**NÁVRHY NA INOVACI RVP PRO ZUŠ**

**12 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI**

**12.1 Pojetí vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v uměleckém**

**vzdělávání**

Podobně jako ostatní obory vzdělání je i základní umělecké vzdělávání otevřené žákům se

speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud takoví žáci prokážou nezbytné předpoklady

potřebné pro přijetí do zvoleného uměleckého oboru[[1]](#footnote-1), musí pro ně škola vytvořit takové podmínky,

které jim umožní s ohledem na jejich vzdělávací možnosti a potřeby plnit vzdělávací

obsahy stanovené školou v jejím ŠVP.

Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považováni žáci se **zdravotním**

**postižením** (tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným

postižením více vadami a vývojovými poruchami učení nebo chování), žáci se **zdravotním**

**znevýhodněním** (zdravotním oslabením, dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními

poruchami vedoucími k poruchám učení a chování) a žáci se **sociálním znevýhodněním**

(z rodinného prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými

jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení

azylantů a účastníků řízení o udělení azylu).[[2]](#footnote-2)

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je upraveno v § 16 zákona

č. 561/2004 Sb. a dále ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními

vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.[[3]](#footnote-3) RVP ZUV touto

kapitolou doplňuje výše uvedené právní normy na úrovni kurikulárních dokumentů základního

uměleckého vzdělávání, stanovuje zásady a podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními

vzdělávacími potřebami v základním uměleckém školství a je současně východiskem pro

tvorbu ŠVP v této oblasti.

**12.2 Zásady vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**

Z důvodu zdravotního postižení nebo zdravotního či sociálního znevýhodnění žáků je třeba

uplatňovat kombinaci speciálně pedagogických postupů a alternativních metod[[4]](#footnote-4) s modifikovanými

metodami používanými ve vzdělávání běžné populace. Tyto metody nacházejí uplatnění

zejména při rozvíjení klíčových kompetencí definovaných RVP ZUV, dále pak zlepšování

sociální komunikace a specifických dovedností žáků.

Diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb a posuzování možností žáků se zdravotním

postižením a zdravotním a sociálním znevýhodněním probíhá se souhlasem rodičů nebo zákonných

zástupců žáka prostřednictvím školských poradenských zařízení zařazených do rejstříku

škol a školských zařízení (pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra[[5]](#footnote-5)).

Při plánování a realizaci vzdělávacího procesu je třeba vycházet z konkrétního zjištění

a popisu speciálních vzdělávacích potřeb a možností žáků. Přestože lze nalézt u jednotlivých

skupin žáků se zdravotním postižením a zdravotním či sociálním znevýhodněním společné

charakteristiky vzdělávacích potřeb a stejný druh speciální pedagogické podpory, je třeba

mít na zřeteli fakt, že se žáci jako jednotlivci ve svých individuálních vzdělávacích potřebách

a možnostech liší a že symptomy, kterými se daná postižení projevují, se mohou v průběhu

vzdělávání měnit. Proto i výuka zahrnující speciální pedagogickou péči probíhá v souladu

s principy individualizace a diferenciace vzdělávání.

**12.3 Podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**

Základní umělecké vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje odbornou

připravenost pedagogických pracovníků, spolupráci s odbornými pracovišti (PPP, SPC),

s rodiči nebo zákonnými zástupci žáka. [[6]](#footnote-6)Dále je zapotřebí vytvářet podnětné a vstřícné školní

prostředí s vhodným materiálním a technickým vybavením a využívat didaktické a kompenzační

pomůcky, které za přispění všech podpůrných opatření umožňují žákům rozvíjení jejich

vnitřního potenciálu, jejich směřování ke klíčovým kompetencím, k celoživotnímu učení,

k možnému pracovnímu uplatnění a podporují jejich sociální integraci.

Na úrovni ŠVP je možné přizpůsobit a upravit vzdělávací obsah jednotlivých předmětů pro

tyto žáky tak, aby bylo dosahováno souladu mezi vzdělávacími požadavky formulovanými

v RVP ZUV a skutečnými možnostmi těchto žáků.[[7]](#footnote-7)

**RVP pro ZUŠ zahrnuje**

**Hudební obor**

6.3 Vzdělávací obsah oblasti Hudební interpretace a tvorba

6.3.1 Vzdělávací zaměření Hra na klávesové nástroje

6.3.2 Vzdělávací zaměření Hra na smyčcové nástroje

6.3.3 Vzdělávací zaměření Hra na dechové nástroje

6.3.4 Vzdělávací zaměření Hra na strunné nástroje

6.3.5 Vzdělávací zaměření Hra na bicí nástroje

6.3.6 Vzdělávací zaměření Sólový zpěv

6.3.7 Vzdělávací zaměření Sborový zpěv

6.3.8 Vzdělávací zaměření Elektronické zpracování hudby a zvuková tvorba

6.3.9 Vzdělávací zaměření Hra na akordeon

6.3.10 Vzdělávací zaměření Hra na cimbál

6.3.11 Vzdělávací zaměření Hra na dudy

6.3.12 Vzdělávací zaměření Skladba

**Výtvarný obor**

7.3 Vzdělávací obsah oblasti Výtvarná tvorba

7.4 Vzdělávací obsah oblasti Recepce a reflexe výtvarného umění

8 **Taneční obor**

8.3 Vzdělávací obsah oblasti Taneční tvorba a interpretace

8.4 Vzdělávací obsah oblasti Recepce a reflexe tanečního umění

**Literárně-dramatický obor**

9.3 Vzdělávací obsah oblasti Interpretace a tvorba

9.4 Vzdělávací obsah oblasti Recepce a reflexe dramatického umění

**Multimediální tvorba**

**ZÁKLADNÍ IDEA:**

Podmínkou jsou elementární talentové a vzdělávací předpoklady pro daný obor ZUŠ, přičemž není nutno, aby žák daný obor zvládal v plném rozsahu (např. je schopen zvládnout hru na daný nástroj, ale není schopen absolvovat hudební nauku); příp. je možné mu rozšířit/snížit počet hodin apod.

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

Pokud je žák ZUŠ integrovaný vztahuje se na něj vyhláška 27 v naprosto plném rozsahu jako pro integrovaného žáka na ZŠ, tj. základním nástrojem jsou podpůrná opatření v rámci IVP

Velký rozdíl v přístupech k žákům se speciálními potřebami je mezi praktickou výukou (např. hra na nástroj) a teoretickou výukou (např. hudební nauka)

Dále je naprosto rozdílná situace v rámci jednotlivých oborů (hudební, taneční, výtvarný, literárně dramatický)

Velký rozdíl v možnostech integrace je v rámci forem výuky: hromadná výuka (např. práce v souboru u LDO, sborový zpěv) a individuální výuka

* Vytvořit metodiky tvorby IVP v rámci jednotl. oborů s akcentací na spolupráci s rodičem, poradenským zařízením a na formu výuky (hromadná, individuální) a na daný obor

Žáci se **smyslovým postižením** – škola je schopna akceptovat klasická podpůrná opatření dle doporučení SPC a dle stupně postižení

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

* Definovat formu výuky (speciální estetická (dramatická) výuka)

Žáci se **SPU** – neexistují modifikace metodik např. na čtení not

* Je třeba připravit a modifikovat metodiky pro klasickou výuku čtení, psaní.

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

Žáci **s PAS** – v individuální výuce nutno vytvořit metodiky tvorby IVP (zvláště postup spolupráce s rodičem a poradenským zařízením), dle předběžných výzkumů se prokazuje, že spolupráce s rodičem je naprosto stěžejní.

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

**Obecná metodická doporučení pro vzdělávání žáků s ADHD na ZUŠ:**

(Polínek, Polínková, 2016)

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

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

**Potřeba místa**

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

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

**Potřeba ochrany**

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

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

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

**Potřeba péče a výživy**

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

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

**Potřeba podpory**

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

**Potřeba limitů**

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

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

 **Shrnutí**

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

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

**Obecná metodická doporučení pro vzdělávání žáků s PAS na ZUŠ:**

(Polínek, Polínková, 2016)

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

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

**Potřeba místa**

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

Potřeba místa má dva rozměry:

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

Umění vytváří prostor, který je jasně strukturován, má své vymezení i požadavky. Umění se lze věnovat individuálně, podle pravidel, které si osoba stanoví sama. Osoby s PAS mají tendenci rozvíjet si schopnosti podle svého poznání, vnímání. Může docházet k zdokonalování, ale umění obsahuje také vztahovou stránku, má komunikační charakter a při uzavření se do omezeného vztahu já – umělecká činnost, není plně využit potenciál jednotlivých uměleckých směrů. Vymezením prostoru, kde je konkrétní umělecká činnost rozvíjená (učebna, hudebna, ateliér, jeviště, taneční sál) ve spojitosti vztahového prostoru, který je charakterizován přijetím, ale i určitými znalosti problematiky, která je důležitá pro „ukotvenost“ pedagoga, lze vytvořit celistvě vnímaný prostor, do kterého bude člověk s PAS patřit a bude připraven zdokonalovat se nejen po stránce umělecké, ale může podpořit i rozvoj schopností a dovedností, které jsou potřebné k lepšímu začlenění se do sociálních vztahů.

**Potřeba ochrany**

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

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

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

**Potřeba péče a výživy**

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

Umění v sobě skrývá velké množství informací nejen z hlediska daného směru, ale je nositelem vztahového a komunikačního potenciálu. Jsou to složky, které jsou důležité při vytváření sociálních vztahů. Jedná se o oblast, která je u lidí s PAS velmi oslabena. Zdokonalování se pod vedením odborníka vede k prohlubování schopností a dovedností, které mohou být prezentovány druhým a vytváří možnost více se začlenit do společnosti. Tato osoba není jen přijímatelem péče, ale předává své dovednosti jiným. Nabízí sdílení toho, co dokáže. Jde o obohacování sebe sama, ale také těch, kterým své dovednosti prezentuji. Také samotný proces seznamování se s danými technikami a bohatstvím toho, čeho všeho je umění ve své podstatě nositelem, je prožitek, který mnohdy ne verbalizovanou, ale spíše zážitkovou formou dává možnost k pochopení některých společenských jevů.

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

**Potřeba podpory**

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

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

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

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

**Potřeba limitů**

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

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

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

**Shrnutí**

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

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

U lidí s PAS je velmi těžké poznat, co se skrývá „pod vodou“. Sami těžce své potřeby verbalizují a nerozumí tomu, co je ovlivňuje. Právě umění dokáže působit na tyto vnitřní struktury člověka. Má svou vnitřní strukturu, která je jasná, ale současně velmi rozmanitá ve svém sdělení, možnosti ovlivňovat prožívání. V osobě odborníka, který má poznatky i o problematice PAS, má umění ve všech svých složkách potenciál k ovlivňování vnitřních prožitků, ale také je nositelem informací a vytváří vztahový rámec.

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

**Organizačně-vzdělávací potřeby žáků s PAS pohledem rodičů**

(Polínek, Polínková, 2016)

Z výzkumného šetření, na základě obsahové analýzy volných odpovědí rodičů[[8]](#footnote-8), můžeme vymezit oblasti potřeb žáka s pas, které jsme klasifikovali v rámci následujících okruhů:

1. **Vybavení školy**

Je zajímavé, že **čtvrtina rodičů nepotřebuje pro své žáky nic speciálního** a další čtvrtina uvádí potřeby, které nevychází ze specifik porucha autistického spektra, ale **běžnými požadavky** (konkrétně se jedná o zapůjčení hudebního nástroje). Další oblastí jsou potřeby, které se blíží běžným potřebám a na mnohých školách jsou již standardní; např.:

* *„Dostupná wi-fi pro chvíle čekání před výukou.“*
* *„Syn chodil do výtvarného oboru … a spotřeboval daleko víc pomůcek.“*
* *„…možnost prostoru na aktivní pohyb za doprovodu hudby.“*

Jedinou oblastí potřeb vycházejících se specifik daných žáků je oblast **strukturace prostoru a výuky**, kterou však uvádí pouze čtvrtina z dotazovaných rodičů:

* *„Strukturu, piktogramy.“*
* *„Manuál pro dítě, případně mapu - kam, do kterých dveří má jít, fotku konkrétního učitele a osoby, na kterou se může obrátit, když tam "ta jeho" není.“*
1. **Znalosti a dovednosti pedagoga**

I v této oblasti se požadavky rodičů a potřeby jejich dětí zaměřují spíše na **posílení běžných osobnostně-profesních schopností pedagoga.[[9]](#footnote-9)** Nejvíce rodiče akcentují trpělivost, dále se pak vyskytuje např.: empatie, důslednost, laskavost, flexibilita). Druhou nejčetnější oblastí, kterou však uvádí pouze třetina dotazovaných, jsou požadavky na pedagogu **základní orientaci problematice PAS**.[[10]](#footnote-10) Mezi další specifické oblasti můžeme zařadit např.:

* strukturu a řád v procesu výuky,
* zaměření se na prevenci rizikového chování (zvl. šikany),
* komunikaci s rodiči,
* individuální přístup.

V porovnání s materiálními potřebami tato oblast, co se četností odpovědí týče, dominuje, tj. odpovědí je zde dvakrát více, a pokud bychom zde počítali pouze s požadavky na vybavení školy vycházejícími ze specifik PAS, jsou potřeby směřované k osobnosti pedagoga 9x četnější (viz graf č. 1).

1. **Organizace výuky**

Zde se vyskytuje nejméně požadavků a potřeb, vycházející spíše z individuálních potřeb jednotlivých dozařovaných rodin:

* *„Časovou přizpůsobivost…“*
* *„Vyřešit dojíždění.“*
* *„Nezapojovat … do hromadných veřejných vystoupení, komornější jsou vhodnější…“*

Jako významné obecnější potřeby vnímáme oblast **komunikace s rodiči zdravých dětí** a **možnost asistenta**.

Graf č. 1

Z výše uvedeného vyplývá, že **klíčovým faktorem pro úspěšnou integraci žáků s PAS a pro předcházení rizikovému chování je osobnostně-profesní profil pedagoga.** Preventivní aktivity by se tedy měli primárně zaměřovat na posílení kompetencí pedagogů ZUŠ jak v rovině běžných pedagogických dovedností, tak v oblasti znalosti specifik žáků s jinakostí. S tímto koresponduje také graf č. 2, který shrnuje výsledky šetření v oblasti důležitosti faktorů, na které by se rodiče zaměřovali při rozhodování se o možnosti výuky na ZUŠ pro své dítě, příp. při výběru konkrétní základní umělecké školy. Zde také **převažuje oblast zaměřující se na osobu pedagoga**. Dané výsledky ale také potvrzují předpoklad, že je pro rodiče důležitý obsah výuky; tj. vnímají ZUŠ jako specifickou instituci zprostředkující umělecké vzdělávání, nikoli jako zařízení zprostředkovávající jakékoli volnočasové aktivity dítěte. Jako jiné faktory byly uvedeny např.:

* počet žáků ve skupině,
* přítomnost asistenta,
* chuť dítěte navštěvovat základní uměleckou školu,
* prostředí školy a atmosféra výuky,
* přístup ostatních rodičů a spolužáků.

Graf č. 2

**Rodič dítěte „s jinakostí“ jako poradce pedagoga**

Rodiče dětí s PAS byli v rámci šetření také osloveni, aby přímo poradili pedagogům na ZUŠ, co by měli vědět v souvislosti s výukou jejich dítěte. Na základě obsahové analýzy odpovědí jsme definovali čtyři oblasti, na které se rodiče zaměřili. Tyto oblasti korespondují s předchozími, které se týkaly vzdělávacích potřeb, a blíže specifikují kompetence učitele při výuce, což může následně podporovat zdravé primárně-preventivní prostředí a pomoci předcházet problémům v souvislosti s rizikovým chováním žáků. V podnětech pro učitele se rodiče konkrétně zaměřovali na tato témata:

1. **Spolupráce učitel rodič**
* *„Nemusí vědět nic dopředu, vše jsme mu schopni jako rodiče vysvětlit a sdělit, musí jen umět naslouchat.“*
* *„Určitě bych mu vysvětlila, co na mé dítě platí, jaké může mít reakce atd.“*
* *„Osobní vztah, úzká spolupráce.“*
1. **Specifika přístupu k dítěti**
* *„Musí … být klidný a trpělivý, stále ji přivádět zpět k činnosti, ale nenásilně, jinak ji nic nenaučí.“*
* „*Hodinu dát dopředu napsanou jako harmonogram činností - zajistí to klid v hodině, v práci a zamezí zavádění pravidel podle žáka.“*
1. **Specifika v komunikaci s dítětem**
* *„Dcera nemluví, má postižené řečové centrum, ale rozumí slovům. To znamená, že je potřeba na ní mluvit v "povelech", ideální je vizualizace, obrázky, piktogramy.“*
1. **Psychická vyváženost pedagoga**
* *„…musíme být my vychovatelé taky v psychické pohodě.“*
* *„Jak řešit stresové situace.“*

Výše uvedené okruhy se mohou stát základními tématy v oblasti přípravy pedagogů směrem k posílení preventivního a inkluzivního charakteru výuky na ZUŠ. Inspirací může být odpověď jednoho z dotázaných rodičů, která dle autorů velmi názorně vystihuje vhodné osobnostně-profesní nastavení pedagoga při výuce žáka s poruchou autistického spektra:

* ***„Nenechte se zneklidnit tím, že můj syn bude zřejmě inteligentnější než vy.***
* ***Neznamená to, že mu jde vše snadno, spíš naopak.***
* ***Jednou zklamete jeho důvěru a už k vám nikdy nepůjde, nepromluví s vámi a nikdy vás nebude znát.***
* ***V případě afektu se ho zeptejte na oblíbenou počítačovou hru a nechte ho vyprávět - uklidní se tím sám.***
* ***Paradoxně velmi dobře čte lidské emoce, byť jich není schopen stejnou měrou, takže vycítí vaše rozladění či přetvářku a bude na to reagovat (většinou stažením se, nechce být nikomu na obtíž).***
* ***Jeho sebevědomí je neustále podrobováno jeho vlastní brutální sebekritice. Pochvala je neocenitelná, avšak musí být myšlena upřímně (viz bod výše).***
* ***Je inovátor - zřejmě dříve či později přijde s novým způsobem, technikou či vylepšením stávajícího.***
* ***Nebude ve většině případů komunikovat s ostatními dětmi, ne proto, že by to neuměl, ale proto, že dokáže vyhodnotit, že většinou nenalezne shodné téma k rozhovoru.***
* ***Hovoří přísně spisovnou až zastaralou češtinou a velmi vnímá případné nelogičnosti v rozhovoru, dokáže ho to rozesmát, tedy si to neberte osobně, nesměje se vám, ale něčemu, co se vám podařilo říct (např. je to STRAŠNĚ pěkné).***
* ***Je velký dobrák. Bude-li v jeho blízkosti někdo v nouzi, zejména mladší děti, bude první, kdo pomůže.***
* ***Jestliže si vytvoří názor - už ho nemění. Je zbytečné mu čímkoliv argumentovat.“***

Z dalších volných odpovědí rodičů můžeme vysledovat ještě další fenomény vztahující se k uměleckému vzdělávání žáku s PAS na ZUŠ:

1. **Pozitivní vnímání rodičů**
* „*V globálu budeme všichni vděčni za veškeré možné způsoby práce s našimi dětmi, pokud budou spokojené, samostatně se rozvíjející a budou mít chuť tyto činnosti sdílet i s ostatními ... ať více úspěšně či zdařile v našich očích a představách ... naše děti to na rozdíl od nás neřeší, neposuzují.“*
* *„Je skvělé, že se učitelé ZUŠ dozví o našich dětech. Ale vnímám jako prioritní, aby se dozvěděli více učitelé na ZŠ a ještě víc na SŠ.“*
1. **Ambivalence v rámci možnosti vzdělávání**
* *„V této chvíli si nejsem úplně jistá, jestli by to zvládl, ale rozhodně bychom tuhle možnost vyzkoušeli.“*
1. **Důraz na pozitivní prožitky**
* „*Podstatné je, aby činnost dítě bavila…“*
* *„…aby mu „výuka“ přinášela radost…“*
1. **Důraz na osobnosti**
* *„…spíše bych byla ráda, kdyby se dítě rozvíjelo, objevovalo radost a další možnosti projevu v jeho životě.“*
* *„Každé dítě potřebuje vědět, že je v něčem dobré a zvyšovat tím jeho sebevědomí.“*
1. **Důraz na rozvoj uměleckých vloh**
* „*Rozvíjejte umělecké vlohy dítěte, každé dítě má na něco talent, je potřeba ho jen hledat a podporovat.“*
1. **Nepřipravenost (malá vstřícnost) k výuce žáků s PAS**
* *„Mé dítě se chce naučit hrát na harfu. Zatím jsem nenašla ve Zlíně učitele hry na tento nástroj. Zvláště pak učitele, který by měl ponětí, jak s dítětem jednat.“*
* *„Při přijímačkách, které syn dělal sám, ve speciální místnosti, se ho dozorující učitelka ptala, čím je postižený, že musí být sám. On má nacvičenou odpověď, tak jí řekl, že má Aspergerův syndrom a ona se ho udiveně ptala, co je to.“*
1. **Pozitivní zkušenosti s výukou na ZUŠ**
* *„Můj syn navštěvuje ZUŠ od svých 8 let, vždy měl velké štěstí na skvělé pedagogy ke kterým si vytvořil velmi kladný vztah, jsem vděčna ZUŠ za jeho vzdělávání a podporu - pomohla mu najít i cestu ke spolužákům a částečně i k vrstevníkům, a to nemluvím o to, že umění se stává prakticky jeho každodenní součástí.“*
1. Definovat blíže nezbytné předpoklady pro daný obor (např. schopnost verbální komunikace, schopnost zapojovat se do práce kolektivu aj.) [↑](#footnote-ref-1)
2. Přepracovat dle aktuální legislativy [↑](#footnote-ref-2)
3. dtt [↑](#footnote-ref-3)
4. Využívat postupy expresivně-formativních přístupů (zvl. paradivadelních disciplín, artefiletiky, muzikoterapie a taneční a pohybové terapie) – modifikovat dané přístupy pro potřeby základního uměleckého vzdělávání [↑](#footnote-ref-4)
5. Prozkoumat potřeby SPC a PPP v rámci spolupráce se ZUŠ a vytvořit specifické metodiky vycházející z potřeb jednotl. Oborů ZUŠ [↑](#footnote-ref-5)
6. dtt [↑](#footnote-ref-6)
7. Metodiky tvorby IVP v rámci jednotl. oborů s akcentací na spolupráci s rodičem, poradenským zařízením a na formu výuky (hromadná, individuální) a na daný obor [↑](#footnote-ref-7)
8. K analýze byla využita metoda vytváření trsů a vyjádření četností odpovědí, přičemž byly předem definovány dvě oblasti: vybavení školy; znalosti a dovednosti pedagoga. Dále byl rodičům v šetření ponechán prostor i k definování dalších oblastí potřeb. [↑](#footnote-ref-8)
9. Tyto požadavky jsou uváděny téměř v polovině rosponzí. [↑](#footnote-ref-9)
10. Což koresponduje i s výsledky výzkumu potřeb učitelů, prováděného autory v roce 2016, které potvrzují potřebu znalostí v dané problematicve ze strany učitelů na základě jejich zkušeností z výuky žáků s PAS. [↑](#footnote-ref-10)