také častá forma nevhodného povzbuzení: Jak učitel může vědět, že to dopadne dobře?**

- *To zvládneš!*
- *Držím ti palce, dopadne to dobře.*
- *Budeš úžasný!*
- *Všichni ti budou tleskat.*
- *Nemáš se čeho bát.*
- *Konečně se ti podařilo zahrát správně ten dvacátý takt. Takto to zahraj i na vystoupení, a vše dobře dopadne.*

## **Efektivní komunikace**

Žák se sám nepříjemných pocitů zbavit nedokáže. Správnou komunikací a přístupem mu můžeme ukázat cestu, jak je oslabit. **Neutrální věcné sdělení a popis situace tomu pomohou.**

- *Vidím, že se bojíš. Kde v těle cítíš největší napětí? ... Jaký to má tvar a barvu? ... Je to těžké? ... Představ si, že to chytíš do rukou a odhodíš daleko za sebe.*
- *Všiml jsem si, že jsi z toho vystoupení celá roztřesená. Na chvíli se zastav, zavři oči a pomalu dýchej.*
- *Vidím, že se ti do toho koncertního sálu moc nechce. Čeho se bojíš?*

**Informace, které pomáhají oslabit trému, podáváme v 1. nebo 3. osobě.**

- *Proti trémě pomůže, když se před vystoupením zabývá něčím jiným. Chtěl by sis malovat, luštit křížovku, nebo si fyzicky zacvičit?*
- *Když už nás zasáhne tréma, tlakem ani odmítáním se jí zbavit nedá. Pomáhá, když se ten nepříjemný pocit pokusíme přijmout.*



- *Je dobré, když o svých pocitech mluvíme, nebo se alespoň někam napíšou (nebo se pocity namalují).*
- *Pomáhá, když si představíme sebe na pódiu, jak se nám dobře hraje, jak neděláme chyby a baví nás to.*
- *Když se snažíme těsně před vystoupením skladbu zopakovat, vytváří to v nás ještě větší napětí (stává se, že zjistíme, co jsme se zapomněli naučit, nebo nám teď nejde...).*

## **Povzbuzujeme, chválíme, motivujeme**

Pochvaly se obecně považují za správný způsob komunikace. Pochválíme žáka, on má dobrý pocit a vše je v pořádku. Pochvalou, i když nevědomě, chceme žáka udržet v procesu učení se, dovést ho k vystoupení, navodit pocit, že se mu daří, povzbudit ho k větší aktivitě. Pokud takto pochvalu používáme, jedná se o nadřazené a manipulativní využívání pozitivního vyjádření. Pochvaly vytvářejí závislosti na tom, kdo chválí, v našem případě učiteli. Žák čeká za domácí přípravu pochvalu a dobrý pocit za ní skrytý. Učitel má žáka ve své moci a může, ale nemusí mu tento dobrý pocit zprostředkovat = udělit pochvalu (pozitivní vyjádření k hraní a chování žáka). Chválíme, když jsme **my** spokojeni, když hraje tak, **jak má** podle **našich** představ. Přitom nás ani nezajímá, jak se u toho cítí žák, jestli se mu to také líbí, nebo jaké má potřeby a přání on.

Když chválíme žáka za nacvičení něčeho pro něj lehkého, může si myslet, že naše očekávání vůči němu nejsou moc vysoká. Přitom cvičení nemusel věnovat velkou pozornost. Tak žák velmi rychle zjistí, co nás uspokojuje, a místo aby cvičil víc, spokojí se jenom s tím minimem, za co má pochvalu.

Pokud používáme pochval jako motivaci a opakujeme je delší dobu, až žák jejich obsahu uvěří, mohou v něm vytvářet nepřiměřené sebevědomí = nerealistické vidění svých schopností. Žák o sobě získává zkreslenou představu a pod jejím vlivem i jedná. Může se dostat do různých situací (talentové soutěže, vystoupení, festivaly...), kde při konfrontaci s jinými hudebníky zjišťuje, že to, co si o sobě díky pochvalám okolí myslel, není úplně pravda (že není tak dobrý, šikovný a talentovaný, jak to o sobě slyšel). To v něm může vytvořit velkou frustraci a zklamání a vést až k ukončení hry na nástroj.

### **Proč používáme pozitivní vyjádření vůči svým žákům:**

- chceme jim zprostředkovat smysluplnost jejich cvičení / snažení se
- chceme, aby je hra na nástroj více bavila a cítili pocit, že se jim daří
- chceme mít dobré vztahy s žáky = být hodným učitelem
- chceme žáky povzbudit, aby cvičili i dál
- chceme ocenit jejich vystoupení a dodat jim více odhodlání, energie
- pochvalou ukazujeme, že jsme spokojení, jak plní naše očekávání, že hrají tak, jak se nám to líbí
- pochvalou se snažíme omezit negativní působení trémy

## **Negativní účinky pochval**

Tak jak kritika a hodnocení vytvářejí negativní pocity, pochvaly jsou naopak nositelem příjemných pocitů. Pochvalami se můžeme dostat do situace, kdy žák sice cvičí, ale je aktivní jenom proto, aby byl pochválen – zakusil příjemný pocit.

- *Tu sonátu jsi doma krásně nacvičil.*
- *Ach, kdybych měl více takových žáků, jako jsi ty!*
- *Udělal jsi mi radost, jak ses doma připravil na dnešní hodinu.*
- *Když cvičíš, tak se to jinak poslouchá.*

Žák přestává být motivován samotnou činností (hraní ho baví), ale hraje, protože má za to pochvalu. Pochvala se stává cílem a hraní na nástroj prostředkem k ní.

Když přestaneme žáka chválit, může ztratit zájem o hraní úplně. Nemá vypěstovaný pocit vlastní sebehodnoty a uspokojení ze své hry. V podstatě jsme mu to ani neumožnili. Udělování pochval je tak velmi krátkozraké chování, které v budoucnosti odvádí žáka od hraní, protože ho nikdo nechválí a sám neví, jestli má být spokojen se svou hrou, nebo ne. Chválením v něm nepěstujeme vlastní pocit hodnoty, nezávislý na autoritě. To je pro

hudebníka a jeho budoucí kariéru jeden z klíčových faktorů (nebýt tak závislý na názoru publika a okolí a dovolit si jít svou cestou).

Může se také stát, že při změně učitele nebo školy bude žák konfrontován s přístupem bez chválení, a to v něm vyvolá pochybnosti: *Co se stalo? Už mi to tak dobře nejde. Hraji tak špatně, že mě ani nepochválí?* Dostává se do bludného kruhu „dokonalosti“, kdy ji ne a ne dosáhnout – uspokojení skrze pochvalu. To se negativně odrazí nejen na jeho sebevědomí, ale vytváří i stres v podobě trémy na vystoupeních.

## Žák cvičí a chodí na hodinu

Jak efektivně komunikovat s žákem, který se snaží, cvičí doma a chodí pravidelně na hodinu?

Chceme ho ocenit?

Jak na to?

### Neefektivní komunikace

**Pochvala – zaměřuje se na osobu (žáka) a vyzdvihuje jeho dovednosti.** Ukazuje také, že žák dělá věci k spokojenosti učitele. Takže **on může** „udělit“ pochvalu.

- *Konečně jsi doma cvičil! Vidiš, že to dokážeš.*
- *Když se snažíš, tak ti to jde hezky. Mám z tebe radost!*
- *Ty jsi tak talentovaný! Tobě to hraní jde úplně samo.*
- *Jsi úplně zlatíčko, když cvičíš a chodíš na hodiny.*

### Pochvala s vyhrožováním.

- *Mám radost, že ses konečně objevil. Ne abys zase příště chyběl!*
- *Ty jsi dnes cvičil! Úžasné! Jen abys zase nepřestal!*

- *Když to takto zahraješ na zkouškách, postoupíš dál. Takže ne abys to zase odbyl, jak míváš ve zvyku.*

## **Předvídání budoucnosti**

- *Když se budeš dál takto snažit, určitě na soutěži vyhraješ.*
- *Pokračuj takto dál, a dotáhneš to na koncertního mistra.*

## **Lamentace**

- *Kdybych já měl takový talent jako ty, snažil bych se mnohem víc!*
- *Co bych dal za tvé schopnosti! Jenže ty si svého talentu vůbec nevážíš.*

## **Efektivní komunikace**

**Popis** – začneme popisem (konstatováním) toho, co jsme si všimli nebo slyšeli, a sdělujeme to druhým – bez posuzování, hodnocení osoby a emocí. *Vidím, že jsi na dnes cvičil. Namísto: Ty jsi ale šikovný, když chceš, tak se umíš na hodinu připravit!*

- *Slyším, že ta stupnice byla dnes bez chyb.*
- *Aničko, vidím, že jsi dnes cvičila nejenom stupnici, ale také písničku a Mozarta. Všechny úkoly jsou tak hotové.*
- *Slyším, že písnička Pec nám spadla je dnes nacvičená.*

**Zaměření na činnost** – při komunikaci se zaměříme na to, co dělá správně (činnost), nechválíme objekt, který to dělá.

- *1. část Mozartovy sonáty je už nacvičená správně.*
- *Nyní je stupnice B dur zahráná bez chyb. Byla dodržena intonace i rytmus.*
- *Ten triolový rytmus ve druhé části byl zahráný správně.*

**Domluvy a zvyklosti – když je máme vytvořené můžeme se o ně v krizových situacích opřít.**

- *Všiml jsem si, že jsi přišel o pět minut dříve, tak jak jsme domluveni.*

**Ocenění – je dané žákovi na míru. Ve větách používáme popis a informace.**

- *Stupnice b moll, i když je těžká, se dnes povedla. Je vidět, že jsi jí věnoval dost času, než jsi ji nacvičil.*
- *Držení klarinetu bylo dnes úplně v pořádku. Správným domácím cvičením jsi zlozvyk odstranil.*

**Komunikace se zpětnou vazbou – sdělujeme informace, co se žákovi povedlo a co ne.**

- *Ta skladba je nacvičená správně. Dodržel jsi předepsanou dynamiku a frázování. Intonace byla také v pořádku.*

## **Hraje bez chyb, dělá věci správně**

### **Neefektivní komunikace**

**Pochvala – komunikace poukazuje na osobu, která to dělá.** Pochvala se tak stává pro žáka důležitější než samotná činnost (dohraje skladbu a čeká na ni).

- *Ted' **držíš** (ty) trubku správně.* Namísto: *Ted' je **trubka** ve správné poloze.*
- *Nyní **jsi** to **zahrál** správně.* Namísto: *Nyní to **bylo** zahráné správně.*
- *Konečně se **ti** to povedlo a notu c **jsi zahrál** správně.*
- ***Zahrál** jsi to dobře/krásně.*

- *Aničko, teď držíš flétnu tak, jak se to má. Jsi u hraní krásně vyrovnaná.*
- *Skladbu jsi dnes zahrál bez chyby. Výborně! Jsi šikovný! Ani já bych to lépe nedokázal!*

### **Pochvala s vyhrožováním**

- *Výborně! Podařilo se ti dodržet prstoklad. Ne abys to příště zase popletl.*
- *Mám z tebe radost, jak jsi mi teď zahrála to těžké místo! Jen tak dál.*
- *Konečně se ti podařilo zahrát správně ten dvacátý takt. Ne abys ho na koncertě pokazil.*

### **Předvídání budoucnosti**

- *Když budeš takto dál cvičit, určitě to někam dotáhneš.*
- *BRAVO! Za chvíli z tebe vyroste druhý Paganini.*

## **Efektivní komunikace**

**Zaměření na činnost – při komunikaci se zaměříme na to, co dělá správně (činnost), nechválíme objekt, který to dělá.**

- *Tento prstoklad je správný. Takto je **to** třeba se naučit.*
- *Ano, teď je **to** správně (správně zahrané).*
- *Nyní je **držení flétny** správné.*
- *Takto se **to** hraje správně.*
- *Teď byla **dynamika** správně zahraná.*
- *Skladba byla zahraná ve správném tempu.*

**Komunikace se zpětnou vazbou – sdělujeme informace, co se žákovi povedlo a co ne.**

- *Nyní to bylo zahrané téměř správně. Noty byly správné, ale rytmus je třeba vylepšit.  
Dokázal bys najít chybné takty?*

- *Frázování bylo v první polovině v pořádku. Byla dodržena dynamika a odsazování, které jsme si na poslední hodině ukazovali. Dnes se tak zaměříme na chyby v druhé půlce skladby.*

**Pozitivní přirozený důsledek – přináší žákům smysluplnost našeho vyučovacího procesu.**

- *Dnes byla písnička zahrána téměř bez chyb, tak ji můžeme odložit a začít se učit novou. Víš o nějaké písničce, kterou by sis chtěl zahrát?*
- *Stupnice A dur byla poslední, kterou jsme tento rok potřebovali procvičit. Do konce roku už žádnou stupnici hrát nebudeme. Když máme čas, tak si zahrajeme tvou oblíbenou skladbu s doprovodem. Co na to říkáš?*
- *Na zkoušky je třeba zahrát jednu etudu. Víím, že je moc rád nemáš, a tak tě s nimi další měsíce už nebudu trápit.*

**Ocenění – oceňujeme snahu a vyjadřujeme uznání za přípravu na hodinu (soustředění na to, co se povedlo, místo na chyby).**

- *Honzíku, ta skladba se dnes povedla. Musel jsi tomu věnovat hodně času, než jsi ji takto nacvičil.*
- *Výborně, teď to bylo zahráno bez chyb. Co bylo pro tebe v té skladbě nejtěžší? A co bylo jednoduché?*
- *Máš asi dobrý pocit, že jsi zahrála bez chyby ty dva těžké takty.*
- *Všiml jsem si, že jsou noty připravené, postoj a prsty na flétně jsou správně. Skvěle! Můžeme začít.*

**Komunikace v 1. a 3. osobě**

- *Cvičení nám přináší dobrý pocit, že jsme zvládli zahrát to, co nám připadalo těžké.*

# Když veřejné vystoupení není problém

## Rizika pochval před vystoupením

O negativních účincích pochval jsme si už řekli. Teď se podíváme na to, co dělá pochvala před vystoupením.

Většinou na poslední hodině nebo zkoušce před vystoupením chceme žáka uklidnit a povzbudit, tak ho pochvalou ujistíme, že je vše v pořádku (že se nemusí ničeho bát):

- *Výborně, dnes ti to povedlo!*
- *Když to takto zahraješ na vystoupení, bude to výborné.*
- *Nemusíš se ničeho bát, máš to nacvičené.*

Pochvalu výkonu před vystoupením může však žák cítit jako závazek, že minimálně takto se mu to musí podařit i na vystoupení. Žákovi to na jedné straně přináší dobrý pocit a částečně uklidňuje jeho strach, na druhé straně nejistota, jak to zahraje příště (na vystoupení), a snaha nezklamat pozitivní očekávání učitele v něm vyvolává stres: *Teď se mi to náhodou povedlo, ale zahraji to tak i zítra?*

Možná právě z tohoto důvodu se mezi umělci zavedl názor, že poslední zkouška/generálka má být špatná (nepovedená), aby umělec šel na vystoupení bez očekávání hladkého průběhu a nepolevil ze své snahy (vždyť to šlo na generálce, tak to musí jít i na vystoupení). Na své umělecké cestě jsem se setkal s dirigenty/učiteli, kteří s tímto vědomě pracovali a na generálce hrál orchestr vždy „podle nich“ špatně, i když jsme to tak my hudebníci nevnímali.

Tato cesta ale automaticky nevede k lepšímu výkonu na pódiu. Některým hudebníkům to zbytečně navyšuje jejich už i tak vysoký tlak na sebe (na svůj výkon) a vede k častějším zbytečným chybám.



Před vystoupením je vhodné nepoužívat automatické vzorce pochval nebo kritiky, ale řídit se povahou chyb, které ve hře našeho žáka převládají. To znamená, že pokud jsou to chyby náhodné (z nesoustředění, momentální selhání, z přílišného psychického tlaku...), a ne z **neznalosti**, je vhodné uvolňovat psychický tlak. K tomu vám doporučuji hry z mé první knihy *Hudební hry 1* z kapitoly „Před vystoupením“. Ty ho v bezpečném prostředí hodiny učí uvědomovat si své negativní pocity, které jsou skryté za chybou. Hravou formou se žák učí s nimi existovat, a tím je přijmout jako přirozenou součást hraní.

## Po vystoupení

Vystoupení našeho žáka skončilo a my ho chceme pochválit. Častokrát ale vnímáme, že on sám není se svým výkonem spokojen. Chceme rozptýlit jeho pochybnosti a zlehčit celou situaci:

- *Bravo, byl jsi úžasný, moc se mi to líbilo!*
- *Zahrál jsi to krásně! Můžeš být na sebe hrdý.*

Pochvala po koncertě, která je jen ze zdvořilosti nebo kvůli tomu, že je to zvykem (očekává se), nevyvolá emoce a nevzbudí u žáka příjemné pocity (zůstává jen na povrchu). Žák vnímá, že to nemyslíme vážně a říkáme to jen, abychom ho uklidnili a povzbudili. Nevěří nám, a tak může reagovat shozením až odmítnutím pochvaly.

**Učitel:** *Gratuluji, hezky se ti to dnes povedlo.*

**Žák to čte jako:** *Jak se mu to mohlo líbit, vždyť tam bylo tolik chyb. Proč to vlastně říká, to mě neslyšel?*

## Neefektivní komunikace

**Pochvala po koncertě – zaužívané povzbudivé fráze, které nemyslíme vážně, na žáka nefungují.**

- *Všem se to líbilo!*
- *Podářilo se ti to, jsi šikovný.*
- *Vidíš, že to nebylo až tak hrozné.*
- *Gratuluji, máš to za sebou.*
- *Bravo, byl jsi úžasný, moc se mi to líbilo!*

## **Efektivní komunikace**

**Popis – začneme popisem toho, co jsme si všimli nebo slyšeli.**

- *Vím, že ti dalo hodně práce a úsilí tu skladbu nacvičit. Jak se teď cítíš, když to máš už za sebou?*
- *Všiml jsme si, že jsi na pódiu nebyl se sebou moc spokojený. Rád bych tě povzbudil, protože tam bylo hodně míst zahranych správně.*
- *Vidím, že jsi šťastný, že to máš za sebou. Jak se ti dnes hrálo?*

**Ocenění – vyjadřujeme uznání za přípravu na vystoupení, odvahu (soustřední na to, co se povedlo, místo na chyby).**

- *Bylo vidět, že máš strach z vystoupení, ale překonal jsi ho a zahrál jsi, co jsi měl naučené.*
- *Bylo tam mnoho míst, které byly krásně zahrané. Zvláště to těžké místo v taktu dvacet.*
- *Souhra s klavírem byla excelentní. Vše, co jsme si na zkouškách říkali, se povedlo.*

**Přirozený důsledek – pozitivní přirozený důsledek přináší žákům smysluplnost vystupování.**

- *Vím, že ses se skladbou dost potrápil. Vystoupení je odehrané, a tak skladbu už nebudeme dál cvičit. Máš od ní pokoj.*

- *I když vše bylo zahráné správně, vím, že si to moc neužíváš, a tak žádné další vystoupení už tento rok pro tebe naplánuji.*

**Zpětná vazba – podává informace o tom, co se povedlo a co ne.**

- *Ta skladba byla zahráná krásně. Dodržel jsi všechno, na čem jsme pracovali. Předepsaná dynamika a frázování i intonace byly v pořádku.*
- *Všiml jsem si několika chyb v intonaci, ale nepokazilo to celkový dobrý dojem z vystoupení.*
- *Souhra s klavírem byla dnes v pořádku, i když jsi měl kvůli tomu hodně obav.*