

ROZVOJ ŽÁKA S JINAKOSTÍ NA ZUŠ (předcházení problémům)

Martin Dominik Polínek
Zdeňka Polínková

Univerzita Palackého v Olomouci
2016

Oponenti: Mgr. Michal Růžička, Ph.D.
Mgr. Oldřich Müller, Ph.D.

Vydání publikace bylo podpořeno Zlínským krajem v rámci projektu „Kdo hraje, nezlobí II“ evidovaného pod registračním číslem PF07-16DT2/017 a výzkumy byly také na základě výzkumů z projektu IGA (IGA_PdF_2016_002 – Speciálněpedagogická diagnostika a intervence u osob se speciálními potřebami).



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

1. vydání

© Martin Dominik Polínek, Zdeňka Polínková, 2016

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2016

ISBN 978-80-244-5056-8

*Věnujeme svým dětem a svým rodičům za trpělivost
a za to, že byli nuceni si hrát společně bez nás v čase,
který jsme věnovali psaní této knihy.*

Obsah

Úvod	9
1 Prevence rizikového chování.....	11
1.1 Základní vymezení	11
1.2 Formy a úrovně prevence	13
1.3 Zásady a přístupy primární prevence.....	14
1.4 Prevence na základní umělecké škole	16
2 Poruchy autistického spektra (PAS) a umění	21
2.1 Projevy PAS	21
2.1.1 Komunikace	21
2.1.2 Sociální interakce	22
2.1.3 Stereotypní chování	23
2.1.4 Nespecifické rysy	24
2.2 Dělení poruch autistického spektra.....	27
2.2.1 Klasifikace PAS z pohledu funkčnosti	28
2.3 Potřeby člověka podle Pesslo Boyden System Psychomotor	33
2.3.1 Umění a naplňování potřeb u lidí s PAS	34
2.4 Shrnutí.....	39
3 Hyperkinetický syndrom (ADHD).....	40
3.1 Základní symptomy ADHD	40
3.2 Umění a naplňování potřeb u dětí s ADHD	42
3.3 Shrnutí.....	46
4 Rozvoj základních psychických a vývojových potřeb žáků ZUŠ z perspektivy primární prevence rizikového chování.....	47
4.1 Závěrem... ..	53

5	Možnosti vzdělávání žáků s pas na zuš pohledem rodičů	54
5.1	Předpokládané oblasti rozvoje žáka s PAS v rámci základního uměleckého vzdělávání.....	59
5.2	Organizačně-vzdělávací potřeby žáků s PAS pohledem rodičů	62
5.3	Rodič dítěte „s jinakostí“ jako poradce pedagoga	65
5.4	Dítě s PAS a umění	68
5.5	Shrnutí.....	69
6	Metodika	70
6.1	Metodická doporučení pro práci s žáky s poruchami autistického spektra..	70
6.1.1	Strukturované učení.....	71
6.2	Metodické poznámky k práci s dětmi s hyperaktivitou.....	73
6.3	Projekty, metody a techniky využitelné při pedagogické práci s (nejen) s dětmi s jinakostí pro zdravý rozvoj jejich osobnosti.....	74
6.3.1	Archetypální příběh.....	74
6.3.2	Zlatý stín.....	75
6.3.3	Jekyll a Hyde	76
6.3.4	Rituály.....	78
6.3.5	Vývojové proměny	80
6.3.6	Tady a teď – gestaldrama	80
6.3.7	Hrůzostrašný příběh.....	81
6.3.8	Moje dveře pro druhé.....	82
6.3.9	Expresivní práce s deprivovanými dětmi dle Sue Jennings.....	83
6.3.10	Papírová válka.....	84
6.3.11	Skupinové strachy	85
6.3.12	Příběh o hrdinovi	86
6.3.13	Techniky využitelné k rozezhřátí	86
6.3.14	Techniky využitelné k otevření či uzavření lekce.....	87
6.3.15	Techniky využitelné k práci s tělem.....	89
6.3.16	Techniky pro rozvoj neverbální komunikace.....	91
6.3.17	Techniky posilující interpersonální interakce (vnímání druhých)... ..	93
6.3.18	Techniky podporující sebeuvědomění	95
6.3.19	Techniky vhodné pro práci s agresí	96
	Závěrem.....	99
	Resumé	100
	Summary	101
	Резюме	102

Rejstřík věcný.....	103
Rejstřík jmenný	105
Seznam tabulek, grafů a příloh	106
Literatura.....	108
Přílohy	111

Úvod

„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 nemluvíme o tom, že umění se stává prakticky jeho každodenní součástí.“
(matka žáka s poruchou autistického spektra)

Tvořivost, estetika a umění jsou fenomény, které nesou významný osobnostně-rozvojový potenciál. Podle výzkumů dokáže umělecká tvorba naplňovat nejvyšší potřebu seberozvoje, a tím zpětně dosycovat potřeby nižší (sebevědomí, kvalitních sociálních vztahů, bezpečí a struktury). Ukazuje se, že jedinci, kteří z jakéhokoli důvodu tyto potřeby nemohou mít naplněny v dostatečné míře, vykazují daleko častěji projevy problémového a rizikového chování než ti, kteří jsou saturováni v oblasti psychických potřeb. V naší republice existuje velmi propracovaný, lety ozkoušený systém profesionálního základního uměleckého vzdělávání reprezentovaný systémem základních uměleckých škol. Právě toto vzdělávání má velkou možnost přispět nejen ke zvýšení kulturní úrovně, ale také významně podpořit rozvoj osobnosti a tím předcházet mimo jiné i rizikovému chování.

Publikace navazuje na předchozí,¹ která se věnovala výše popsanému fenoménu, a vychází z výzkumů potřeb pedagogů na ZUŠ. V rámci projektů zaměřených na prevenci rizikového chování byly zkoumány potřeby v oblasti uměleckého vzdělávání jak ze strany pedagogů, tak i ze strany rodičů žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, na základě čehož byl následující text koncipován. Základním smyslem publikace je předcházet projevům rizikového chování, kdy se dle výzkumů zaměřujeme na dvě nejaktuálnější skupiny žáků s „jinakostí“, a to na jedince se syndromem ADHD, v důsledku kterého často dochází k projevům rizikového chování, a na jedince s poruchami autistického spektra (dále PAS), jejichž projevy jsou často pro pedagogy nesrozumitelné a tento deficit v komunikaci a sociální oblasti pak

¹ Srov. Polínek, M. D. (2015). Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování. Olomouc: VUP.

může zapříčinit problémové chování. Navíc jsme přesvědčeni, že umělecké vzdělávání je pro tyto skupiny žáků zvláště vhodné pro zdravý rozvoj jejich osobností. Jednotlivé kapitoly uvádějí základní fenomény v oblasti prevence, informace pro pedagogy ZUŠ k porozumění problematiky ADHD a PAS, výsledky výzkumů zaměřeného na potřeby rodičů žáků s jinakostí směrem k ZUŠ. Nedílnou součástí je také metodická část obsahující konkrétní projekty, metody a techniky vhodné pro práci (nejen) s žáky s jinakostí vycházející z expresivně-formativních přístupů.

1 Prevence rizikového chování²

Kapitola objasňuje pojem prevence rizikového chování a přibližuje tuto problematiku potřebám preventivního působení na ZUŠ. Prevence předpokládá vědomí toho, co rizikové chování je, z čeho vyplývá a k čemu může vést. Bez těchto znalostí je snaha „předcházení“ jen souborem aktivit a metod, které však nemají ukotvení v celistvosti problémů. Jednotlivé vyhlášky MŠMT zaměřené na problematiku prevence ve školských zařízeních (blíže viz Polínek, 2015) představují základní orientaci v této problematice, která má vést ke komplexně zaměřenému přístupu vycházejícího z aktuálních potřeb. Na základních školách přebírá odpovědnost za realizaci preventivních aktivit metodik prevence nebo ředitel školy.

V praxi základního uměleckého vzdělávání nemůžeme o žádných komplexnějších preventivních aktivitách hovořit, funkce školního metodika prevence na základní umělecké škole by byla do jisté míry pouze formální záležitostí. Nicméně charakter základního uměleckého vzdělávání (především dlouhodobý vztah mezi učitelem a žákem, který je zaměřen na rozvoj umělecké kreativity) je ideálním předpokladem výchovného a také preventivního působení. Proto je důležité, aby se každý pedagog orientoval v základní problematice (primární) prevence rizikového chování, aby pak mohl preventivní přístup uplatňovat komplexně (a jaksi mimovolně) ve svém pedagogickém působení na žáka.

1.1 Základní vymezení

Prevencí „rozumíme všechna opatření směřující k předcházení a minimalizaci jevů spojených s rizikovým chováním a jeho důsledky. Prevencí může být jakýkoliv typ výchovné, vzdělávací, zdravotní, sociální či jiné intervence směřující k předcházení výskytu rizikového chování, zamezující jeho další progresi, zmírňující již existující formy a projevy rizikového chování nebo

² Kapitola byla transformována na základě publikace Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování (viz Polínek, 2015).

pomáhající řešit jeho důsledky.“³ Pojem vychází z latinského slova *praeventio* (předejít, zabránit) a je nutno jej odlišovat od pojmu *represe* (potlačit). **Represe** by se mělo užívat až ve chvíli, kdy nelze určitému jevu zabránit nebo mu předejít.

Rizikové chování „zahrnuje rozmanité formy chování, které mají negativní dopady na zdraví, sociální nebo psychologické fungování jedince a/nebo ohrožují jeho sociální okolí. Rizikové chování představuje různé typy chování, které se pohybují na škále od extrémních projevů chování „běžného“ (např. provozování adrenalinových sportů) až po projevy chování na hranici patologie (např. nadměrné užívání alkoholu, cigaret, kofeinu či nelegálních drog, násilí).“⁴

Cílové skupiny, na které se zaměřuje národní strategie primární prevence⁵, rozlišujeme na primární a sekundární. Mezi primární patří:

- **Obecná populace dětí a mládeže**, kde nejsou identifikovány rizikové faktory a uplatňuje se zde všeobecná primární prevence. Dle věku se rozlišuje na: předškolní věk (3–6 let), mladší školní věk (6–12 let), starší školní věk (12–15 let), mládež (15–18 let), mladí dospělí (18–26 let).
- **Specifické skupiny dětí a mládeže** se zvýšeným rizikem problémů s chováním (např. děti z rodin, kde je páchána trestná činnost, se závislostí na alkoholu apod.). Na tyto skupiny se zaměřují programy selektivní primární prevence.
- **Jednotlivci vykazující rysy rizikového chování** (např. mladí experimentátoři s drogami), na které se zaměřují programy indikované primární prevence.

Mezi sekundární cílové skupiny zahrnujeme **rodiče** (zvláště z rodin vykazujících rizikové faktory), **laickou a odbornou veřejnost** (především v rámci informačních kampaní) a **pracovníky primární prevence** (ředitelé škol, pedagogové, metodici prevence, výchovní poradci, učitelé společenských disciplín aj.).

³ Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013–2018. Praha: MŠMT, 2013, s. 8.

⁴ Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013–2018. Praha: MŠMT, 2013, s. 9.

⁵ Tamtéž.

1.2 Formy a úrovně prevence

Existuje několik modelů klasifikace prevence. V současné době se používají dvě dělení.

První definovala Světová zdravotnická organizace (Kalina in Hutýrová, Růžička, Spěváček, 2013):

- **Primární prevence** – předcházení určité situace ještě v té době, kdy jedince nikterak nezasahuje (např. ještě neměl zkušenost s návykovou látkou).
- **Sekundární prevence** – předcházení rozvoji a přetrvávání určitého negativního jevu (např. záškoláctví, projevy agresivity) v době, kdy už se u jedince nežádoucí jev nebo chování vyskytlo. Tento termín zahrnuje **intervenci, poradenství a léčení**.
- **Terciární prevence** – předcházení vážnému a trvalému zdravotnímu či sociálnímu poškození plynoucímu z určitého negativního jevu nebo situace (např. z užívání drog, šikany).

Nověji je prevence klasifikována Ústavem pro lékařství Americké akademie věd (McGrath a kol. in Hutýrová, Růžička, Spěváček, 2013):

- **Všeobecná prevence** – zaměřuje se na celou populaci; preventivní programy mají přinášet prospěch všem členům dané populace. Např. výchova k toleranci a proti rasismu jako součást osnov ve škole.
- **Selektivní prevence** – zaměřuje se na určité skupiny populace, u nichž předpokládáme, že by se mohlo projevit rizikové chování. Např. adaptační program pro třídu, do které byli integrováni žáci s poruchami chování.
- **Indikovaná prevence** – zaměřuje se na jedince, kde se již rizikové chování projevilo a kde se dá předpokládat jeho rozvoj. Např. intervence určená ke snížení konzumace konopných drog u neproblémových uživatelů.

Dále můžeme rozlišit prevenci na **specifickou** (zaměřující se na konkrétní rizikové chování) a **nespecifickou**, do níž zahrnujeme takové aktivity, které mají potenciál snížit riziko výskytu negativních jevů obecně (např. kvalitní volnočasové aktivity, zdravý vztah mezi pedagogem a žákem, funkční rodinný systém).

Předchozí rozčlenění prevence by mělo běžnému pedagogovi pomoci definovat jeho vlastní aktivity v této oblasti. Nejvíce z nich bude pravděpodobně spadat do nespecifické, všeobecné a primární prevence; ale mohou se vyskytnout případy, které si vyžádají specifický (indikovaný, selektivní) preventivní přístup. Rozlišení takových situací může být klíčové v rámci efektivního pedagogického přístupu. Někdy může být použití všeobecné preventivní aktivity tam, kde je nutno zvolit indikovaný přístup, dokonce škodlivé. (Pokud je např. v určité třídě výrazně rozvinutá šikana, mohou všeobecné aktivity na „stmelování kolektivu“ tuto situaci ještě výrazně zhoršit.)

1.3 Zásady a přístupy primární prevence

Dle světových výzkumů byly definovány zásady efektivní primární prevence, jež je dobré zohledňovat při sestavování a realizaci preventivních programů a také v rámci individuálních preventivních přístupů (srov. Miovský, Zapletalová a Skácelová in Hutýrová, Růžička, Spěváček, 2013; Nešpor, Csémy, Pernicová, 1999 a Kalina, 2003). Mezi tyto zásady můžeme zahrnout především:

- komplexnost a kombinace strategií,
- soustavnost a systematičnost v plánování,
- cílenost a adekvátnost obsahu i forem působení,
- včasný začátek a adekvátnost věku,
- pozitivní orientace a nabídnutí konkrétních alternativ,
- využití „KAB“ modelu,
- využití „peer“ prvku, důraz na interakci a aktivitu,
- program je malý a interaktivní,
- denormalizaci, tj. takové působení, kdy rizikové chování není obecně přijímáno jako norma,
- podporu projektivních (ochranných) faktorů ve společnosti, tj. takových, které zmírňují rizikové faktory,
- neužívání neúčinných prostředků,
- zahrnutí podstatné části žáků,
- zacílení na získání relevantních sociálních dovedností,
- zahrnutí lokálních specifik,
- kvalifikovanou a zároveň důvěryhodnou prezentaci.

Z výše uvedených zásad je jasné, že jednorázové, nesystematicky uplatňované preventivní aktivity nepřinášejí kýžený efekt. Prevenci je nutno uplatňovat v rámci některého z preventivních přístupů (modelů) prevence.

KAB model prevence

Aby bylo preventivní působení efektivní, musí ovlivňovat zároveň tyto složky:

- znalosti (**K**nowledge),
- postoje (**A**ttitudes),
- chování (**B**ehaviour).

Ukazuje se, že pouhé podávání informací je neúčinné, že je nutno také změnit postoje a podpořit pozitivní chování. Tzn., že by si člověk měl uvědomit, že se ho problém týká, že je mu poskytnut přehled poznatků o dané oblasti, že je mu umožněno vybrat si vlastní postoj k danému fenoménu, že mu prevence pomůže k výběru nerizikové životní cesty a poskytne mu k tomu dostatečné množství adekvátní podpory (Kalina, 2003).

Holistický (biopsychosociální) model prevence

Tento přístup předpokládá, že jednotlivé složky osobnosti jsou nedělitelné, resp. ovlivníme-li jednu z nich, budou následně ovlivněny i ostatní a bude to mít vliv na celou osobnost jedince. V rámci prevence je třeba působit na všech úrovních. Např. biologická podmíněnost hyperaktivity (změněná koncentrace neurotransmiterů) ovlivňuje chování (např. zvýšená impulzivita, poruchy pozornosti aj.), což má za následek sociální neúspěšnost, která se projevuje v psychice snížením sebevědomí, čímž mohou být zpětně negativně ovlivňovány kognitivní funkce mozku. Proto je nutné, aby preventivní programy postihovaly tělesnou oblast, psychické prožívání i sociální interakce.

Kalina (2003, s. 282) shrnuje **vhodné a nevhodné přístupy v primární prevenci** do následující tabulky:

Vhodný přístup	Nevhodný přístup
Podpora sebedůvěry, aktivity, hodnotových zájmů	Odstrašování, triviální „prostě řekni ne“
Kontinuální proces	Jednorázové akce
Zaměření na změnu postojů a chování	Zaměření pouze na poznatky
Živé (interakční) učení	Přednášková forma
Využívání směrodatných vzorů, pokud možno z blízkého okolí	Neosobnost, formalismus, stavění na „hvězdách“
Otevřená, hodnotně moderovaná diskuse	Potlačování nebo „bezbrehost“ diskuse
Zapojení do života místní komunity	Vedení „shora“ a mimo místní kontext
Realizaci navrhuje a řídí kvalifikovaní interdisciplinární odborníci v primární prevenci.	Amatérismus realizátorů, náhodný výběr úzkých specialistů (lékaři, policisté) neškolených v primární prevenci

1.4 Prevence na základní umělecké škole

Základní umělecká škola patří mezi školská zařízení, do nichž se žák přichází vzdělávat a rozšiřovat své schopnosti a vědomosti. Již jeho zařazení do výuky a prohlubování znalostí a dovedností může působit preventivně. Žákův vývoj je ovlivňován novými zkušenosti, je obohacen sociálními vztahy a může pomáhat v zacílenosti jeho snažení. Je potřebné, aby si pedagog na ZUŠ uvědomil, jaké procesy v jeho výchovně-vzdělávacím procesu působí.

Na základě výzkumu (viz Polínek, 2015) byla formulována metodická doporučení pro pedagogy ZUŠ, která mohou napomoci zdravému vývoji osobnosti svěřených žáků, a tím preventivně působit v rámci eliminace výskytu a rozvoje rizikového chování. Tato doporučení byla označena jako **Preventivní devatero pro ZUŠ**.⁶

1. Tvořivost je vašim nejmocnějším nástrojem.

Tvořivost je tvůrčí proces, který v sobě zahrnuje možnost změny, pokroku, obohacení. Je to východisko ze stereotypního vnímání vzorců naučeného chování a přístupů. Tvůrčí činnost ovlivňuje myšlenkové procesy a podporuje vnímavost rozmanitosti. Rizikové chování vychází

⁶ Viz příloha č. 4.

z naučených stereotypních vzorců, jejichž cílem je naplňování chybějících potřeb. Takové projevy jsou propojeny s neschopností volit jiné vzorce z důvodu vnitřních nejistot a s tím spojeného omezení v hledání různorodých strategií.

Tvůrčí proces předpokládá zaměření se na přítomnost (při procesu tvoření díla) a také na budoucnost, kdy předpokládáme vývoj, posun..., resp. předpokládáme, že vznikne něco nového. Jedním z atributů zdravého systému (rodiny, kolektivu, vztahu...) je jeho schopnost růstu, dalšího vývoje, změny. Toto vše právě tvůrčí proces obsahuje. V reálném životě se může občas zdát, že se člověk dostal do „slepé uličky“, do neřešitelné situace, ale umělecká metafora má schopnost překonávat bariéry reálného života, a tak může člověk „uvízný“ v těžké, momentálně neřešitelné životní situaci zažívat pocit růstu, změny – pocit otevřené budoucnosti v oblasti umělecké tvorby (srov. Polínek, 2015).

Tvořivost naplňuje potřebu seberealizace, a tím **motivuje žáky k sebe-rozvoji a eliminuje rozvoj rizikového chování.**

2. Vězte, že žáci na ZUŠ skutečně rádi chodí a jsou zde šťastní.

Potřeba místa (viz kap. 2.3.1) je důležitým aspektem pro pocit bezpečí a s tím související možnost rozvíjení a zdokonalování se. Z výše uvedeného výzkumu vyplývá, že žáci jsou spokojeni s prostředím základní umělecké školy. To vytváří předpoklad, aby zde mohli prožívat pocity sebenaplnění, štěstí, radosti. To se opět stává motivací pro to, aby se pravidelně do těchto míst vraceli bez obav a nejistot. **ZUŠ se tak může stát tzv. konkurenčním zážitkem oproti nezdravým způsobům trávení volného času.**

3. Nechte žáka kráčet samostatně, doprovázejte jej.

Původní význam slova *paidagogos* je *ten, který doprovází*. V procesu výuky je nutné také předávání zodpovědnosti žákovi, tedy partnerský přístup. Umění ve své kreativnosti vytváří prostor pro volbu. Volba z alternativ dává žákovi pocit vlastní důležitosti, ale také ho vede k zodpovědnosti za tuto volbu. Pedagog má velmi důležitou roli v zacílení a podpoře při postupu k tomuto cíli.

Zkušenost s procesem rozhodování, možnosti přebírání zodpovědnosti za výsledek vlastního rozhodnutí a snahy ukotvují v sebepojetí a dávají prostor v rozvíjení sebeúcty. Tato zkušenost je základním činitelem v prevenci rizikového chování. Uvědoměním si svých schopností a možností se vytváří prostor pro seberealizaci, čímž se omezuje prostor

pro rozvoj problémového chování, které pramení právě z vnitřní nedůvěry v sebe sama a z nenaplněné potřeby „být slyšen“, kde již nerozhoduje, jaká forma chování k sebeprosazení bude zvolena.

4. Rodiče jsou vaši nejbližší spojenci.

Rodiče jsou významnými nositeli informací o svých dětech; nejlépe znají to, co je ovlivňovalo v jejich vývoji, jaké jsou jejich slabé stránky, kde se naopak skrývají jejich možnosti. Rodič by měl v první řadě naplňovat potřebu ochrany, a proto se pedagogovi může zdát jeho pohled subjektivní a více ochranný, zvláště když se jedná o žáka s odlišností. Tyto informace jsou však velmi důležité pro **pochopení celistvosti situace a pro volbu odpovídajícího přístupu**. Právě odbornost pedagoga ZUŠ vytváří předpoklad propojení rodičovského vnímání v objektivizovaný odborný výchovně-vzdělávací přístup. Odbornost vytváří určitý nadhled, který je ale pevně ukotven v celistvosti informací.

Vzájemná otevřená komunikace je nositelem **modelu chování pro žáka a jistota rodiče je přenášena na žáka. To posiluje pocit jistoty a bezpečí**. Důležité je také předávání informací o projevech žáka, které by mohly vést k rozvoji rizikového chování. Včasná a vícestanné působení k omezení rozvoje rizikového chování dává větší předpoklad úspěchu než pozdější intervence.

5. Stres je dobrým pomocníkem, ale špatným pánem.

Psychologické teorie (viz např. Hartl, Hartlová, 2000) uvádějí **dvojakost stresu** (např. zvyšování frustrační tolerance, zvýšení výkonu, zkoncentrování se) – při určité míře nervozity a stresu má na rozvoj osobnosti pozitivní účinek; ovšem **je-li překročena optimální míra stresu, je jeho působení na jedince destruktivní**; dlouhodobé vystavení stresu se může projevit jako psychosomatické onemocnění; intenzivní stresový zážitek (trauma) se může projevit stresovou poruchou, k čemuž se často přidružuje i rizikové chování (např. zneužívání alkoholu a jiných návykových látek). Ukazuje se tedy, že jistá míra stresu (nervozity) je potřebná. Z výzkumů vyplynula střední hodnota prožívání nervozity na ZUŠ. „Zdravý“ stres je často atributem vystoupení před veřejností, může zvyšovat výkon žáků a danou chvíli ozvláštňuje jako jedinečnou, významnou. (srov. Polínek, 2015) Zážitek zátěžové situace a její zvládnutí opět **posiluje psychickou odolnost** a následně pomáhá při zvládání náročnějších situací v životě. Tato připravenost k zvládání omezuje volbu „únikových strategií“, které souvisí s rizikovým chováním.

6. Řád, dlouhodobost a pravidelnost znamenají bezpečí.

Kde není řád, struktura, tam nelze tvořit. Tvořit lze jen v prostředí, kde se cítíme bezpečně. Bezpečí je tvořeno jistou předvídatostí toho, co přijde, jaké reakce lze očekávat od jednotlivých aktérů. To vše se vytváří v čase a pravidelnost pomáhá vytvářet jistoty. Bezpečí je nejzákladnější psychickou potřebou a tvoří bázi Maslowovy pyramidy potřeb; je tedy klíčové pro zdravý vývoj psychiky. Není-li dostatečně naplněna potřeba bezpečí, je velmi obtížné budovat sociální vztah a pocit sebeúcty a je často velmi omezena schopnost tvořit (improvizovat). Pokud zkoumáme psychiku jedinců vykazující rizikové chování, velmi často narážíme na slabou vnitřní motivaci, která přímo souvisí s nenaplněním potřeby otevřené budoucnosti (sebeaktualizace, seberealizace), a to často v důsledku nejistoty a nestruktury, kterým je dítě dlouhodobě vystaveno. Ukazuje se, že **nejistota může být pro dítě daleko destruktivnější než vystavení krátkodobému nepříjemnému zážitku**. Při pedagogické práci je tedy důležité dbát na jasné vymezení hranic, kompetencí, na strukturu a dlouhodobost.

7. Pečujte o dlouhodobý vztah mezi učitelem a žákem

Vztah je socializační činitel, který nás ukotvuje ve společnosti lidí. Je předpokladem spolupráce. Vedení a působení je ovlivněno důvěrou a jistotou ve vztahu. V humanitně založených psychoterapeutických přístupech je vztah mezi terapeutem a klientem považován za nejdůležitější léčebný faktor. Tento vztah je vždy vytvářen v dimenzi pedagog–žák. Pedagog na ZUŠ je nejen teoretikem, ale i nositelem schopností v daném oboru, které žák „obdivuje“ a stávají se vzorem v žákově snaze. Umění má stránku výkonovou, ale i prožitkovou. Obě jsou v působení stejně důležité, ale prožitková je nositelem vztahu a je potřebné ji také rozvíjet. Možnost společného sdílení přes prožitek umění posiluje ukotvení ve vztahu. Vztah předpokládá důvěru a ta souvisí s odpovědností a přijetím pravidel, na kterých je vztah budován.

Dlouhodobý a jasně vymezený vztah mezi pedagogem a žákem může pozitivně ovlivňovat žákův vývoj, případně eliminovat projevy rizikového chování (srov. Polínek, 2015).

8. Není až tak důležité CO a JAK se učí, ale KDO učí.

Ve výchovně-vzdělávacím procesu hraje vždy nejdůležitější roli osobnost pedagoga. Je vymezená vnitřními motivacemi k učení, vztahem k jednotlivým žákům i konkrétní ZUŠ, na které působí, a také jeho

schopnostmi a vědomostmi jak z oboru daného uměleckého směru, tak i pedagogiky. Všechny tyto atributy se spojují v celek, který vytváří prostředí, ve kterém se realizuje výchovně-vzdělávací proces. Pedagog je nositelem důvěry v jednotlivého žáka a odhodlání být průvodcem na jeho cestě v seberozvoji.

9. Věřte, že ZUŠ je velkým konkurentem nezdravého života.

Víra v to, že prostředí a náplň výchovně-vzdělávacího procesu na ZUŠ má potenciál naplňovat základní psychické potřeby člověka a tím zkvalitňovat jeho život, uvádí tuto možnost ve skutečnost. I z výše uváděných bodů vyplývá, že umění zprostředkovává prožitek, který může vést k porozumění sebe sama i potřeb druhých a v osobnosti pedagoga lze nalézt vztahovost, motivaci, vzor nejen po stránce výkonové, ale i po stránce hodnotové, jejichž nositelem umění je. **ZUŠ vytváří prostředí, které vede k prevenci rizikového chování, zprostředkováním zážitků, které mají potenciál měnit k lepšímu celou osobnost člověka.**

2 Poruchy autistického spektra (PAS) a umění

Umění v jakémkoliv svém projevu dokáže proniknout do všech vrstev naší osobnosti, ovlivňovat je a přetvářet. Poruchy autistického spektra (PAS) jsou označovány jako pervazivní vývojové poruchy. Pervazivní znamená všepřonikající. Znamená to, že vývoj jedince probíhá odlišným způsobem od zdravého jedince. (Nováková, 2013). Již v této definici spatřujeme spojitost a možnost propojení vlivu umění na jedince, kteří jsou jedineční ve svém vnímání a zpracovávání informací a mnohdy je pro ně náročné porozumět tomu, co se kolem něj děje. Umění zprostředkovává zážitek, který má komunikační hodnotu a propojuje vnitřní prožívání s realitou. Umění je jednou z možností, jak zprostředkovat porozumění okolnímu světu člověku s PAS.

2.1 Projevy PAS

Mezinárodní klasifikace nemocí 10 revize (MKN 10) přesně vymezuje diagnostická kritéria problémového chování v jednotlivých oblastech triády. (Thorová, 2006)

Oblasti, které jsou nejvíce postiženy, vystihují základní charakteristické rysy a nazýváme je *triádou diagnostických kritérií autismu* (Bazalová, 2011) Obtíže se nejvíce projevují v:

- komunikaci;
- sociální interakci, chování;
- imaginaci spojené se stereotypním okruhem zájmu.

2.1.1 Komunikace

Smyslem komunikace je předávání informací, sdílení názorů, vytváření vztahů a dorozumívání se s lidmi. Pro proces socializace neboli vrůstání do lidské společnosti, porozumění jejím procesům a fungování je řeč velmi důležitým prvkem. U lidí s PAS bývá nejvíce postiženo chápání významu

komunikace jako prostředku pro vzájemné sdělování informací, potřeb nebo názorů. Vnímání toho, že komunikace je vícesměrný proces, ke kterému patří jak sdělování z jedné strany, tak i na druhé straně naslouchání – zpracování slyšeného a odpovídající komunikační reakce na sdělenou informaci, je pro lidi s PAS často těžce pochopitelné.

Další stránkou řeči je fonetická složka – zvukové tvoření slova. Malé dítě nejprve napodobuje zvuky, které postupně přechází v hlásky, které se spojují ve slabiky a slova. Je to proces, který u dětí s normálním vývojem probíhá v souladu s celkovým vývojem dítěte. Dítě **napodobuje**, co slyší, **opakuje** mluvené slovo a spojuje si jej s vizuálním obrazem a kontextem situace. Právě schopnost napodobovat, učit se vnímáním druhých je u dětí s PAS vždy do určité míry omezeno. Slovo pro ně může být jen skupina nějak znějících hlásek, která s sebou již nenese nějaký význam či obsah. Často proto také vývoj řeči bývá opožděn nebo se nevyvíjí vůbec. U lidí s PAS, kde je vývoj řeči v normě, můžeme vysledovat specifické slovní obraty, lpění na určitých slovních vazbách a doslovné vnímání. Lidé s vysoko funkčním autismem a s Aspergerovým syndromem většinou nerozumí ironii, nadsázce, vtipu. (Bazalová, 2011)

Komunikace bývá často propojena s emočním prožíváním sdíleného obsahu. Lidé s PAS prožívají emoce, ale jejich zpracování a externalizace je velmi odlišná od neurotypických lidí. Proto také bývá narušena propojenost emocí s komunikačním sdílením a celkové porozumění prožívaných emocí nejen u druhých lidí, ale i u sebe. Pochopení neverbálních informací prostřednictvím mimiky, gest, postoje a tónu hlasu je do velké míry omezeno.

Komunikace je pro vytváření vztahů, porozumění okolnímu světu a „propojení“ se s druhými jedna z nejdůležitějších schopností. Proto je v péči o lidi s PAS velmi důležité najít komunikační kanály, možnosti sdělování a porozumění. Jedná se z počátku o hledání možností způsobu komunikace, někdy i přes alternativní způsoby. Často musí být komunikace podpořena vizuální podporou – piktogramy. Ale hlavním úkolem je nalezení způsobu „spojení se“ s lidmi s PAS prostřednictvím sdělování a pochopení sdíleného obsahu.

2.1.2 Sociální interakce

Většina dětí má přirozenou schopnost vytvářet sociální vztahy. Nejprve jsou to rodiče a nejbližší rodina, která přes prvotní úsměvy dítěte a postupně zvětšující se vzájemnou interakci vytváří prostor pro růst v sociálních rolích,

porozumění světu a přijímání sociálního chování. Základem je vztah, který se však rodí a následně sytí vzájemnou komunikací verbální i neverbální. U dětí s PAS tento přirozený vývoj nenastává. Dítě nevyžaduje prvotní sociální hry, nefixuje pohled na známé lidi, často si rádo hraje samo. Postupně přibývají konfliktní situace, kterým rodič či pečovatel často nerozumí. Dítě se jeví jako nevychované, bez zásad slušného chování, někdy až drzé, agresivní.

Tato omezenost přirozeného vrůstání do sociálních vztahů postupně člověka s PAS vyčleňuje, bývá označován jako divný a ve školním prostředí se často stává terčem posměchu. Jak uvádí Bazalová (2011, s. 46) *„Dítě s PAS je schopno dát malý smysl tomu, co vnímá a pozoruje. Neumí číst z očí, gest, postojů, či výrazů obličeje. Není schopno porozumět tomu, co cítíme, co si myslíme, jaké máme úmysly, přání.“*

Z tohoto důvodu jedinec často selhává v sociálním kontaktu. Člověk s PAS volí neodpovídající společenské strategie. Tyto neúspěchy, znejistění jej nakonec donutí stáhnout se „do svého světa“, kde si vytváří svá pravidla, která jsou pro něj srozumitelná a bezpečná. Tyto děti se učí podle vzorce podnět–reakce, tedy na konkrétní podnět má přijít konkrétní reakce (např. když mi někdo říká něco s úsměvem, jde vždy o přátelský dialog). Již nedokáže porozumět rozmanitosti přetvářky, nadsázky a odchylek i v neverbální komunikaci. Při výchově je nutné naučit nejen, jak se mají chovat, ale také proč se tak mají chovat – jak dané chování působí na druhé, jak mu rozumí apod.

Člověk s PAS přirozeně nevrůstá do sociálních vztahů, a proto se prohlubuje jeho izolovanost. Včasná diagnostika a následná odborná péče je důležitým prvkem při pomoci v porozumění okolnímu světu a postupnému začleňování.

2.1.3 Stereotypní chování

MKN-10 uvádí následující kritéria pro tuto oblast:

- rigidita a rutinní chování v široké škále aspektů každodenního života (všední zvyky, hry);
- specifická přichylnost k předmětům, které jsou pro daný věk netypické (jiné než např. plyšové hračky);
- lpění na rutině, vykonávání speciálních rituálů, stereotypní zájmy – např. data, jízdní řády;

- pohybové stereotypie;
- zájem o nefunkční prvky předmětů (např. omak, vůně);
- odpor ke změnám v běžném průběhu činností nebo v detailech osobního prostředí (např. přesunutí dekorací nebo nábytku v rodinném domě).

Stereotypní chování je spojeno s narušenou představivostí a s tím související neschopností předvídat sled následujících situací (Bazalová, 2011). Úzkost je také jedním z rysů, který lidi s PAS provází. Problémové chování, stereotypie a bazírování na neměnnosti vychází z potřeby vyrovnávat tuto úzkost.

2.1.4 Nespecifické rysy

Hra a zájmy – vycházíme-li z předešlých specifických charakteristik, bude se vývoj hry a zájmů dítěte s PAS vyvíjet jiným způsobem než u dítěte s přirozeným vývojem. Hra je ovlivněna omezenou představivostí. Navazuje na vyhraněnost zájmů lidí s PAS. Často se jedná o jeden okruh zájmových aktivit, kterému jsou ochotni podřídít všechnen svůj čas. Může jít o sbírání faktů, záliba v čtení jízdních řádů, obliba v číslech a početních úkonech, stavění věcí do řady, detailní kresby apod. Často jsou to aktivity, které neprobíhají v interakci s druhými. Ty jsou již pro lidi s PAS náročnější. Přijmout pravidla a podvolit se jim, aniž by si je přetvářely podle svého, střídání se ve hře, porovnávání se hrou (výhra × prohra), vnímat interakce herního partnera – to jsou všechno vlivy, proč se lidi s PAS těmto hrám vyhýbají a raději se uchylují k individuální hře, kterou mají jasně strukturovanou, a opakuje se v stereotypně nastavených vzorcích.

Myšlení – schopnost vcítit se do druhého člověka, uvědomění si, že může mít jiný názor a odlišně vnímat stejnou situaci, se nazývá tzv. *teorie myslí*. Tvoří se okolo čtvrtého roku života. Lidí s PAS si jen velmi těžce uvědomují, že někdo může mít jiné poznání, jiný pohled na danou věc. Např. na obrázku je místnost. V místnosti je dítě a vidí, že v krabici od pastelek jsou ukryty bonbóny. Tuto krabičku zavře. Při otázce, co si bude myslet dítě, které stálo za dveřmi, že je v krabici, čtyřleté a starší dítě odpoví, že si bude myslet, že tam jsou pastelky. Mladší dítě a dítě s PAS odpoví, že tam jsou bonbóny. Nedokáže oddělit své poznání (poznání, když vidím, co se děje v místnosti) od vnímání toho, kdo byl za dveřmi. Těto schopnosti se musí učit.

Generalizace naučeného, poznaného a zažitého je také pro lidi s PAS velmi náročná myšlenková aktivita. Časté je ulpívání nabyté vědomosti či

dovednosti na místo, kde se danou věc naučili, na osobu, která je to naučila. „Přenos“ poznatků do dalších aktivit je velmi náročný a jde o proces, který vyžaduje hodně času. Nelze tedy očekávat, že nabytou dovednost automaticky „přenesete“ do dalšího prostředí.

Také vnímání z pohledu celek × detail se lidi s PAS se převážně zaměřují na detaily. Mluvíme o problémech s **centrální koherencí**. Člověk z PAS nedokáže vnímat dění kolem sebe jako celek propojený mnoha vazbami a návaznostmi. Ulpívá na detailech mnohdy „vytržených“ z kontextu celku. Nedokáže třídit informace do kategorií, nedokáže zobecňovat informace. Myslí v útržcích. I lidi si často zapamatovává ne jako obraz celé postavy v mysli, ale prostřednictvím nějakého detailu, který na daný okamžik zaujme. V některých případech i změna účesu může vést k neidentifikaci dané osoby. Proces učení se vztahům mezi jednotlivostmi tvořícími celek musí probíhat postupným – krokovým – způsobem.

Paměť – lidé s PAS jsou mnohdy schopni zapamatovat si velké množství informací (telefonní seznamy, čísla...), ale tyto informace již nedovedou využít v běžném životě. Nepropojují je v smysluplný celek. Dobrá je krátkodobá paměť, takže jsou schopni si na určitou dobu zapamatovat danou sumu informací, ale po určitém čase jako by se vše museli učit znova. Fixují si informace, které jsou pro ně důležité, tedy jsou z okruhu jejich zájmů. To, co neshledávají důležité, nefixují v paměti a je nutné neustálé opakování. Propojenost informací a jejich využívání v daných činnostech je důležitou součástí při vedení lidí s PAS.

Zážitky, které si fixují v paměti, jsou uchovány v „deníkové“ formě. Jedná se o popis jednotlivých situací, jak šly za sebou, bez návaznosti na emocionální prožitek a související děje.

Výzkumy v magnetické rezonanci ukázaly, že zdravému jedinci zůstává v dospělosti díky logickým spojmům mezi poznatky a díky vytěsnění nepotřebných informací asi polovina neuronů na rozdíl od jedinců s Aspergerovým syndromem, jimž zůstává mnohem více neuronů.

Vnímání – u lidí s PAS dochází k odlišnostem ve vnímání. Často nedovedou vnímanou skutečnost pojmut jako celek a zaměří se spíše na detaily. Dochází rychleji k přetížení, protože schopnost filtrovat je omezená nebo zcela chybí. Proto dochází ke zpomalení, někdy i zkreslení vjemů. (Náročné pro ně bývá poslouchat výklad učitele a současně jej zapisovat.) Může dojít k tzv. fenoménu „vypnuto“, kdy daný jedinec na chvíli zavře smyslové kanály a uzavře se do sebe.

Zrakové vnímání – jedinec s PAS přijímá zrakem 80–90 % informací. Myšlení probíhá tzv. „v obrazech“. Proto je velmi důležitá vizuální podpora při komunikaci. Lidé s PAS preferují periferní zrakové vnímání před přímým pohledem. Někdy dochází k obtížím s fixováním pohledu na předmět nebo naopak s ulpíváním zraku a nepružným přesměrováním zrakové kontroly.

Sluchové vnímání – někteří jedinci s PAS preferují sluchové vnímání před vizuálním. Mohou mít různě „nastavenou“ hlasitost vnímání – hlasité projevy nevnímají, slabší ano (je to individuální). Někdy dochází k náročné filtraci slyšených zvuků a k citlivosti vnímání. Člověk s PAS může slyšet, jak leze brouk, a bez schopnosti filtrace všech zvuků dochází k tzv. „přetížení“. Proto je důležité znát tato specifika u konkrétních lidí a přizpůsobit jim prostředí, rychlost řeči a množství slyšených vjemů. Mnoho lidí s PAS nemá rádo hluk a šum, který způsobuje více lidí v místnosti.

Hmatové vnímání – člověk s PAS může mít zvýšenou citlivost a s tím související špatné snášení některých materiálů (tyto materiály mu způsobují nepříjemný pocit, i když je má druhý člověk, protože se bojí, aby se ho jimi nedotkl). Také na něj působí změny teplot, někteří mají problémy se stříháním a česáním vlasů, dotyky. Bývá s tím spojen nižší práh vnímání bolesti, teploty. Klidně vyběhnou v zimě bosí ven.

Čichové vnímání – při zvýšené citlivosti těžce snáší některé vůně, a protože čichové vjemy úzce souvisí s našimi emocemi a jsou napojeny na chuť, mohou vyvolat silné emoce, agresivitu, nevolnost. Při snížené citlivosti může dojít k preferenci čichových vjemů, které jsou pro intaktní společnost nepřijatelné nebo až odpudivé (moč, výkaly apod.)

Chuťové vnímání – při zvýšené citlivosti dochází k vybíravosti v jídle a preference jídel bez chuti, snížená citlivost vede ke konzumaci nestravitelných předmětů (hlína, mýdlo, výkaly...).

Motorika a praktické dovednosti – u lidí s PAS se setkáváme s pohybovou hyperaktivitou nebo naopak pasivitou. Častá je také záliba ve stereotypních pohybech (např. otáčení se neustále dokolečka) a náročnější nácvik a ukotvení praktických dovedností. U lidí s Aspergerovým syndromem bývá častá motorická neobratnost ve vývoji jemné i hrubé motoriky, někdy až apraxie. Mohou se objevovat zvláštnosti v chůzi i dalších pohybech. Výskyt těchto odlišností je častý, ale nejedná se o diagnostické kritérium.

2.2 Dělení poruch autistického spektra

Popis jednotlivých poruch autistického spektra nám dává vhled do rozmanitosti této problematiky. I stupně závažnosti u jednotlivých druhů bývají různé. V této kapitole se tedy nejprve zaměříme na popis jednotlivých forem a dále je rozvedeme z pohledu funkčnosti. Tyto poznatky nám pomohou odkrýt možnosti lidí s PAS, ale definují i určitá specifika, s kterými je potřeba při práci s těmito lidmi počítat.

Dětský autismus

Dětský autismus je syndrom, kde se symptomy objeví ve všech třech složkách triády. Typický je nástup příznaků alespoň v jedné ze tří oblastí mezi 12.–18. měsícem věku dítěte. Symptomatika v projevech ve všech složkách triády se většinou objeví před třetím rokem dítěte. (Nováková, 2013, str. 19.)

Atypický autismus

Atypičnost se projevuje v době nástupů symptomů autismu (po třetím roce) nebo se porucha nemusí projevit v některé složce z definiční řady triády.

Rettův syndrom

Na rozdíl od ostatních forem autismu, zde je známa etiologie, navíc postihuje výhradně dívky. Byl lokalizován gen odpovídající za vznik poruchy. Předchází mu běžný časný vývoj (7–24 měsíců) a po něm následuje částečná nebo úplná ztráta nabytých dovedností jak verbálních tak i manuálních. Dochází ke zpomalení růstu hlavy. Často se přidružuje epilepsie a ve většině případů je tento syndrom spojen s těžkým mentálním postižením.

Aspergerův syndrom

Jedná se o různorodý syndrom, který má svá specifika stejně závažná jako ostatní poruchy autistického spektra, ale liší se kvalitativně. Zpravidla se nevyskytuje opoždění ve vývoji řeči a nebývá narušena kognitivní složka (Attwood, 2005). Komunikace v sociálním kontextu vykazuje většinou odchylky od odpovídajícího vývoje. Časté je doslovné vnímání sděleného prohlášení, jedinci s Aspergerovým syndromem se těžce orientují v nadřazce, vtipu, dvojsmyslných narážkách (musí se učit jim rozumět, typické je černobílé myšlení). Z tohoto důvodu jsou velmi důvěřiví až naivní. (Nováková, 2013)

Také zájmy lidí s Aspergerovým syndromem jsou úzce vyhraněné, svému zájmu chtějí podřídit vše (odsouvají i povinnost, jako je škola). I v komunikaci se neustále objevují stejná témata hovoru, v kterých si jsou jistí, mají o nich až encyklopedické znalosti. Přejít z pozice sdělujícího do pozice naslouchajícího je pro ně velmi náročné a je to oblast, které se musí učit.

Rozložení jednotlivých rozumových složek je nevyvážené – v některé oblasti mohou vykazovat až nadprůměrné výkony, v jiné mohou naprosto selhávat. Na „první pohled“ nejsou patrné žádné odchylky od vývoje, ale „jinakosti“ zvláště v sociální oblasti (zaměřenost na sebe, důsledná pravdomluvnost, omezené oblasti zájmu a komunikační stereotypy, nechápání vtipu, špatná orientace v sociálních situacích a neverbální komunikace) je postupně vyčleňují z kolektivu a často se stávají terčem posměchu. Také jsou pro svou důvěřivost lehce zmanipulovatelní. Takový člověk může působit jako nevychovaný (těžce chápe pravidla společenského chování), namyšlený, někdy až agresivní (pokud se dostane do situace, která je pro něj stresující, ohrožující).

Jiná desintegrační porucha v dětství

Do této kategorie bývají zahrnuti jedinci, u kterých dochází během vývoje k regresi z neznámé příčiny. Již nabyté komunikační schopnosti se vytrácí, sociální interakce je provázena ztrátou zájmu o okolí, objevuje se stereotypní chování, někdy i regres v motorickém vývoji (Nováková, 2013), (Bazalová, 2011). Tyto projevy však nesplňují kritéria ke stanovení diagnózy dětského nebo atypického autismu.

2.2.1 Klasifikace PAS z pohledu funkčnosti

Projevy PAS můžeme dělit také podle funkčnosti a míry symptomatiky (viz tab. č. 1–5). Nejedná se o oficiální standardizované dělení, ale je velmi účelné při vytváření postupů a metod v pravidelné činnosti zvláště ve školských zařízeních. Funkčnost je posuzována podle následujících oblastí (Thorová, 2006):

- přizpůsobování se novým situacím, přijímání nových informací a fungování v běžném životě;
- schopnost navazovat vztahy a fungovat v sociálním prostředí;
- úroveň vyjadřování a porozumění;

- míra problémového chování;
- schopnost funkčně trávit volný čas;
- celková úroveň intelektu.

Tabulka č. 1⁷

Vysoce funkční autismus – vysoká míra adaptability				
Sociální chování	Komunikace	Hra a volný čas	Intelekt	Chování a aktivity
Zájem o sociální kontakt. Zvláštní projevy.	Funkční komunikace. Zvláštní řeč. Nepřiměřenost výroků. Potíže vést konverzaci. Ulpíavost na tématech. Verbální rituály. Dobrá reakce na řeč. Vyhovění pokynům. Pragmatický deficit.	Zvláštní zájmy. Omezené zájmy. Ulpíavost. Nezájem o kolektivní hry. Neschopnost akceptovat prohru. Obtíže v chápání pravidel hry. Problém s rozlišováním reality a fantazie. Konstrukční a jednoduchá napodobivá hra. Prvky symbolické hry.	Nadprůměr. Průměr. Subnorma. Nízký sociální a emoční intelekt. Nerovnoměrné rozložení schopností.	Schopnost spolupracovat. Problémové chování není v popředí. Přiměřená aktivita nebo mírné odchylky. Reaguje na motivaci.

⁷ Blíže viz Typické projevy vysoce funkčního autismu dítěte s autismem a atypickým autismem (Thorová in Bazalová, 2011, s. 84)

Tabulka č. 2⁸

Středně funkční autismus – střední míra adaptability				
Sociální chování	Komunikace	Hra a volný čas	Intelekt	Chování a aktivita
Větší uzavřenost. Snížená schopnost navázat kontakt. Snížená spontaneita až pasivita. Obtížná usměrnitelnost sociálního kontaktu.	Snížená schopnost. Porozumění běžným pokynům. Občas nepřiměřená reakce. Zvláštnosti v řeči. Agramatismy. Perseverace. Neschopnost verbálně komunikovat. Schopnost alternativní komunikace.	Pohybové stereotypie. Stereotypní manipulace s předměty. Ulpívavost. Prvky konstrukční hry. Prvky funkční hry.	Lehká mentální retardace. Středně těžká mentální retardace. Nerovnoměrné rozložení schopností.	Spolupráce při dobré motivaci. Problémové chování, většinou zvladatelné. Hyperaktivita. Hypoaktivita.

⁸ Blíže viz Typické projevy středně funkčního autismu dítěte s autismem a atypickým autismem (Thorová in Bazalová, 2011, s. 85)

Tabulka č. 3⁹

Nízko funkční autismus – nízká míra adaptability				
Sociální chování	Komunikace	Hra a volný čas	Intelekt	Chování a aktivity
Uzavřenost. Malá či žádná schopnost navázat kontakt. Výrazná nepřiměřenost sociálního kontaktu. Výrazná neusměrnitelnost sociálního kontaktu.	Neschopnost vyjadřovat se. Neschopnost porozumění řeči. Neartikulované hlasové projevy. Ojedinelá slova. Nefunkční echolálie.	Manipulační či žádná hra. Dlouhotrvající pohybové stereotypie. Autostimulační aktivity. Nepřerušitelnost aktivity.	Těžká mentální retardace. Hluboká mentální retardace.	Výrazné problémové chování. Nutný neustálý dohled. Výrazný negativismus. Nespolupracuje. Těžká hyperaktivita. Těžká hypoaktivita.

Rozdělení podle funkčnosti u Aspergerova syndromu je trochu odlišné, a jak uvádí Thorová (2006, s. 167), míra adaptability je různorodá a má svá specifika v závislosti s dobrou úrovní intelektových schopností.

⁹ Blíže viz Typické projevy nízko funkčního autismu dítěte s autismem a atypickým autismem (Thorová in Bazalová, 2011, s. 86)

Tabulka č. 4¹⁰

Vysoce funkční Aspergerův syndrom – vysoká míra adaptability				
Sociální chování	Komunikace	Hra a volný čas	Intelekt	Chování a aktivita
Sociální naivita, nikoliv „slepota“. Zachována sociálně-emoční vzájemnost. Snaha na sobě pracovat a učit se sociálním dovednostem. Relativně samostatné fungování, potřeba nad-standardního vysvětlování.	Může být vyvinuta na vysoké úrovni.	Vyhraněné zájmy lze přerušit. Ochota věnovat se jiným činnostem.	Průměrný intelekt. Nadprůměrný intelekt.	Klid. Pasivita. Spolupráce. Přiměřená nebo mírně odlišná emoční reaktivita. Nevyskytuje se problémové chování. Uvědomování si odlišnosti. Nepraktičnost.

Středně funkční Aspergerův syndrom má podobné projevy jako nízkofunkční, ale neprojevují se v takové intenzitě a hloubce.

¹⁰ Blíže viz Orientační popis vysoce funkčního Aspergerova syndromu (Thorová in Bazalová, 2011, s. 87)

Tabulka č. 5¹¹

Nízko funkční Aspergerův syndrom – nízká míra adaptability				
Sociální chování	Komunikace	Hra a volný čas	Intelekt	Chování a aktivita
Problémové chování. Obtížná usměrnitelnost. Negativismus. Sociální izolovanost. Zarputilá ignorace. Nutná vysoká míra dohledu a pomoci zvenčí, která je vzhledem k věku silně nadstandardní (jako u dětí s mentálním postižením).	Nutkavé navazování kontaktu bez ohledu na ostatní.	Těžká dyspraxie. Odmítání kontaktu s druhými lidmi. Vyžadování rituálů od ostatních. Nutnost dodržovat rituály, jinak úzkost.	Podprůměrné intelektové schopnosti.	Repetitivní chování. Pohybové stereotypie. Neprůměřená emoční reaktivita. Destruktivní chování. Nízká frustrační tolerance. Snaha testovat hranice. Agresivita. Provokativní chování. Emoční chlad a odstup. Hyperaktivita. Poruchy pozornosti. Neobratnost.

2.3 Potřeby člověka podle Pesso Boyden System Psychomotor

V tomto textu se budeme opírat o základní vývojové potřeby, které jsou definované v rámci psychoterapeutické metody Pesso Boyden System Psychomotor (dále PBSP). Jejím autorem je americký manželský pár Albert Pesso a Diane Boyden-Pesso. Oba byli špičkoví výrazoví tanečníci a po ukončení

¹¹ Blíže viz Orientační popis nízko funkčního Aspergerova syndromu (Thorová in Bazalová, 2011, s. 87)

kariéry se věnovali výuce tance a herectví. V PBSP vycházejí ze svých zkušeností s uměleckým řemeslem.

Základní potřeby:

1. **Potřeba místa** – první prostor je přesně vymezen matčiným lůnem. Toto vymezení prostoru „kam patřím“ a „jsem tam vítán takový, jaký jsem“, je předpokladem ukotvení v prostoru, ve kterém se pohybujeme.
2. **Potřeba ochrany** – má-li člověk zkušenost, že je chráněn, dává mu to v dalším vývoji potřebný pocit bezpečí, možnost žít aktivně, bez omezujícího ohrožení.
3. **Potřeba péče a výživy** – tato potřeba je vnímána v širším slova smyslu. Nejedná se jen o sycení ve formě jídla, ale i o vztahové podněty (něžnost, láska) a také o podněty ve formě kontaktů, vztahů, informací, zájmů, vzdělání. Tato „nasycenost“ je v protikladu k prázdnotě.
4. **Potřeba podpory** – možnost se o někoho „opřít“, slyšet povzbuzující slova a nezůstat ve svém snažení sám dává příležitost a odvalu v každodenním procesu učení se. Není-li sycena tato potřeba, objevuje se slabost, bezmocnost vůči všem okolnostem.
5. **Potřeba limitů** – být limitován znamená, že jsem si vědom, kdo jsem, odkud sahá můj vliv a kde již začíná vliv druhých. Jde o jasné ohraničení toho, co mohu a co již nesmím, kam sahá má vůle a kde se již musím podříditi vůli druhých.

2.3.1 Umění a naplňování potřeb u lidí s PAS

Slovo umění pochází z latinského slova *ars*. V doslovném překladu to znamená *uspořádání*. Má různé formy (literatura, divadlo, hudba, výtvarné formy apod.) a často ve svých dílech zachycuje dějství, vztahy, pohledy a sociální situace specifickým způsobem pro danou formu. Umění v sobě nese určitý řád, který je schopno zprostředkovat na prožitkové úrovni.

Lidi s PAS jsou schopni více porozumět informacím, jejichž sdělení je vizuálně podpořeno. Umění tuto „vizuálnost“ obsahuje 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 a činnosti jsou jedny 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 tedy 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 využít 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 znalostmi problematiky, která je důležitá pro „ukotvenost“ pedagoga, lze vytvořit celistvě vnímaný prostor, do kterého bude člověk s PAS patřit. Bude tak 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. Je utvářena vnitřními jistotami, 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 nebo proměnlivost okolností způsobuje u lidí s 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, navozují 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 vymezeného předávání poznání, informací, prožitků apod. Ve spojitosti s osobou, která je odborně vzdělaná v daném směru a je nastavena předávat toto umění svým svěřencům nejen z hlediska vedení k dokonalému výkonu, ale i z hlediska bezpečného prožitku daného umění, které 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, proto 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 prohlubující znalosti a dovednosti. Není jim dána možnost potřebné „výživy“ z hlediska vnitřního rozvoje, který je tak 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 příjemcem péče, ale předává své dovednosti jiným. Nabízí sdílení toho, co dokáže. Jde o obohacování sebe sama, ale také těch, kterým své dovednosti prezentuje. 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 v němž je člověk, který je určen k tomu, aby vedl, zprostředkoval poznání a také podporoval v určité činnosti, vytváří možnost bezpečného růstu. Podpora v sobě nese přesvědčení, že svěřený jedinec je schopen osobního růstu při akceptaci individuality každého jedince.

Člověk s PAS je ve svém vývoji limitován zvláštnostmi, které s sebou toto postižení nese. Vlohy, které má, často nemají možnost se projevit, protože vnější chování vyvolává 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. Tato podpůrná opatření vychází z doporučení odborníků 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 samo o sobě podpůrné. Tvorba díla, jeho bezpečí a jasnost a 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 a kde už je hranice nepřijatelnosti. Důsledné vymezení a vyžadování tohoto principu je předpokladem vytváření pocitu jistoty a následně jasné struktury informací a požadavků, které člověk s PAS potřebuje. Limity zbavují nejistoty. Limity nelze vnímat ve výkonovém pohledu, jde spíše o vymezení vztahového rámce a jasnosti postupu při výuce nových znalostí a dovedností.

Dávat limity výkonu (co musíš zvládnout, abys byl dobrý) zbavuje danou činnost prožitkové úrovně. Motivovat k dobrým výkonům je ale velmi potřebná a prospěšná věc. Právě odborník v daném oboru je schopen odhadnout možnosti každého a z tohoto individuálního poznání stanovit 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 a svým přesvědčením o správnosti postupu, který si zvolili, hůře přijímají „řízení“ druhými. Dovedou však přijmout autoritu, která je odborníkem v dané činnosti a dokáže jasně vymezit limity. Všechno toto působení musí vždy obsahovat vztahový rámec, který je jasně vymezen. Jasné role pedagog–žák také dávají informace, co se od jednotlivých sociálních rolí očekává. Umění nabízí prožitky i jiných rolí (herce, hudebníka, výtvarníka apod.) a tento prožitek rozvíjí sociální vnímání a představy.

Umění má jasné limity, jasná pravidla a požadavky. Cesta k seznámení se s nimi může být různorodá, ale právě tato kreativnost v postupech dává možnost k pochopení a dosažení dovednosti v daném umění. Zážitek přijetí

limitů daných zvenčí a dosažení úspěchu na jejich základě je opět zprostředkováním sociálních pravidel jejichž přijetí je prospěšné. (Podvolení se rytmu v tanci, dobře hraná délka not ve skladbě apod.)

2.4 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) ve své knize *Model růstu* přirovnala člověka 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, v 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.

3 Hyperkinetický syndrom (ADHD)

Jde o syndrom, který je charakterizován triádou deficitů. Jedná se o poruchy **pozornosti, hyperaktivity a impulzivity**. Projevují se před sedmým rokem života. (Polínek in Valenta, 2014) Takové dítě nevydrží sedět v klidu, někdy příliš mluví a nevnímá, když je na něj mluveno, nedokáže ovládat svá přání, ztrácí věci, rozbíjí je apod.

Pöthe (2008) ve své knize uvádí, že nejlépe lze pochopit vnímání člověka s ADHD, když se vžijeme do mysli někoho, kdo ve tmě bloudí hlubokým lesem. Potřebuje najít směr, kterým by se měl vydat, ale tma mu v tom brání. Všechny jeho smysly jsou velmi citlivé na sebemenší podnět, aby dokázali zachytit jakoukoliv informaci. Ostře vnímá poryvy větru, každé zapraskání větvičky pod nohama, záblesk světla a přivádí jej to až na hranici paniky, neboť vše může znamenat ohrožení. Stav jeho mysli se nachází ve stavu nejvyšší pohotovosti. Nedokáže rozlišit, co je a není důležité. Doprovází to vysoká míra stresu, psychického napětí, a to je nesmírně vyčerpávající.

3.1 Základní symptomy ADHD

Lidi s ADHD jsou z hlediska neuropsychického vývoje ovlivněni určitou jinakostí, se kterou je nutné při práci s nimi počítat. Můžeme svým působením ovlivňovat a posilovat postižené funkce, ale do jisté míry vždy jejich chování bude touto odlišností od neurotypického vývoje ovlivněno. Nejde tedy projevy v těchto oblastech brát jako selhání v našem působení, je však dobré přemýšlet o podpůrných opatřeních, které by mohly pomoci a posílily by jejich snahu uspět.

Poruchy kognitivních funkcí

Předpokladem k přijetí, zpracování a udržení informace je schopnost zaměření **pozornosti** na danou informaci. Děti trpící ADHD mají největší potíže s udržením pozornosti. (Paclt, 2007) Také schopnost **selektivního procesu** je velmi omezená. Dítě nedokáže usměrnit pozornost na podstatné informace.

Těžce se mu vyhodnocuje, které z působících vjemů jsou nepodstatné, a je neustále připraveno věnovat se všemu, co podráždí jeho smysly. Nejhůře zaměřuje pozornost na činnosti, které se opakují pořád dokola, jsou těžkopádné a nudné. (Paclt, 2007)

Porucha **exekutivních funkcí** se projevuje ve vytváření, sekvencování a realizování plánů. (Hort a kol., 2000) Dítě si neumí „rozvrhnout“ práci, připravit si denní program, podle kterého se bude řídit. Úkoly nedokončí, věci neustále zapomíná a ztrácí, pokyny se musí neustále opakovat. Často dochází k nesplnění zadaných povinností. Schopnost **sebeřízení a sebeovládání** je velmi omezená.

Porucha **motivace, úsilí a vytrvalosti** se projevuje zejména v činnostech, které nepřinášejí okamžité uspokojení.

Poruchy motoricko-percepční

Zde se v největší míře jedná o **hyperaktivitu**. Dítě jako by mělo neustálou potřebu pohybu, který je však nekoordinován, reakce jsou rychlé, zkratkovitě, bez předešlého uvědomění si toho, co chce vykonat. Nedokáže relaxovat. Dochází k neustálé excitaci, která se zvyšuje s únavou. S tím jsou spojeny **potíže se spánkem**.

Objevuje se motorická **neobratnost** a porucha **vizuomotorické koordinace**. Tyto děti mnohdy nelze zařadit do žádné zájmové aktivity, která je zaměřena na sport, i když mají potřebu pohybu. Svůj pohyb těžce ovládají, rychle se unaví, nedovedou trénovat – vydržet déle u jednoho druhu pohybu. Jestliže začnou navštěvovat takovou zájmovou aktivitu, většinou ji předčasně ukončují z důvodu nespokojenosti, neschopnosti zvládnout daný trénink a neúspěšnosti.

Porucha emocí a afektů

Projevuje se emoční labilitou, neschopností ovládat své emoce. Dítě si uvědomuje své nevhodné chování, není ale schopno ho volním úsilím ovládnout, a to jej ještě více utvrzuje v jeho přesvědčení o vlastní neschopnosti a špatnosti. Jeho reakce na neúspěch, konflikt, nedorozumění bývají neadekvátní, přehnané, projevuje se nízká frustrační tolerance. To je ještě více vzdaluje od možnosti dosáhnout úspěchu v jakékoli činnosti. V adolescenci se častěji tyto děti uchylují k užívání drog, které jim dává příležitost uniknout na chvíli z této tíživé situace a prožívat období „nezatíženosti problému“.

Impulzivita

Projevuje se v **neschopnosti útlumu** chování reagujícího na situační požadavky. (Pact, 2007) Dítě nepočká, až instrukce bude dokončena a jeho reakce odpovídají jeho momentální potřebě, momentálnímu nápadu. Nedochozí k zhodnocení správnosti či vhodnosti dané reakce. Proto se velmi často objevují chyby v úlohách, které nesouvisí s omezenými rozumovými schopnostmi, ale jedná se o omyly z nepozornosti.

Impulzivita souvisí i se zvýšeným rizikem úrazu. Děti s PAS nedovedou vyhodnotit nebezpečí, dobrodružství a riskování je naopak přitahují pro napětí a silnou akci, která s tím souvisí. Zpětně jsou schopni vyhodnotit nebezpečnost svého jednání, ale při další příležitosti se k němu znovu uchýlí. Neodolají síle puzení připojit se k činností, které upoutávají pozornost, jsou emocionálně vypjaté.

Sociální maladaptace

Tyto děti vyhledávají kontakt, vztahy, ale pro svou nekontrolovatelnost, neschopnost souhry s vrstevníky, neustálé problémy a konflikty bývají svými vrstevníky odmítáni. Frustrace ze sociální neúspěšnosti a snížená tolerance ke stresu vede k šaškování, negativismu, provokacím a později k poruchám chování. (Hort, 2000) Touha po pozornosti okolí, sounáležitosti k sociální skupině vede k volbě chování, které je předpokladem pro naplnění těchto potřeb. Volba je vedena impulzivní reakcí aktuálního popudu, nedochází k hodnocení správnosti či přijatelnosti této volby.

3.2 Umění a naplňování potřeb u dětí s ADHD

Děti s ADHD touží po začlenění, porozumění, pozornosti. Jejich specifika v chování však působí, že jsou těžce zařaditelné do skupiny dětí, nespolupracují, vyrušují při činnosti, a proto jsou odmítány. Když vycházíme z již výše zmiňovaného „Modelu růstu“ definovaného Virginíí Satirovou, tak přání a očekávání dětí s ADHD nejsou naplňovány, pocity jsou převážně negativní. Volní procesy jsou inhibovány jednak z důvodu specifík postižení, jednak z důvodu absence pozitivní podpůrné motivace. Na povrch „ledovce“ se dostávají projevy chování, které jsou ovlivněny syndromem ADHD, ale i často zacyklenými vzorci chování, které sice nepřinášejí úspěch, pozitivní odezvu, ale aspoň upoutají pozornost svou nevhodností a nutností

nastalé situace řešit. Tak se fixuje nevhodné chování a dítě je utvrzováno v negativním sebepojetí.

Umění nabízí pozitivní prožitek, zkušenost, ale i možnost seberealizace. Motivace u těchto dětí je velmi důležitá. Možnost sebe prezentace a prožívání úspěchu je jedním ze silných motivátorů. Umění je ve své podstatě velmi pestré, nabízí hodně podnětů, kterými lze upoutat pozornost. 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 specifickou a zajímavou. Možnost sounáležitosti s tímto prostorem obohacuje vnitřní prožívání dětí. Místo pro děti s ADHD však musí být jasně strukturováno a vymezeno pravidly chování. Vizuální podpora těchto pravidel je mnohdy nezbytná k tomu, aby upoutala jejich pozornost a mohlo dojít k jejich fixaci.

Potřeba místa je definována jak určitým prostorem, tak lidmi, kteří prostor spoluvytváří. Jasně ukotvení v roli, kterou v tomto společenství jedinec má a co se od něj očekává, vymezuje vztah a jeho projevy. Osobnost pedagoga na ZUŠ je velmi důležitým faktorem pro naplnění potřeb žáka. Přijetí specifické 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 duševní k rozvíjení těchto znalostí a dovedností u žáka, jehož projevy jsou ovlivněny jinakostí.

Potřeba ochrany

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

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

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

Potřeba péče a výživy

Právě touha po zážitcích a 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 sebezvelebení. 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 daný člověk byl schopen dosáhnout úspěchu, ale také aby musel vynaložit veškeré úsilí, kterého 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 omezeno subjektivním pohledem daným vztahem rodič–dítě. Dobře zvolené formy podpory jsou důležité v podpoře schopnosti zacílení úsilí, vytrvalosti a ve 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 a následně si mohly volit své tempo, pohyb. Po ukončení techniky měly říct, která z variant jim byla příjemnější. Samy byli překvapeny tím, že jim bylo příjemnější a cítily 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, je zde vytvářen předpoklad vhledu, pochopení na rozumové úrovni. Umění přes svou jasnou vymezenost, zákonitost a bohatství v sobě skrývá velké možnosti sebezvoje 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.

3.3 Shrnutí

Adler (Adler, 1995) vyjadřuje názor, že základní snahou všech lidí je „náležet“ k lidské společnosti. Důležitý je pocit, že zde má člověk 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, jež umění přináší, může pomoci naplňovat výše zmíněné potřeby, ale také svým působením pozitivně ovlivňuje deficity, kterými je ADHD definováno.

4 Rozvoj základních psychických a vývojových potřeb žáků ZUŠ z perspektivy primární prevence rizikového chování

Kapitola vychází z několika navazujících výzkumů prováděných v posledních letech na ZUŠ Zlín, které se zaměřovaly na prozkoumání primárně-preventivního potenciálu základního uměleckého vzdělávání. Snažíme se zde definovat principy, které vedou k stabilizaci prostředí příhodného pro zdravý rozvoj osobnosti žáka, což považujeme za kardinální podmínku předcházení rizikovému, resp. problémovému chování.

Předpokladem a základní strategií nespecifické primární prevence (nejen) rizikového chování je zdravé prostředí. Jedním z bazálních faktorů tohoto prostředí je jeho schopnost saturovat základní psychické potřeby a přiměřeně akcelarovat potřeby vývojové.¹² Níže nastíněné výsledky výzkumu potvrzují předpoklad, že charakter základního uměleckého vzdělávání jak svou formou, tak i svým obsahem dokáže vytvářet takové edukačně-formativní prostředí, které výrazně dané potřeby saturuje (srov. Lištiaková in Merica, 2016). Můžeme též konstatovat, že je toto prostředí dokonce zdravější v porovnání s „běžným životem“ zkoumaných respondentů (žáků základní umělecké školy). Ovšem tento „preventivní potenciál základního uměleckého vzdělávání“ je často vnímán jen jako sekundární, samovolný efekt, není cíleně využíván jako nástroj prevence. Cílem výzkumného šetření bylo detailněji definovat daný fenomén z různých úhlů pohledů (z hlediska genderového, oborového, jednotlivých psychických potřeb, resp. vývojových konfliktů). Domníváme se, že toto detailnější vymezení přispěje ke zvědomění procesů v rámci základního uměleckého vzdělávání, které pak mohou být cíleně podporovány z hlediska jejich primárně-preventivního efektu.

Do výzkumného šetření bylo metodou záměrného příležitostného výběru přes instituce zahrnuto 166 žáků, z toho 131 dívek a 35 chlapců.

¹² Což se může dít např. vytvářením vhodných podmínek pro zpracování vývojových konfliktů (srov. Erickson in Drapela, 2008).

Přičemž byli vybíráni žáci od 5. ročníku 2. stupně., což koresponduje s věkovým rozmezím 2. stupně základní školy a střední školy (blíže viz tabulka č. 6).

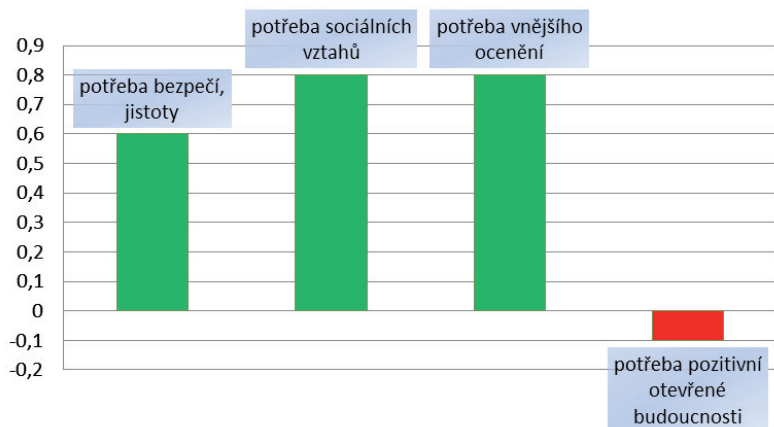
Tabulka č. 6 – Výzkumný vzorek

Typ výuky	obor	počet chlapců	počet dívek	celkem
		35	131	166
Hromadná výuka		10	53	63
	výtvarný	2	23	25
	taneční	0	7	7
	dramatický	8	23	31
Individuální výuka		78	25	103
	hudební obor – zpěv	0	5	5
	hudební obor – nástroj	25	73	98

Data byla sbírána pomocí dotazníkového šetření za využití likertových škál pro jednotlivé základní psychické či vývojové potřeby (viz příloha č. 1).

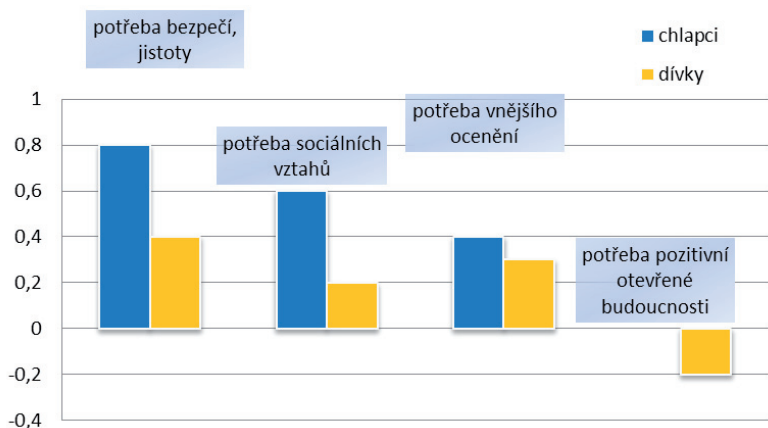
Subjektivní vnímání naplňování jednotlivých základních psychických potřeb na základní umělecké škole bylo porovnáváno s jejich naplňováním v běžném životě. **Celkově můžeme konstatovat, že prostředí základní umělecké školy je subjektivně vnímáno výrazně lépe oproti běžnému životu**, což potvrzuje výše uvedené tvrzení (z hlediska vývojově-preventivního) o zdravém klimatu. **Výjimkou se jeví naplňování metapotřeby otevřené budoucnosti** (blíže viz graf č. 1). Tato metapotřeba je v jistém slova smyslu ekvivalentní s tvořivostí (motivací, schopností adaptace) a je indikátorem zdravého rozvíjejícího se psycho-sociálního systému (srov. Růžička, 2013, Maslow, 2014, Zinker, 2004). V dané oblasti je tedy třeba **cílenější podpory naplňování potřeby seberealizace v procesu základního uměleckého zdělávání.**

Graf č. 1 – Naplňování základních psychických potřeb na ZUŠ (celkově)



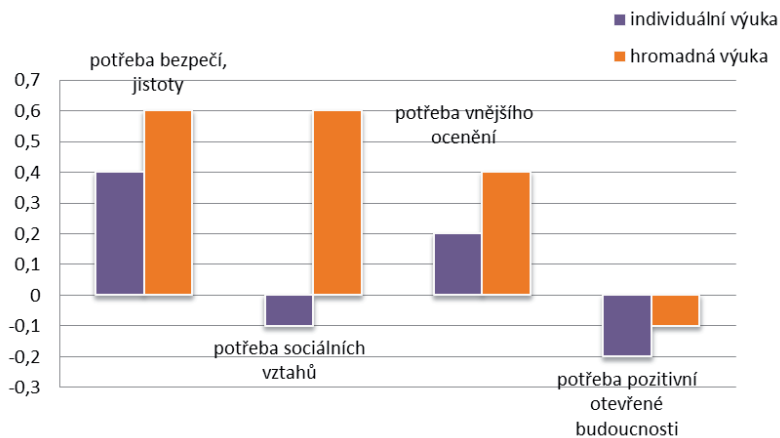
Vysledovali jsme v dané oblasti také generový rozdíl, kdy **u dívek je subjektivní vnímání naplňování základních psychických potřeb na ZUŠ nižší než u chlapců**, u kterých dokonce metapotřeba sebeaktualizace dosahuje stejných hodnot jako v běžném životě (viz graf č. 2).

Graf č. 2 – Naplňování základních psychických potřeb na ZUŠ
(srovnání chlapci vs. dívky)



S dalším výrazným rozdílem se setkáváme v porovnání dvou základních forem výuky na ZUŠ. **Hromadná výuka vykazuje daleko větší míru naplňování základních psychických potřeb než výuka individuální** (viz graf č. 3). Pochopitelné to může být u potřeby sociálních vztahů (lásky), která se lépe saturuje v rámci vrstevnické skupiny (tj. prostřednictvím hromadné výuky). Zarážející však je, že výrazně nižší úroveň v rámci individuální výuky vykazuje i naplňování potřeb vnějšího ocenění a bezpečí. **K posílení preventivního potenciálu je tedy třeba se zaměřit na osobnost pedagoga individuální výuky, na jeho schopnosti vytvářet s žákem bezpečný (strukturovaný) respektující vztah a dovednost skrze takový vztah zprostředkovat žákovi oceňující a sebepotvrzující zpětnou vazbu.**

Graf č. 3 – Naplňování základních psychických potřeb na ZUŠ
(srovnání individuální vs. hromadná výuka)



Další perspektivou, ze které můžeme nahlížet na zkoumaný fenomén, jsou rozdíly v subjektivním vnímání naplňování základních psychických potřeb v rámci jednotlivých oborů na ZUŠ. Z výsledků výzkumu můžeme usoudit, že situace v globále koresponduje s typem výuky (hromadná, individuální), přesto však můžeme vypozařovat specifika jednotlivých oborů (viz graf č. 4).

Potřeba jistoty a bezpečí je v rámci jednotlivých oborů saturována v souladu s celkovými výsledky (srov. graf č. 3). Přičemž nejméně je saturována

u tanečního oboru¹³, nejvíce bezpečí zažívají žáci v dramatickém a výtvarném oboru.

V rámci saturace sociálních vztahů výrazně dominuje dramatický obor. Tento fakt potvrzuje teorie o výrazném osobnostně-sociálním rozvojovém potenciálu paradivadelních disciplín (srov. Polínek in Hutýrová, Kroupová, Suralová, 2014; Polínek in Friedlová, Lečbých, 2014; Růžička, Polínek, 2013; Müller, 2014; Lištiaková, Valenta, 2015 aj.). Jistý deficit v naplňování této potřeby v rámci hudebního oboru vychází z jeho převážně individuální formy výuky. I zde je však prostor pro péči o naplňující vztah mezi pedagogem a žákem, který má možnost se pozitivně rozvíjet díky jeho dlouhodobosti.¹⁴

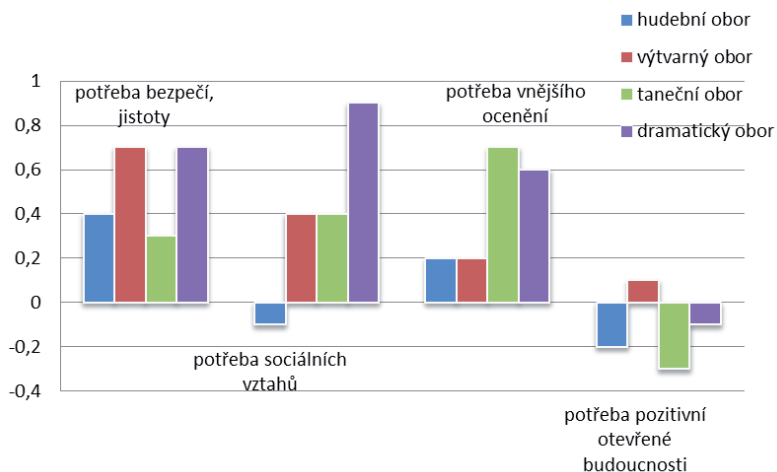
Je velmi pozitivní, že **vnější ocenění zažívají žáci ve všech oborech na ZUŠ více než v běžném životě; výrazně pak v dramatickém a tanečním oboru.** Toto vnější ocenění je předpokladem zvyšování úrovně sebevědomí. Daný fakt považujeme za základ primárně-preventivního potenciálu základního uměleckého vzdělávání, neboť u osob vykazujících rizikové chování se vyskytuje snížené sebevědomí daleko častěji (srov. Dolejš, 2010, Kováčová, 2014, Vojtová, 2010).

Největší deficit v rámci naplňování základních psychických potřeb napříč obory ZUŠ zaznamenáváme (jak již bylo zmíněno) v oblasti sebeaktualizace, která je v běžném životě více naplňována. Výjimkou je zde výtvarný obor, kde je tato potřeba saturována o něco více než v běžném životě. Tento fakt je zarážející, neboť bychom mohli předpokládat, že charakter uměleckého vzdělávání je založený na tvořivosti, resp. umělecké tvůrčí činnosti, která má (dle výzkumů) schopnost danou potřebu saturovat (srov. Polínek, 2015). Musíme si tedy položit otázku: **Nakolik je rozvoj tvořivosti u žáků na ZUŠ akcentován a podporován?**

¹³ Toto však nemůžeme považovat za validní výsledek vzhledem k poměrně malému vzorku respondentů (viz tab. č. 1).

¹⁴ Často je na ZUŠ tento vztah budován 10 a více let.

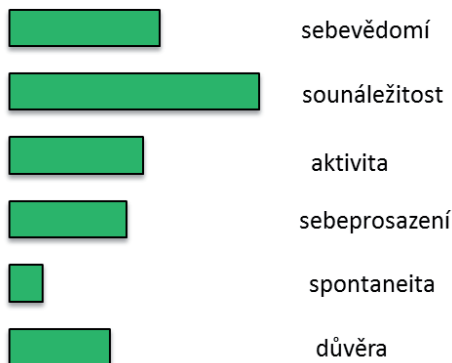
Graf č. 4 – Naplňování základních psychických potřeb na ZUŠ
(srovnání mezi obory)



Šetření se dále vztahovalo na oblast potřeb vývojových. Zkoumali jsme ji prostřednictvím aplikované teorie vývojových potřeb dle Ericksona (2002). Zajímalo nás, zdali vývojové konflikty v rámci výuky na ZUŠ směřují spíše k expanzivnímu (vývojově prospěšnému) vyústění, či ke kontraktivnímu (vývoj retardujícímu) pólu.¹⁵ Graf č. 5 nám na základě výsledků výzkumu demonstruje fakt, že v rámci daných stadií se **prožívání vývojových konfliktů na ZUŠ přiklání k „prorozvojovým“ (expanzivním) pólům**, což je dalším potvrzením podnětného (primárně-preventivního) charakteru základního uměleckého vzdělávání.

¹⁵ Konkrétněji převažuje-li např. v prvním vývojovém stadiu (dle Ericksona in Drapela, 2008) sebedůvěra nad nedůvěrou v sebe.

Graf č. 5 – Naplňování vývojových potřeb na ZUŠ (dle Ericksona)



4.1 Závěrem...

Můžeme si vymezit některá **metodická doporučení k podpoře zdravého (preventivního) klimatu základní umělecké školy**.

Tato doporučení definujeme na základě výsledků výzkumu s cílem zvědomit a podpořit primárně-preventivní fenomény, které nalézáme v rámci procesu základního uměleckého vzdělávání; dále se pak zaměřujeme na oblasti, ve kterých vidíme výraznější deficit, resp. možnosti jejich posílení.

Na základě stávajících výzkumů v oblasti subjektivního vnímání naplňování základních psychických a vývojových potřeb můžeme konstatovat:

- Je nutno se **zaměřit na podporu spontaneity a tvořivosti u žáků**, čímž bude více saturována metapotřeba sebeaktualizace, a tak bude posilován vývoj zdravé, svěbytné osobnosti odolávající patologickým vlivům rizikového chování. S tímto faktem souvisí **zvyšování míry žákovy participace na výukovém procesu**; tedy situace, kdy se žák stává subjektem, nikoli objektem výuky.
- Zvláště v rámci individuální výuky je vhodné **posilovat bezpečný, naplňující vztah mezi pedagogem a žákem**, neboť je k tomu na ZUŠ daleko větší prostor než v rámci běžné školy.

5 Možnosti vzdělávání žáků s PAS na ZUŠ pohledem rodičů

Následující kapitola se zaměřuje na postoje rodičů dětí s poruchou autistického spektra k výuce na ZUŠ. Domníváme se, že pohled ze strany rodiče může být pro učitele přínosný nejen v tom, že zjistí konkrétnější rodičovská očekávání, ale u dítěte se specifickými potřebami je navíc součinnost s rodiči nezbytností i pro to, že rodič je „největším odborníkem na své dítě“, jak mnohokrát tvrdil významný odborník z oblasti psychologie dítěte prof. Matějček (srov. Matějček, 2005). Pokud přijme pedagog ZUŠ rodiče jako „odborného partnera“, bude mít jeho pedagogické působení daleko větší efekt a především se může zamezit nejrozličnějším problémům vzniklým např. z nepochopení specifických projevů chování, nepochopení komunikačním kódům dítěte aj. Učitel může být pro rodiče, resp. pro rodinu dítěte se specifickými potřebami také velkým přínosem. Nejen že je profesionálně připravený na edukačně-formativní proces, ale jistým způsobem může být pro rodiče jakýmsi zprostředkovatelem pohledu zvenčí; v rámci základního uměleckého vzdělávání (na rozdíl od běžné základní školy) odpadá často jeho negativní stigmatizace coby nositele náročných, pro daného žáka mnohdy obtížně zvládnutelných úkolů.

Následující výzkumné šetření vychází z potřeb předchozích výzkumů, na základě nichž se vyjevila potřeba větší spolupráce pedagogů na ZUŠ s rodiči (nejen) v oblasti primární prevence rizikového chování. V rámci výzkumu jsme se zaměřili na rodiče dětí s poruchou autistického spektra (dále PAS), neboť tato byla v rámci supervizních setkání s učiteli ZUŠ vnímána jako jedno z neaktuálnějších a nejméně projasněných témat v rámci pedagogicko-preventivního působení. Vzhledem k počtu respondentů se nejedná o výzkum, jehož výsledky by bylo možné považovat za obecně platná fakta, jde spíše o jakési nastínění daného tématu z pohledu rodičů a vymezení aktuálních oblastí potřeb učitelů a rodičů, resp. žáků s danými specifiky. Rodiče byli vybíráni na základě záměrného příležitostného vý-

běru a data byla sbírána prostřednictvím dotazníku (viz příloha 2), který byl sestaven na základě předchozích výzkumů autorů a na základě jejich praktických zkušeností v práci s danou klientelou.¹⁶

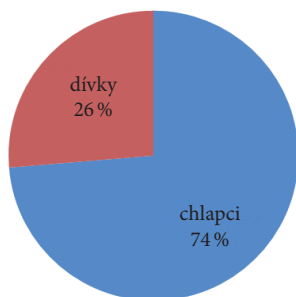
Výzkumný soubor zahrnoval rodiče dětí s PAS. Na dotazník odpovědělo 19 rodičů (z toho 1 muž a 18 žen) ve věkovém rozmezí 26–58 let (s věkovým průměrem 39 let). Z daného genderového rozložení můžeme usuzovat na to, že se učitel na ZUŠ bude potkávat především s matkami žáků se speciálními potřebami. Je dobré, aby se připravil na specifika rodičů těchto žáků, kteří se často setkávají s nepochopením a odmítáním svého dítěte. Jinakost u jejich dětí není viditelná, projevuje se ve specifikách chování, jenž může překračovat pravidla slušnosti či společenské normy. Rodiče jsou společností odsuzováni za špatnou výchovu a sami pociťují únavu z péče o dítě, které vyžaduje specifické přístupy a neustálou péči. Velmi chtějí, aby se jejich dítě začlenilo do nějaké zájmové aktivity, a proto raději při zápisu nemluví o jinakosti dítěte nebo naopak mají v dobré víře snahu předat všechny své zkušenosti z přístupu k dítěti. Potřeba ochrany u tohoto dítěte je zvýšená a rodič (zvláště matka) prožívá strach, aby jeho dítě dostalo veškerou péči, kterou jeho jinakost vyžaduje. Jestliže však takový rodič narazí na „poučeného“ pedagoga, který je ochoten věnovat se jejich dítěti a zároveň komunikovat a předávat informace i jemu, velmi dobře spolupracuje a dovede pedagogovi důvěřovat.

Jako **sekundární výzkumný soubor** můžeme považovat děti respondentů, jejichž počet korespondoval s rodiči (tj. 19; z toho 14 chlapců a 5 dívek), genderové rozvrstvení jsme tedy zaznamenali ve prospěch chlapců (viz graf č. 6), což je typické v rámci výskytu PAS. Děvčata jsou obecně více prosociálně zaměřena, proto i dívky s PAS dovedou svou jinakost více skrývat a jejich začlenění se zdá být méně náročné. Chlapci jsou více zaměřeni na uspokojování svých potřeb a tím vyvolaný dojem egocentričnosti je více ze skupiny vyčleňuje. Vnitřní prožívání je však totožné u děvčat i chlapců, nepochopení a nepřijetí ze strany okolí je vede k chování, které je má ochránit. Dítě se může projevoval prezentací síly nebo naopak se samo vyčleňuje a uzavírá do vlastního světa. Věkové rozmezí sledovaných dětí bylo mezi 5 a 23 lety; průměrný věk byl 12 let, což odpovídá věku žáků, na který se zaměřujeme v rámci prevence rizikového chování na ZUŠ. Orientač-

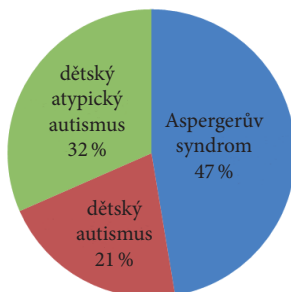
¹⁶ Výsledky dotazníku byly analyzovány pouze procentuálním vyjádřením, vzhledem k nevelkému vzorku a orientačnímu účelu šetření nebyly využity sofistikovanější statistické metody analýzy dat.

ní rozdělení základních diagnostických skupin PAS¹⁷ udává graf. č. 7, kde zaznamenáváme téměř polovinu dětí s Aspergerovým syndromem. Právě tento typ postižení je problematický v rámci výuky, protože jeho projevy často nejsou zjevné, žák se jeví spíše jako nepřizpůsobivý, někdy agresivní, s asociálními rysy; často je nesprávně považován za žáka s poruchou chování. Chybná pedagogická diagnostika pak vede k intervencím ze strany pedagoga, které jsou nejen neúčinné, ale které často znemožní další spolupráci s daným žákem, omezí možnost naplňování jeho potřeb a v důsledku zvýrazní problémové rysy chování. Porozumění danému typu postižení, resp. potřebám a psycho-sociálním specifikům žáka s Aspergerovým syndromem může naopak vést k možnosti pedagogické práce s ním v prostředí běžné (inkluzivní) školy (srov. Michalík, Voženílek, 2015).

Graf č. 6 – Pohlaví dětí



Graf č. 7 – Typ PAS



¹⁷ Blíže viz kap. 2.

Zajímavé může být srovnání poměru interních žáků (bez speciálních vzdělávacích potřeb) navštěvujících ZUŠ a žáků s PAS.¹⁸ Zatímco celkově navštěvuje ZUŠ 28 % ze všech žáků spadající do povinné školní docházky, pouze 17 % dotazovaných rodičů uvedlo, že jejich dítě je (bylo) žákem ZUŠ.¹⁹ Jedná se tedy o výrazně nižší procento, než je celkový průměr. Mohli bychom předpokládat různé důvody tohoto stavu jak na straně rodičů, kdy by výuka na ZUŠ mohla být další zátěžovou situací pro tak již často přetížený rodinný systém, tak i na straně školy, její nepřipravenosti pro výuku daného typu žáků apod. Z dalších výsledků průzkumu však vyplývá, že by rodiče přivítali možnost výuky na ZUŠ (viz graf č. 8). V čem tedy tkví příčina této disproporce?

Rodiče žáků s PAS často zjišťují, že jejich dítě nějakým způsobem inklinuje k některému z forem umění. Nedokážou sami zhodnotit, zda jde o nadání, ale sami konstatují, že tyto činnosti dítěti přinášejí uspokojení a mají motivační charakter. Jejich růst je však ovlivněn jinakostí vnímání a myšlení, a proto ve vedení odborníky spatřují možnost ovlivňování a formování svého dítěte k tomu, aby se lépe začlenilo do společnosti a dokázalo své schopnosti prezentovat. Sami si však uvědomují jeho jinakost a nutnost specifického přístupu za využití podpůrných mechanismů, a to je odrazuje od zařazení dítěte k vzdělávání na ZUŠ.

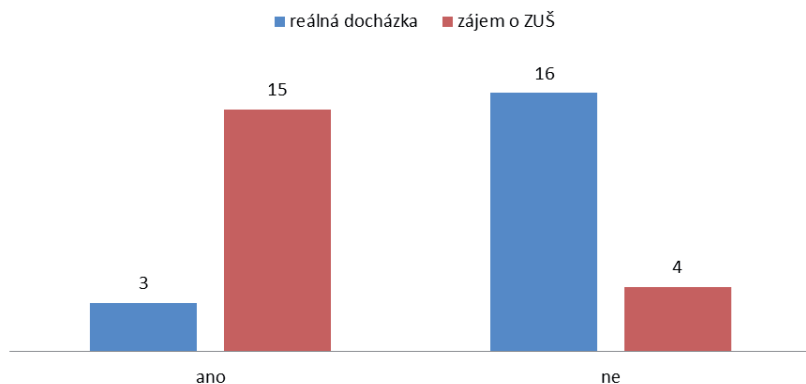
Také zájem o jednotlivé obory na ZUŠ je vyrovnaný (viz graf č. 9), byť o hromadnou výuku je zájem menší, což může být zapříčiněno nejen typem specifických potřeb v souvislosti PAS, ale může to také korespondovat s běžným rozložením zájmu o obory školy. Jak již bylo zmíněno v kapitole „Umění a naplňování potřeb s PAS“ (2.3.1), každý jednotlivý obor má své mechanismy, které ovlivňují vnímání a prožívání. Tím, že umění má v sobě vztahovost a komunikační rámec, působí i na oblasti, které jsou ovlivněny symptomatikou PAS. Nejde tedy o prvořadé zaměření se na změnu, ale v rámci výuky dochází i k procesům, které ovlivňují poznání a vztah k širšímu okolí.

¹⁸ Údaje výzkumu jsou pouze orientační kvůli nevelkému výzkumnému souboru.

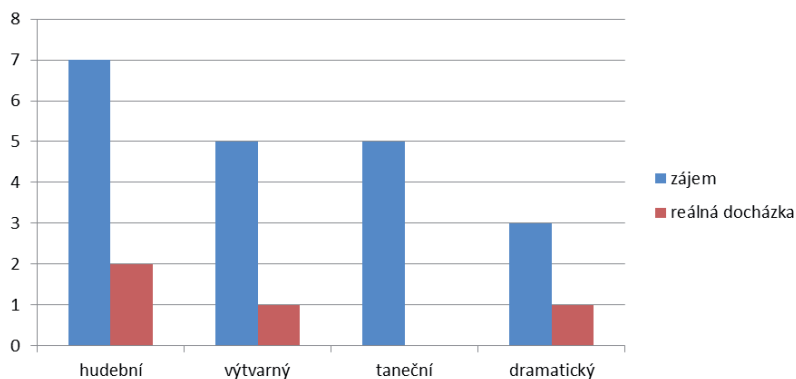
¹⁹ Údaje jsou odvozeny ze Statistické ročenky MŠMT ČR a Statistik Českého statistického úřadu (bliže viz Základní školství [online]. [cit. 2016-10-24]. Dostupné z: https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jspx?_af=vystup-objekt&pvo=VZD15&katalog=30848&z=T&f=TABULKA&str=v225;Statistická_ročenka_školství [online]. [cit. 2016-10-24]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

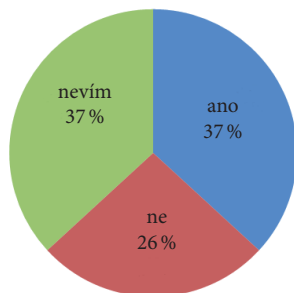
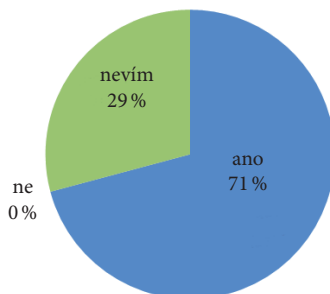
Také předpoklad rodičů vzhledem ke zvládnutí náročnějších (teoretičtějších) fází výuky (např. hudební nauky) je pozitivní. Pouze méně než jedna třetina rodičů předpokládá, že by jejich dítě nauku zvládlo (viz graf č. 10). Naopak většina rodičů je přesvědčena o prospěšnosti základního uměleckého vzdělávání pro své dítě, žádný z nich neuvádí, že by výuka prospěšná vyloženě nebyla (viz graf č. 11).

Graf č. 8 – Porovnání reálné docházky žáků s PAS na ZUŠ a zájmu rodičů



Graf č. 9 – Porovnání reálné docházky a zájmu o jednotlivé obory ZUŠ



Graf č. 10 – Předpoklad rodičů zvládnutí hudební nauky**Graf č. 11** – Vnímání prospěšnosti základního uměleckého vzdělávání pro rozvoj osobnosti dítěte

5.1 Předpokládané oblasti rozvoje žáka s PAS v rámci základního uměleckého vzdělávání

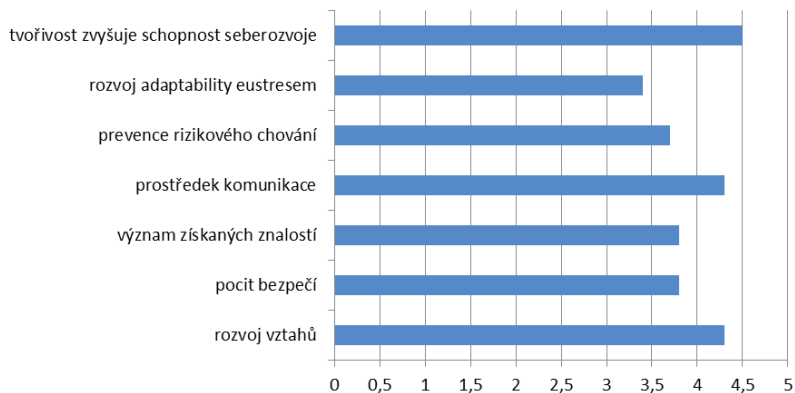
Jak již bylo výše zmíněno, většina rodičů pokládá základní umělecké vzdělávání svého dítěte za prospěšné. Výuka umění (resp. tvůrčí činnost) může žáka rozvíjet v mnoha oblastech, což bylo zkoumáno v předchozích výzkumech (srov. Polínek, 2015). Některé z daných oblastí byly předestřeny rodičům dětí s PAS v rámci daného dotazníku (viz příloha č. 2) a je zajímavé, že rodiče předpokládají přínos ve všech z nich. To nám dokládá graf č. 12, kdy maximální hodnota z hlediska přínosu dané oblasti pro rozvoj žáka s PAS je 5, přičemž střední hodnotou, kdy žádný podstatný přínos není předpoklá-

dán, je hodnota 2,5. Hodnoty pod tuto úroveň (směrem k 0) předpokládají spíše negativní přínos. Zaměřili jsme se především na tyto oblasti:

- **Schopnost seberozvoje prostřednictvím tvůrčího procesu**, což je dle předchozích výzkumů (Polínek, 2015) bazálním potenciálem základního uměleckého vzdělávání a zároveň atributem zdravé osobnosti.²⁰
- **Snížování frustrační tolerance a rozvoj adaptability** prostřednictvím přiměřených zátěžových situací (např. veřejným vystoupením).
- **Prevence rizikového chování**, kdy vnímáme ZUŠ jako prostředí s velkým primárně-preventivním potenciálem (srov. Polínek, 2015, Polínek in Finková, 2013).
- **Umění jako prostředek komunikace**, zvláště pro jedince, kdy je z různých důvodů snížena možnost verbálních prostředků. Daný princip je prozkoumáván zvláště v rámci tzv. expresivních terapií (srov. Müller, 2014, Polínek, 2012 aj.).
- Základní psychické potřeby, jako je **naplňování mezilidských vztahů a pocit bezpečí**, což jsou základní předpoklady celkového rozvoje osobnosti.
- **Znalosti a dovednosti z oblasti umění** a jejich význam, resp. obsah základního uměleckého vzdělávání.

Rodiče velmi výrazně předpokládají přínos v oblasti seberozvoje skrze tvořivost a také v oblasti rozvoje vztahů a komunikace. Dané oblasti jsou pro rozvoj osobnosti dítěte s PAS klíčové. **Základní umělecká škola však ani v očích rodičů nesplňuje sociálně-terapeutické zařízení, neméně důležité je vnímán i význam znalostí a dovedností získaných při výuce na ZUŠ.** Je také zajímavé, že rodiče předpokládají pozitivní vliv zátěžových situací vyskytujících se v procesu základního uměleckého vzdělávání (např. veřejná vystoupení) na rozvoj adaptability svého dítěte. Toto odporuje možné, výše uvedené domněnce, že by rodiče neměli zájem o ZUŠ z důvodu zvýšení zátěže dítěte. Domníváme se, že pedagogický proces obecně není možno regulovat na pouhé předávání znalostí a fixování dovedností, ale je procesem celkového formování osobnosti, což je nutné mít na zřeteli zvláště v rámci inkluzivního a preventivního přístupu.

²⁰ Dle gestalt psychologie se za zdravý systém pokládá takový, který má tendenci k růstu, ke změně.

Graf č. 12 – Oblasti rozvoje žáka

Dále byly analyzovány konkrétnější výpovědi rodičů na téma, v čem může výuka umění jejich dítě rozvíjet (blíže viz příloha č. 3). Tyto konkrétní výrokby se daly zobecnit do několika oblastí, které korespondují s výše uvedenými a v mnohém je rozšiřují²¹:

1. Možnost vyjádření emocí

- „... vyjádří své emoce výtvarně...“

2. Zvyšování kvality současného života dítěte

- „... bude tak produktivně trávit volný čas...“
- „... zaměření se na něco, co je dítěti blízké a příjemné (dcera miluje hudbu, tanec i divadlo).“
- „Mou dceru umění naplňuje.“

3. Podpora volných vlastností

- „Překonávat překážky, odhodlat se, zvládat trému...“
- „Hraním na kytaru se naučila být trpělivější.“

4. Podpora potřeby seberealizace²²

- „... když by měla nadání, mohla by se v budoucnu uplatnit tímto způsobem.“

²¹ Kurzívou jsou uvedeny typické odpovědi respondentů.

²² O tomto fenoménu je blíže pojednáno v kapitole 4.

5. Zvyšování sebevědomí²³

- „Vnímám to jako možnost... uspokojit i potřebu uznání...“
- „... pocit výjimečnosti (že není k ničemu).“
- „Keramikou se sice neživí, ale ráda dělá svými výrobky radost druhým a hlavně taky sama sobě.“
- „Umění vidím u dcery jako... možnost mít sama ze sebe radost.“
- „... dokáže si, že v něčem vyniká, zvedne jeho sebevědomí...“

6. Podpora socializace

- „Výuka může pomoci mé dceři lépe pochopit sociální vztahy mezi lidmi, umět kontaktovat své vrstevníky...“
- „Umění vidím u dcery jako ,aspoň nějaké začlenění se do kolektivu‘ nenásilnou formou...“

7. Terapeutický přínos

- „... hudba i tanec mají na dceru terapeutický vliv, uklidňují ji, dávají jí radost...“
- „... vhodná hudba tak může velmi významně ovlivnit příznivou aktivitu mozku.“

5.2 Organizačně-vzdělávací potřeby žáků s PAS pohledem rodičů

Domníváme se, že velmi cenné jsou pro pedagogy informace o potřebách žáků s PAS z pohledu jejich rodičů, tedy těch, kteří jsou fakticky nejkompetentnějšími osobami v individuálních potřebách daného dítěte. Poruchy autistického spektra s sebou nesou velmi různorodou množinu potřeb, projevů, obtíží a příčin; každý jedinec spadající do této skupiny má tedy velmi individuální potřeby a je nezbytné být v partnerském kontaktu s konkrétním rodičem, co se nastavení organizačně-výukových specifík týče. Přestože je nemožné stanovit univerzální speciální potřeby žáků s PAS, můžeme na základě našeho šetření²⁴ zevrubně upozornit alespoň na některé oblasti, které pro učitele a vedení ZUŠ mohou posloužit pro základní orientaci v nastavování podmínek vzdělávání pro žáka s PAS a přispět tím v neposlední řadě i ke snížení výskytu rizikového chování.

²³ Což je podstatné zvláště v rámci prevence rizikového chování.

²⁴ Blíže příloha 3.

Z výzkumného šetření můžeme na základě obsahové analýzy volných odpovědí rodičů²⁵ vymezit oblasti potřeb žáka s PAS, které jsme klasifikovali v rámci následujících okruhů:

A. Vybavení školy

Je zajímavé, že **čtvrtina rodičů nepotřebuje pro své žáky nic speciálního** a další čtvrtina uvádí potřeby, které nevychází ze specifík poruch autistického spektra, ale z **běžných požadavků** (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 ze specifík daných žáků je oblast struktury 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.“

B. Znalosti a dovednosti pedagoga

I v této oblasti se požadavky rodičů a potřeby jejich dětí zaměřují spíše na **posílení běžných osobnostně-profesních schopností pedagoga**.²⁶ Nejvíce rodiče akcentují trpělivost, dále se pak vyskytuje např.: empatie, důslednost, laskavost, flexibilita). Druhou nejčtenější oblastí, kterou však uvádí pouze třetina dotazovaných, jsou požadavky na pedagogovu **základní orientaci v problematice PAS**.²⁷ Mezi další specifické oblasti můžeme zařadit např.:

²⁵ 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.

²⁶ Tyto požadavky jsou uváděny téměř v polovině responsů.

²⁷ Což koresponduje i s výsledky výzkumu potřeb učitelů prováděného autory v roce 2016, které potvrzují potřebu znalostí v dané problematice ze strany učitelů na základě jejich zkušeností z výuky žáků s PAS.

- 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 9× četnější (viz graf č. 13).

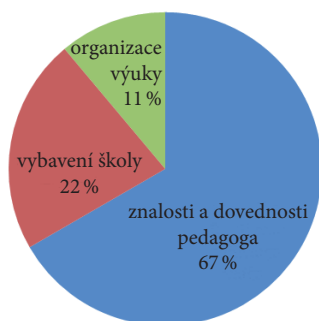
C. Organizace výuky

Zde se vyskytuje nejméně požadavků, vycházejí spíše z individuálních potřeb jednotlivých dotazovaných 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. 13 – Poměr jednotlivých oblastí organizačně-výukových potřeb

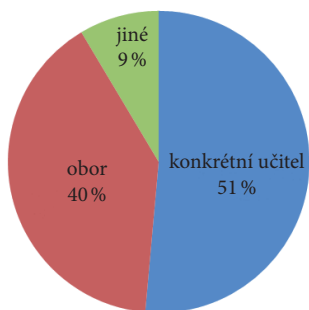


Z výše uvedeného vyplývá, že **klíčovým faktorem pro úspěšnou integraci žáků s PAS a pro předcházení rizikovému chování je osobnostně-profesní profil pedagoga**. Preventivní aktivity by se tedy měly primárně zaměřovat

na posílení kompetencí pedagogů ZUŠ jak v rovině běžných pedagogických dovedností, tak v oblasti znalostí specifík žáků s jinakostí. S tímto koresponduje také graf č. 14, 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 (srov. kapitola 5.1). 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. 14 – Důležitost faktorů při rozhodování pro ZUŠ



5.3 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:²⁸

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.“

2. 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.“

3. Specifika v komunikaci s dítětem

- „Dcera nemluví, má postižené řečové centrum, ale rozumí slovům. To znamená, že je potřeba na ni mluvit v „povelech“, ideální je vizualizace – obrázky, piktogramy.“

4. 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.“
- ☺ Neznačená 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).

²⁸ Podrobněji viz příloha č. 3.

- ☺ *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 rodičů²⁹ můžeme vysledovat ještě další fenomény vztahující se k uměleckému vzdělávání žáku s PAS na ZUŠ:

1. Pozitivní vnímání rodičů

- *„V globálu budeme všichni vděční 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.“*

2. Ambivalence v rámci možnosti vzdělávání

- *„V této chvíli si nejsem úplně jistá, jestli by to zvládl, ale rozhodně bychom tuhle možnost vyzkoušeli.“*

3. Důraz na pozitivní prožitky

- *„Podstatné je, aby činnost dítě bavila...“*
- *„... aby mu ,výuka‘ přinášela radost...“*

4. Důraz na osobnosti

- *„... spíše bych byla ráda, kdyby se dítě rozvíjelo, objevovalo radost a další možnosti projevu v jeho životě.“*

²⁹ Viz příloha č. 3 (Co dalšího by jste ještě chtěl/a dodat?).

- „Každé dítě potřebuje vědět, že je v něčem dobré a zvyšovat tím jeho sebevědomí.“

5. Důraz na rozvoj uměleckých vloh

- „Rozvíjejte umělecké vlohы dítěte, každé dítě má na něco talent, je potřeba ho jen hledat a podporovat.“

6. 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.“

7. Pozitivní zkušenosti s výukou na ZUŠ

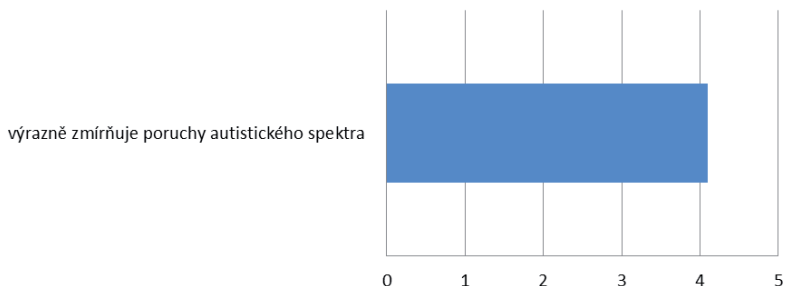
- „Můj syn navštěvuje ZUŠ od svých 8 let, vždy měl velké štěstí na skvělé pedagogy, ke kterým si vytvořil velmi kladný vztah, jsem vděčna ZUŠ za jeho vzdělávání a podporu – pomohla mu najít i cestu ke spolužákům a částečně i k vrstevníkům, a to nemluvím o to, že umění se stává prakticky jeho každodenní součástí.“

5.4 Dítě s PAS a umění

V rámci výzkumného šetření jsme zkoumali vztah dětí s PAS k umění, resp. pozorují-li rodiče u svých dětí umělecké sklony.³⁰ Projevující se umělecké sklony u svého dítěte pozoruje necelá polovina dotazovaných rodičů. Co se týká vztahu k jednotlivým druhům umění, převládá hudební a výtvarné umění nad dramatickým a tanečním.

Dále nás zajímalo, předpokládají-li rodiče, že umění, resp. tvořivost má vliv na zmírnění obtíží plynoucích z poruch autistického spektra. Z následujícího grafu č. 15 je patrné, že rodiče předpokládají poměrně významný vliv umění a zmírnění těchto obtíží, přičemž nulová hodnota odpovídá výroku: „Umění nemá vůbec žádný vliv na zmírnění poruch autistického spektra;“ hodnota 5 naopak odpovídá antagonistickému výroku: „Umění může výrazně zmírňovat poruchy autistického spektra.“

³⁰ Bylo by jistě přínosné zaměřit se na danou oblast v daleko větším rozsahu, co se velikosti výzkumného vzorku týče, a srovnat následně výsledky výzkumu u jedinců s různým typem speciálních vzdělávacích potřeb a u intaktních žáků. Resp. potvrdit či vyvrátit hypotézu, že charakter postižení nemá zásadnější vliv na vztahu k umění.

Graf č. 15 – Vliv umění na zmírnění obtíží v souvislosti s PAS

Předpoklady rodičů tak korespondují s předchozími výzkumy, které dokládají příznivý vliv umění na rozvoj osobnosti jak dítěte intaktního, tak dítěte s postižením, příp. psychosociálním oslabením (srov. Polínek, 2015, Polínek, 2012, Popová, 2013, Lištiaková, 2015 aj.). Je tedy namístě věnovat pozornost vlivu základní umělecké školy (jako jedné ze základních institucí formujících žáky v oblasti umění v České republice) na rozvoj žáka s jinakostí z perspektivy jeho zdravého rozvoje osobnosti, čímž se může v neposlední řadě výrazně snížit výskyt rizikového chování.

5.5 Shrnutí

Rodiče dětí s poruchami autistického spektra vítají pro své děti možnost studia na základní umělecké škole a ti, kteří mají s výukou zkušenosti, ji velmi kladně hodnotí. Daleko více je kladen zřetel na osobnostně-profesní profil pedagoga než na materiální vybavení a organizační připravenost školy. Jako nezbytná se ukazuje úzká, partnerská spolupráce učitele s rodičem, který je nezastupitelným zdrojem informací o specifikách v přístupu ke svému dítěti. Umění je rodiči vnímáno jako důležitá oblast nejen z hlediska osobnostního rozvoje dítěte, ale také z hlediska prospěšnosti uměleckého vzdělání pro budoucnost. Navíc jsou rodiče přesvědčeni o poměrně velkém vlivu umění a zmírňování poruch autistického spektra.

6 Metodika

Následující text není možno chápat jako ucelený metodický systém v rámci uměleckého vzdělávání žáků s projevy rizikového chování (zvláště s poruchami autistického spektra a syndromem ADHD), ale snaží se nastínit dílčí metodická doporučení, která vychází z výzkumů i z dlouholeté praxe autorů v této oblasti a která mohou pomoci nalézt pedagogovi na ZUŠ jeho vlastní pedagogický přístup k žákům s jinakostí. Projekty, metody, postupy a techniky uvedené níže v textu mají sloužit spíše jako inspirace v rámci výchovně-vzdělávacího procesu; předpokládáme, že si je každý pedagog uzpůsobí dle svých zkušeností a dle svého stylu práce a především dle aktuálních potřeb toho kterého žáka, té které pedagogické situace.

6.1 Metodická doporučení pro práci s žáky s poruchami autistického spektra

Jak již bylo v publikaci několikrát zmíněno, díky obrovské rozličnosti příčin a projevů daných poruch nelze definovat jednotný, univerzální, plně funkční pedagogický přístup. Např. přístup vycházející z gestalt terapie můžeme demonstrovat metodickými poznámkami, které na základě své mnohaleté praxe poznamenává terapeutka V. Oaklander (2010):

- Děti často ihned sdělují, co potřebují, ale způsobem, který je nečekaný, snadno přehlédnutelný.
- Když se pedagog naladí na potřeby dítěte a nezačne ho nutit dělat „naplánovanou“ činnost, dějí se velmi kreativní věci. Tj. „následování“ dítěte je daleko efektivnější než setrvávání v naplánované činnosti.
- Začněte tam, kde dítě právě je, nechte se jím vést, všimněte si spíše jeho potřeb než svých vlastních, přivádějte jej k sebeuvědomování prostřednictvím rozličných smyslových aktivit.³¹

³¹ Což doporučuje v rámci výtvarných technik také arteterapeutka Šicková-Fabrice (2002).

- Poznání sebe sama je základním předpokladem k navázání kontaktů s vrstevníky, rodiči, okolím...
- Čím více se děti dostanou do kontaktu samy se sebou (např. se svými smysly), tím budou klidnější.

6.1.1 Strukturované učení

Strukturované učení je přístup, který může být využit v pedagogické práci s žáky s poruchami autistického spektra. Jedná se o metodu, která vychází z charakteristik poruch lidí s PAS a zaměřuje se na změnu podmínek učení tak, aby v co nejvyšší míře podporovala učební proces a samostatnost lidí s PAS. Využívá silných stránek jedince s PAS a snižuje jeho deficit ve sníženém porozumění pokynů a v schopnosti samostatně bez podpory zvládat chování. (Čadilová, Žampachová, 2008) Používání metody je ovlivněno mnoha faktory, vychází především z mentální úrovně a míry symptomatiky PAS u daného jedince. Níže vymezujeme základní principy strukturovaného učení:

Individualizace

- Vychází z individuality dítěte s PAS, a to jak z hlediska jeho diagnózy, tak i z hlediska jeho specifických zvláštností a projevů.
- Projevuje se v individuální volbě metod a postupů, které vychází ze základní struktury strukturovaného učení, ale jsou voleny a tvořeny na základě seznámení se s konkrétním jedincem s PAS.
- Jde o individuálně zvolené prostředí, pomůcky, způsob hodnocení. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Strukturalizace

- Jasná struktura pomáhá jedinci s PAS se v daném prostoru či čase lépe zorientovat, a tak eliminovat jeho často vždy stále přítomný pocit nejistoty, úzkosti. Jedinec s PAS by měl vždy znát odpovědi na otázky: „**Kdy, kde, co, jak, jak dlouho, proč, co potom?**“
- Pokud nezná odpovědi na tyto otázky, prohlubuje se stres, zmátečnost v chování. Důsledkem mohou být projevy problémového chování.
- **Struktura pracovního prostředí a místa** – jasné rozčlenění místa pro jednotlivé činnosti. V případě potřeby lze jednotlivá místa označit piktoagramy (obrázky jednotlivých činností). Někdy je potřeba pracovní místo

rozčlenit na prostor, kde jsou připravené úkoly k vypracování, pracovní část a část, kde odkládá již vypracované úkoly.

- **Struktura času** – vymezené časové úseky pro konkrétní činnost podpořené vizuálním schématem. Ve výukových činnostech lze vymezit časový úsek, který bude obsahovat opakování vědomostí, dovedností a čas (lze podporovat v samostatnosti, nemusí jít o plně řízenou činnost pedagogem), který bude věnován novému učivu (vždy nutné jasné vedení, učení v jednotlivých krocích). Důležitou časovou strukturu vytváří **denní režim**, který pomáhá orientovat se v jednotlivých úsecích během dne, pomáhá připravit se na změnu a má i motivační charakter (dítě ví, že přijdou činnosti, které jej baví). Tento denní režim **pomáhá předcházet problémovému chování a zvyšuje míru samostatnosti**.
- **Struktura činnosti** – podle charakteristik jedince a jeho mentálních schopností je vhodné rozčlenit danou činnost do jednotlivých kroků – postupů. Rozfázování činností opět pomáhá se lépe v ní zorientovat, pochopit a naučit se jednotlivé kroky k výslednému celku.

Vizualizace

- Jedná se o předávání informací vizuální formou, která navazuje na strukturu, s níž se vzájemně se doplňují. Má kompenzační charakter, podporuje pozornost, paměťové funkce a rozvíjí komunikační dovednosti.
- Výhody vizuální podpory: pomáhá pochopit, uložit a udržet informace, lepší orientace v čase, podporuje pocit jistoty, usnadňuje nezávislost a samostatnost, a tím zvyšuje sebevědomí. Zvyšuje schopnost rozumět nastalé změně a přijmout ji, zvyšuje flexibilitu.
- Potřebné je vizualizovat **prostor, čas, sociální situace**. K vizualizaci využíváme formy podle stupně porozumění. Může jít o konkrétní předměty, fotografie, barevné obrázky, symboly nebo slova.

Motivace

- Důležitým prvkem ve výchově dětí s PAS je funkční nastavení odměňovacího systému. Systematické poskytování odměn za žádoucí chování vede u řady dětí k trvalému zlepšení chování.
- Formy odměn: materiální, činnostní, sociální.

Důslednost

- Bez pravidelnosti a soustavné důslednosti nelze s dětmi s PAS pracovat a dosahovat výsledků!

6.2 Metodické poznámky k práci s dětmi s hyperaktivitou

Jedna z nejúspěšnějších dětských psychoterapeutek V. Oaklander poznává k práci s hyperaktivními dětmi následující (2010):

- Začít s dítětem práci tam, kde právě je a zaměřit se na konkrétní problém, který se zrovna vyjeví.
- Existují dva základní přístupy:
 1. **Poskytnout dítěti materiály, které jsou samy o sobě uklidňující** (hlína, písek, voda, prstové barvy) – toto jim posléze dopomůže k uvědomění si sebe sama.
 2. **Následovat dítě v jeho rychlém přepínání** a přivádět jej (např. krátkými dotazy) k uvědomění toho, co dělá.
- Jakýkoli hmatový zážitek pomáhá více si uvědomovat sama sebe (emoce, tělo).
- Voda je ze všech materiálů nejkonejšivější.
- Masáže jsou pro dítě s hyperaktivitou velmi prospěšné.
- Je chyba odstraňovat z blízkosti dítěte tzv. „rušivé vlivy“ – vyhýbání se podnětů dítě oslabuje a může zhoršit jeho pozici ve světě.
- Je nutné dětem **poskytnout možnost rozhodovat se a vybírat si**, tj. dát jim příležitost uplatňovat svou vůli pozitivním způsobem. „K rozhodování je nutné sebeuvědomění; člověk musí myslet a vnímat své pocity, aby se dokázal rozhodnout“ (Oaklander, 2010, s. 188). I zdánlivě jednoduchá rozhodnutí mohou být pro tyto děti náročná – je tedy nutné tento proces trénovat, čímž podporujeme zdravý rozvoj osobnosti, tedy takové, která nemá tendenci k rizikovým projevům chování.

Předchozí zkušenosti zmíněné terapeutky mohou být inspirativní především pro učitele výtvarného oboru na ZUŠ, kde je možné pracovat s různými materiály, a také pro dramatickou (příp. taneční) práci, kdy např. můžeme hyperaktivní dítě „následovat“ v jeho dramatické (pohybové) improvizaci

a citlivými otázkami (např. v rámci role, kterou můžeme s dítětem v improvizaci ztvárňovat) přivádět dítě k hlubšímu uvědomování jeho činnosti.³²

6.3 Projekty, metody a techniky využitelné při pedagogické práci s (nejen) s dětmi s jinakostí pro zdravý rozvoj jejich osobnosti

Uvádíme zde některé konkrétní techniky, metody, metodické řady a projekty³³, které využíváme ve výchovně-terapeutické práci s dětmi a které jsou založeny na expresivních (uměleckých) prostředcích. Domníváme se, že se proto dají aplikovat i v rámci základního uměleckého vzdělávání. Následující výčet není ucelený ani vyčerpávající, má být spíše inspirací pro pedagogy. Předpokládáme, že si jednotlivé postupy pedagog upraví dle svých zkušeností a stylů práce... a především dle potřeb jednotlivých žáků a skupin. Mnohé z nastíněných postupů mohou ovlivňovat psychické prožívání dítěte a je třeba v rámci výuky využívat maximálně na úrovni tzv. zážitkové pedagogiky (srov. Polínek, Růžička, 2013, Polínek, 2016); nikoli na úrovni terapeutické. Mnohé z uvedených lze přímo aplikovat především v rámci dramatické práce, která je založena na syntetickém umění (jsou zde často zastoupeny všechny další druhy umění) a stává se tak celostním přístupem, který se osvědčuje v práci s dětmi s jinakostí a který může být inspirací i pro práci v rámci dalších oborů na ZUŠ a také v rámci individuální formy výuky.

6.3.1 Archetypální příběh³⁴

Následující projekt je využitelný např. v rámci literárně-dramatického oboru. Cílem je strukturovaně vytvořit a sdílet archetypální příběh, do kterého si žáci mohou projíkat své konkrétní životní zkušenosti, čímž se posiluje jejich sebeuvědomění. Vzniklé příběhy pak mohou být využity např. při tvorbě autorské divadelní (příp. taneční) inscenace.

³² Konkrétní příklady metod a technik využitelných také v práci s hyperaktivními dětmi naleznete dále v knize (viz kap. 6.3). Srov. též s Polínek, Růžička, Lešková, 2016.

³³ U některých postupů není uveden zdroj, odkud byly čerpány; tyto jsou z velké části vytvořeny autory publikace, příp. převzaty ze zdrojů (od autorů), které se nepodařilo dohledat. Děkujeme tedy všem, i nejmenovaným, inspirátorům.

³⁴ Projekt byl transformován na základě workshopu s americkou dramaterapeutkou M. Horde-marskou (březen, 2014).

- a) **Chůze** – žáci chodí po místnosti, rovnoměrně zaplňují prostor, pedagog postupně instruuje:
- Najděte si někoho ze skupiny, nedejte najevo, kdo to je, bude to váš „průvodce“, pokuste se ho následovat.
 - Najděte si jiného, který bude představovat „překážku“, té se můžete buď vyhýbat, nebo se s ní můžete konfrontovat, ale přitom stále následujte průvodce.
 - Najděte si člověka, který bude vaším „cílem“. Snažte se dostat k cíli, pracujte přitom s překážkou a stále následujte průvodce.
 - Běžte sami za sebe, aniž byste si všímali průvodce, překážky nebo cíle.
- b) **Příběh ve dvojici** – jeden ze dvojice vypráví příběh, kde se vyskytuje hrdina, průvodce, překážka, cíl; druhý pak znázorní tyto ve čtyřech sochách (pozicích vlastního těla). Pak se role vymění.
- c) **Příběh před skupinou** – jeden z předchozí dvojice vypráví před skupinou svůj příběh a druhý simultánně přechází mezi čtyřmi sochami.
- d) **Čtyři rohy** – žáci chodí po místnosti, kde je každý roh zasvěcen průvodci, hrdinovi, překážce nebo cíli. V každém z rohů se mohou zastavit a prožívat, přemýšlet nad jednotlivými archetypy. Nakonec si zvolí ten z rohů, který je zasvěcen pro žáka nejaktuálnějším z archetypů. (Vytvoří se tak čtyři skupiny.)
- e) **Etudy ve skupinách** – každý ze skupin vypráví adekvátní část svého příběhu (např. ve skupině, která se sešla v rohu zasvěcenému překážce, se vyprávění soustředí na téma překážky, na typickou pózu, pohyb apod.). Posléze se všechny náměty propojí a vytvoří se etuda na dané téma. Etudy se pak přehrají před celou skupinou.
- f) **Verbální reflexe**³⁵ – slouží k prozkoumání (příp. dosycení) potřeb k uzavření tématu.

6.3.2 Zlatý stín

Projekt byl sestaven na základě hlubinné psychologie C. G. Junga irskou dramaterapeutickou školou. Jeho základním cílem je uvědomit si a prozkoumat svůj nevyužitý životní potenciál, své limity a také si definovat své základní hodnoty. Tento projekt je využitelný např. v dramatické výchově, jak v rámci

³⁵ Míra hloubky reflexe a její nasměrování jsou odvislé od konkrétního cíle, se kterým je projekt realizován. Reflexe se může úplně vypustit.

výuky na ZUŠ, tak i v rámci výuky na ZŠ. (Samozřejmě na úrovni výchovné, nikoli terapeutické.)

- a) **Můj vzor** – žáci jsou instruováni, aby si uvědomili konkrétního člověka, který je pro ně vzorem, a definovali si tři jeho nejlepší fenomény.
- b) **Já v roli svého vzoru** – poté vstoupí žáci do role svého vzoru a snaží se ho ztělesnit chůzí v prostoru. Poté chodí strukturovaně a snaží se ztělesnit jednotlivé fenomény, při tom si uvědomují své tělo.
- c) **Jak by se zachoval můj vzor** – žáci (v rolích svého vzoru) v trojčlenných skupinách řeší, jak vyklidit školu ve stavu ohrožení.
- d) **Zlatý stín** – žáci jsou seznámeni s teorií, že jejich vzor, resp. tři jeho nejlepší fenomény, jsou jejich vnitřní potenciál, jejich „rodinné stříbro“, jejich „zlatý stín“, který mohou v životě pozitivně využít. Reflektují své předchozí prožitky v souvislosti s teorií „zlatého stínu“.
- e) **Můj černý stín** – žáci definují opaky předchozích tří fenoménů.
- f) **Já jako černý stín** – žáci postupně v chůzi ztělesňují opaky daných fenoménů, tj. vstupují do role, která je opačná jejich vzoru.
- g) **Jak by jednal můj černý stín** – trojčlenné skupinky (žáků v rolích svého černého stínu) improvizují etudu na téma: „*Kdo si vezme poslední kousek dortu?*“
- h) **Co si počít se svým černým stínem?** – žáci reflektují své předchozí prožitky a jsou konfrontováni s teorií, že náš „černý stín“ nemusí znamenat něco negativního, ale může to být náš nevyužívaný potenciál, který v přiměřené formě a přiměřeným způsobem můžeme také ve svém životě využívat. Např. naše vnitřní agresivita může být využita k ochraně (záchraně) slabšího, příp. ke zdravému prosazení se.

Poznámka: Prostřednictvím projektu se může validizovat chování žáka, které je často chápáno jako nepřijatelné, obtěžující a které je potlačováno, což má negativní vliv na jeho sebevědomí. Může mu tudíž pomoci sama sebe přijmout, což předejde jeho možnému rizikovému chování (srov. Oaklander, 2010, Kováčová, 2014).

6.3.3 Jekyll a Hyde

Strukturované drama je inspirováno známým příběhem R. L. Stevensona (1958) a může být tak jako předchozí projekt využito k přijetí svých polarit, což může mít značný vliv na naplňování základní psychické potřeby sebe-

ocenění. Dále slouží k prozkoumání seberegulačních mechanismů (Polínek in Valenta, 2006). Je určeno spíše pro starší žáky³⁶.

- a) **Kriminalistický tým** – lektor v roli vchází a sděluje žákům, že byli vybráni jako vědecký tým odborníků v psychologii, kriminologii a historii k tomu, aby se pokusili vyřešit jeden záhadný zločin, který se udál v Londýně v 19. století. Tenkrát se jej nepodařilo vyřešit, ale s pomocí nejmodernějších metod a tohoto vědeckého týmu se to snad podaří.
- b) **Zpráva černé kroniky ze soudobého tisku** – lektor se zmíní o tom, že vše začalo následující zprávou z černé kroniky, kterou přečte (viz příloha č. 5).
- c) **Rekonstrukce činu** – skupina se rozdělí na tři podskupiny: novináře, policisty a civilní obyvatele, každá vytvoří etudu z prostředí Londýna 19. století inspirovanou zprávami z černé kroniky. Tyto scénky pomohou „expertům z týmu“ přiblížit atmosféru kolem zločinu, což bude pro jejich další práci velmi důležité.
- d) **Výcvik expertů** – je nutné, aby členové týmu prošli náročným výcvikem, díky kterému získají dovednosti v nejmodernějších „psycho-kriminalistických“ metodách. Tento výcvik je zahájený **koncentrací**: každý si najde vhodné místo, sedne si, uvolní se, zavře oči, stáhne se sám do sebe, uvědomí si, kým je právě v této chvíli, jak se cítí (Chce se mi / nechce se mi; hladový/sytý; unavený/odpočatý; klidný/nervózní; bolí mne něco na těle, na duši... Všechny rušivé a nepříjemné pocity a myšlenky odložím jako nepohodlný oděv.) Po té následuje **hromadná improvizace** (každý sám za sebe pohybem, příp. zvukem vyjadřuje: viz příloha č. 6).
- e) **Deník dr. Jekylla – začátek** – Lektor sděluje: „Z archivních záznamů londýnské policie vyplývá, že všechna podezření směřovala k jistému dr. Jekyllovi, bezúhonnému občanovi a věhlasnému profesorovi medicíny. Navíc se našly fragmenty deníku dr. Jekylla, o kterých tenkrát policie soudila, že by ji mohly přivést na stopu. Bohužel tehdy neuspěla – snad se tedy tomuto týmu expertů bude dařit lépe.“ Čte z deníku dr. Jekylla (viz příloha č. 7).
- f) **Výroba škrabošek** – (příp. obarvení koupených) na téma mé horší já.
- g) **„To jsem já / to jsem také já“** – etuda na téma s využitím škrabošky (každý předvádí postupně po kruhu; jako prostředek exprese je možné využít též Orffovy nástroje).
- h) **Chůze prostorem** – jako dobré já (bez škrabošky) / jako špatné já (se škraboškou), nakonec se žáci sami kdykoli mění v dobré/špatné já.

³⁶ Pro některé z dílčích technik autor nabíral inspiraci v knize Václava Martince (2003).

- i) „**Zvuky Londýna**“ – rozdělení do dvojic (každý dostane napsáno na papírku, jaký zvuk velkoměsta 19. století má vyluzovat (existují vždy dvě stejná zadání) – *např. prodavač novin, žebrák, koňský klapot, parní stroj, drožkář, prodavač párků...*, se zavřenýma očima se pak musí najít dvojice se stejným zadáním, a to prostřednictvím zvuku, který vyluzují.
- j) **Našeptávač** – dvojice tvoří jednu osobu – dobré já (chová se konformně) hraje nonverbálně + špatné já – našeptávač (mluví bez skrupulí) působí jako verbální alter ego. Lektor zadá téma improvizace, postupně ji všechny dvojice předvedou, pak se role dobré/špatné já ve dvojici přehodí a dvojice improvizuje na nové zadání. Následuje verbální reflexe, ve které žáci říkají, v jaké roli se kdo cítil lépe a proč. (Možná témata improvizací: viz příloha č. 8.)
- k) **Deník dr. Jekylla – fragmenty** – lektor čte útržky z deníku (viz příloha č. 9).
- l) **Můj pan Hyde** – každý ze skupiny si připraví krátkou etudu inspirovanou vlastním životem na téma: „*To bylo tenkrát, kdy mne ovládl pan Hyde.*“ Následuje **reflexe a diskuze** na téma: *Jaký je pan Hyde ve mně? Bojuji s ním, nebo s ním umím žít? Ničí mne nebo mi pomáhá? Jak moc ovlivňuje můj život? Jakým způsobem jej ovládám, příp. projevují?*
- m) **Deník dr. Jekylla – závěr** – Po přečtení závěru deníku (viz příloha č. 10) je tým rozdělen na několik skupin (mohou být stejné jako na počátku), ty dramaticky ztvárňují, jak asi dopadl dr. Jekyll a pan Hyde, resp. „*Kdybych byl v situaci dr. Jekylla, co bych udělal se svým Hydem?*“ Následuje **závěrečná reflexe**, poděkování expertům za vyřešení případu.

Poznámka: Některé části projektu mohou zasahovat do intimních prožitků žáků, je třeba ctít jejich „intimní hranici“, tj. respektovat, nakolik se chtějí otevírat se svým prožíváním a sdělovat své životní zkušenosti.

6.3.4 Rituály

Práce s rituálem je velmi důležitou strategií v pedagogickém přístupu. Nejen pro jedince s hyperaktivitou a poruchou autistického spektra, ale i pro intaktní žáky může strukturovat činnost (viz otevírací, přechodový, závěrečný rituál) a tím dosycovat nejzákladnější psychickou potřebu bezpečí a struktury (srov. Valenta, 2007). Využívání rituálů je důležité k vymezení imaginárního prostoru „jako“, resp. k přechodu do reality, příp. výstupu

z role. Toto potvrzují další experti v oblasti psychoterapií i paradiadelních systémů:³⁷

„Rituály poskytují oporu a jistotu, zprostředkovávají strukturu a nabízejí spolehlivost ve fázích neklidu a nejasností. Hovořit o nich pomáhá opětovně aktivovat a využít ke stabilizaci každodenního života to, co se zdálo ztracené nebo dávno zapomenuté“ (Caby et. Caby, 2014, s. 51).

„Rituály mohou být pozitivní – mohou se stát bezpečným základem, z něhož se mohou odvíjet další činnosti. Drama lze tedy považovat za prostředek k upevnění toho, co již známe, i ke hledání a poznávání neznámého. Právě rituály dávají skupině její identitu a mohou rovněž poskytnout rámec pro objevování nových identit“ (Jennings in Hickson, 2000, s. 28).

„Rituál svou vysoce strukturovanou formou a úsporností (všechny nepatřičné detaily jsou potlačeny, každé slovo a gesto musí mít své místo) vede skupinu k tomu, aby se co nejvíc zaměřila na význam“ (Morganová, Saxtonová, 2001, s. 136). Rituál můžeme použít jako strategii, kterou jsou klienti vtaženi do akce. Rituál je ze své podstaty neuspěchaný. Techniky, které terapeut volí, mají za cíl pozdržet akci, aby si účastníci naplno uvědomili význam toho, co dělají (Morganová, Saxtonová, 2001).

Příkladem práce s rituálem může být následující metodická řada:

- a) **Výjimečné vzpomínky** – žáci jsou vyzváni, aby si vzpomněli na výjimečné okamžiky z dětství (např. *první den ve škole, Vánoce, narozeniny...*), přitom si zvyšují uvědomění právě probíhajícího tělesného prožívání, emocí a myšlenkových pochodů.
- b) **Obraz krajiny** – žáci prožitky transformují do metafory – obrazu krajiny; následuje imaginace – vstup do této krajiny.
- c) **Já jako šaman** – žáci vstupují do role šamana, který musí svému kmeni rituální způsobem (tanec, píseň, pohyb...) zprostředkovat svůj mystický zážitek, který se udál na základě předchozího vzpomínání a imaginace.
- d) **Šamanská trojice** – žáci se rozdělí do tříčlenných skupin, každý ze skupiny předvede svůj rituál. Nakonec skupina propojí všechny tři rituály do jednoho a předvede je celému kmeni (třídě).
- e) **Soupeřící šamani**³⁸ – vždy dvě skupiny jdou k sobě z protilehlých rohů místnosti (vymění si místa) a snaží se jedna druhou překonat svým

³⁷ Takových, které využívají prostředků dramatického umění také k jiným než jen estetickým účelům (srov. Müller, 2014).

³⁸ Volně převzato od Michala Růžičky.

rituálem. Nakonec jdou všechny skupinky proti sobě ze všech koutů místnosti.

- f) **Já a moje rituály** – následuje reflexe prožitků, příp. zamyšlení se nad významem rituálů pro žáky v jejich reálném životě. (Další techniky využitelné jako rituály jsou popsány v kapitole 6.3.13.)

6.3.5 Vývojové proměny

Tato metoda je vhodná např. pro následování hyperaktivního klienta a pro souběžné zvyšování uvědomění toho, co se děje (viz kap. 6.2). Je založena na improvizaci, ke které se dochází bezpečným, strukturovaným způsobem a která bezpečnou formou zvyšuje sebedůvěru žáka: *Pokud mám improvizovat, musím se odvážit dosud nevyzkoušeného kroku (jednání), o kterém nevím, jak dopadne. K tomu potřebuji odvahu a odvaha vzniká ve chvíli, kdy důvěřuji sám v sebe, tj. že budu schopen v nečekané situaci obstát.* Což může být korektivní emoční zkušeností oproti situacím, kdy např. dítě s hyperaktivitou selhává. Vývojové proměny jsou jedním ze stěžejních dramaterapeutických přístupů vytvořených D. R. Johnsonem, kdy je při spontánní improvizaci lektor zapojen do skupinového dění a stává se jakýmsi podprahovým aktivátorem, je-li toho třeba. Struktura práce kopíruje ontogenetický vývoj člověka. Začíná se spontánním pohybem, ke kterému se přidává zvuk a později též konkrétní slovo, což se pak rozvíjí do improvizované etudy, kdy v úvodu vždy využíváme rituál – vstup za imaginární oponu – a v závěru zase výstup z opony. (Blíže viz Polínek in Růžicka, 2013, Johnson, Emunah, 2009).

6.3.6 Tady a teď – gestaltdrama³⁹

Tato metodická řada, která byla vytvořena na základě propojení gestalt přístupů, dramaterapie a zkazkoterapie, se může využít pro rozvoj jak skupiny, tak i jedince. Je velmi vhodná k vyjádření spontánního prožívání a aktuálních potřeb jak celé skupiny, tak i jednotlivců. Předpokládá však velmi zkušeného lektora a skupinu (jedince), která je již ve výkonné vývojové fázi (performing) (blíže Truckman in Meulmeester, 2010, s. 114). Postupujeme následovně:

³⁹ Volně transformováno dle Polínek in Friedlová, Krahulcová, 2015.

- a) **Tabula rasa** – lektor sděluje, že nepřináší žádné téma, že by chtěl sdílet témata členů skupiny.
- b) **Čekej až na druhý impulz** – lektor vyzve jedince, aby si uvědomili svoji první reakci na předchozí sdělení... a odsunuli ji stranou.
- c) **Mé aktuální téma?** – každý ukáže rukou, nakolik má právě teď zformulované své téma. (Čím výše je ruka, tím více je téma konkrétnější.)
- d) **Uvědomění „teď a tady“** – jedinci vnímají své aktuální reakce tělesné, emocionální a racionální.
- e) **Socha „teď a tady“** – předchozí uvědomění je vyjádřeno „živou sochou“ (pozicí těla).
- f) **Oživlé sochy** – všichni hromadně experimentují s pohybem dané sochy, později přidají zvuk a chůzi v prostoru. Zpočátku chodí sami za sebe, poté vnímají druhé a nakonec se s druhými setkávají v krátkých improvizovaných etudách.
- g) **Sousoší** – nakonec je všemi vytvořeno sousoší, kde každý ze skupiny vyjadřuje své vlastní prožívání v souvislosti s předchozím vzájemným kontaktováním se.
- h) **Film o soše** – následuje výstup z rolí, symbolické odkládání „nechtěné“ role do imaginární krabice a „přehrání si“ celého předchozího dění v představě (jako krátký film).
- i) **Pohádkový příběh** – na základě předchozího píše každý krátký „pohádkový příběh“. Příběhy mohou být sdíleny skupinou jednak prostým čtením, ale také jejich společnou dramatizací (srov. Vačkov, 2011).
- j) **Pohádka života** – následuje diskuze s případným uvědoměním si možných paralel mezi děním v rámci lekce a aktuálním životním kontextem (srov. Polínek, 2016).

6.3.7 Hrůzostrašný příběh⁴⁰

Ukazuje se, že využití hororových motivů může dle výzkumů (Polínek in Hutýrová, 2013) paradoxně pomoci člověku vyrovnat se se svými strachy a úzkostmi. Jedinci s problémovým (rizikovým chováním) často vykazují úzkost a strach ve zvýšené míře. Bezpečný kontakt s daným fenoménem pak může zvědomit sebepodpurné mechanismy a zpracovat potlačené emoce.

- a) **Co napsal Maupassant** – jedná se o úvodní rituál, kdy lektor v nadsazeně „hororové“ atmosféře čte hrůzostrašný úryvek (příloha č. 11).

⁴⁰ Blíže viz Polínek in Hutýrová, 2013.

- b) **Já a hrůzostrašný příběh** – meditace nad tím, co jedinec prožívá (na tělesné, emocionální a racionální úrovni), když je nastíněno „téma hororu“.
- c) **Můj horor** – účastníci na základě hrůzostrašných motivů (příloha č. 12) vytváří vlastní hororovou povídku (příp. mohou téma zpracovat výtvarně, pohybově či hudebně).
- d) **Černá hodinka** – povídky se předčítají ve skupině (příp. se prezentuje téma zpracované jinými uměleckými prostředky).
- e) **Hrůzostrašná báseň** – slouží jako výstupní rituál (příloha č. 13), kdy v nadsázce opouštíme hororovou atmosféru, po které následuje spontánní verbální reflexe zaměřující se na předchozí prožitky.

Poznámka: Předchozí metodická řada by se měla uplatňovat v atmosféře bezpečného odstupu (např. nadsázky, parodie), vyžaduje zkušeného lektora a zakázku skupiny (jedince) s daným tématem pracovat. Nikdy dané techniky nerealizují, pokud účastníci projeví nechuť či dokonce obavy z daného tématu.

6.3.8 Moje dveře pro druhé

Pokud pracujeme se skupinou (ať už na úrovni uměleckého souboru, třídy, kapely...) v rámci tvůrčího procesu, jsou její členové často konfrontováni mezi sebou a musí si prozkoumat své intimní hranice, což později zvýší bezpečí v rámci skupiny a následně její kreativní a preventivní potenciál směrem ke zdravému rozvoji osobnosti. K tomuto účelu může sloužit i následující postup:

- a) **Pseudotělocvik** – lektor zadá instrukci: „*Rozhýbejte se tak, abyste aktivizovali všechny části svého těla, skrze pohyb si je uvědomte.*“
- b) **Vchod do kouzelné zahrady** – účastníci zaujmou pohodlnou polohu (sed, leh), lektor vede položenou imaginaci: „*Stojíte před vchodem do kouzelné zahrady, ke kterému máte klíč jen vy sami. Prohlédněte si ten vchod: Jakou má barvu? Jaký má tvar? Z jakého je materiálu? Jak vypadá systém zamykání? Jaká je tam klika? Prohlédněte si také klíč k tomu v chodu. Vejděte do zahrady a prozkoumejte ji. Všimněte si hlavně míst, věcí, jevů, které pro vás představují tajemství. Projděte se zahradou chvíli sami. Nyní je čas k návratu. Vyjděte vchodem z vaší zahrady, zajistěte jej tak, abyste se cítili bezpečně.*“
- c) **Moje dveře pro druhé** – imaginace pokračuje následovně: „*Postupně si uvědomujte jednotlivé členy skupiny. Představte si situaci, že byste je*

postupně měli pozvat do vaší zahrady. Jaký by byl pro něj vchod? Co se bude dít? Na každého ze skupiny si v představách vyhradte alespoň minutu času.“

- d) **Moje dveře pro tebe – tvoje dveře pro mne** – postupně každý s každým sdílí prožitky a představy z předchozího. Je však nutné upozornit, že je důležité sdílet jen to, co je bezpečné, tj. *„Jen to, co mám chuť říct druhému.“*
- e) **Skupinové sdílení** – pro společnou reflexi je možno moderovat prostřednictvím následujících otázek, na které však nemusí všichni odpovídat: *„Jaké byly vaše dveře? Jak vypadla vaše zahrada? Setkali jste se s nějakým tajemstvím? Co se dělo, když jste si představovali dveře pro druhé a že by jste je měli pozvat do vaší zahrady? Co jste prožívali, když byla zadána instrukce, že máte své představy s druhými sdílet? Jaké je vaše uvědomění? (Objevovalo se u různých lidí něco častěji?)“*

6.3.9 Expresivní práce s deprivovanými dětmi dle Sue Jennings⁴¹

Jedna ze zakladatelek dramaterapie (původně tanečnice) Sue Jennings symbolicky rozděluje mozek na tři úrovně (amygdala, savčí mozek, exekutivní část) a tvrdí, že děti, které jsou plny strachu, se vrací do amygdaly a je pro ně těžké se z toho modu dostat (např. bité dítě se automaticky stáhne, když jde k dospělému) – nemají kapacitu na péči. Pro zvědomění si těchto mechanismů navrhuje následující techniky:

- a) **Přetlačování** – práce ve trojicích, kdy se dva drží rukama, třetí je vprostřed nich a snaží se dostat ven.
- b) **Amygdala** – (centrum strachů, pudů, živočišna, běsů) *„Hrajte plaza – krokodýla, hada – nic nedělají, jsou reaktivní, když se jich někdo dotkne!“*
- c) **Savčí mozek** – (pečující) práce ve dvojici, kdy jeden o druhého symbolicky pečuje, po chvíli se role vymění. Následuje uvědomění věcí, které jsou pro daného jedince uklidňující a zprostředkovávají mu pocit péče.
- d) **Rodinná situace** – kde jsou obě polarity, tj. např.: *„Otec má ‚plazí reakce‘ – čte noviny, pečující matka připravuje večeři.“*
- e) **Exekutivní část mozku** – (funguje, když je propojená amygdala a savčí mozek; reflektuje a zvažuje, není uvízlá v žádné z polarit.) *„Znovu přehrajte předchozí etudu, ale se zapojením této úrovně myšlení. Co se změnilo?“*

⁴¹ Program sestaven na základě workshopu se Sue Jennings v roce 2013.

- f) **Když jsem šel do školy, potkal jsem draka** – (technika umožňující prozkoumat skupinovou dynamiku.) Vybraní dva jedinci sedí proti sobě na židlích, jeden, v roli žáka, se vymlouvá, proč přišel pozdě do školy. Důvod mu pantomimicky napovídá skupina stojící za zady druhého, který je v roli učitele. Učitel se může kdykoli otočit a koho uvidí v pohybu, ten vypadává ze hry.

6.3.10 Papírová válka⁴²

Projekt se může využít při práci se třídou (skupinou), jeho cílem je strukturovaná práce s agresivitou (zlobou, naštvaností, vlastním pocitem viny), a to způsobem, že ji nemusí žáci potlačovat, ale naopak se s ní bezpečně zkontaktovat a integrovat ji jako zdravý životní potenciál. Ve chvíli, kdy lektor (pedagog) daný proces strukturuje, ukazuje tak žákům způsob, jak zdravě využít své, často destruktivní tendence.

- a) **Koule vzteku** – lektor instruuje skupinu: *„Vzpomeňte si na situaci, kdy vás něco naštvalo, kdy jste cítili vztek. Připomeňte si tyto pocity a zkuste je zvýraznit. Vezměte čtyři listy starých novin, vymačkejte do nich všechnu svoji zlobu – udělejte si z nich koule.“*
- b) **Hod na cíl** – na tabuli jsou nakresleny velké a malé soustředné kružnice. Kdo zasáhne malou, získá 2 body, kdo velkou, získá 1 bod. Každý hráč má čtyři pokusy.
- c) **Na veverka a kunu** – veverce se ve vyhrazeném prostoru sejdou všechny koule (oříšky), veverka odejde a do prostoru vleze kuna, během dvou minut kuna jednou rukou po jedné vyhazuje koule ven. Poté se veverka vrací zpátky do doupěte, ostatní spolužáci mohou pomáhat veverka tím, že jí přitahují vzdálené koule, nesmí je však sami házet do doupěte. Vyhrává ten, kdo má víc koulí ve svém prostoru.
- d) **Papírová válka** – skupina se rozdělí na dvě poloviny (příp. mohou všichni utvořit kruh), na znamení lektora po sobě hází předepsaným způsobem papírové koule (např. v sedě, v leže, zády k sobě, levou rukou, při stožení na jedné noze...). Je nutné předem domluvit znamení (např. úder na bubínek), které zahajuje a ukončuje jednotlivé „bitvy“.
- e) **Mučednický kůl** – kdo se potřebuje „očistit od svých hříchů“, tj. kdo se cítí v čemkoli vinen (o konkrétních vinách se před skupinou nemluví), postaví se na židli a „činí pokání“, ostatní po něm hází koule s tím, že

⁴² Projekt byl volně sestaven dle Magdy Blahové.

jejich činnost pomůže „hříšníkoví“ očistit se od jeho vin. Žák na židli si sám určí (např. pomocí bubínku) začátek a konec akce.

- f) **Mírová koule** – po skončení všech aktivit s papírovými koulemi je skupina instruována, aby se rozhlédla kolem sebe: *„Po válce je třeba uklidit. Vytvořte z papírů, co se válí kolem jedinou, mírovou papírovou kouli. Pokuste se to udělat v tichu a pokoře.“* (Možno využít lepidlo nebo papírovou lepicí pásku.) Pak si skupina posílá kouli po kruhu, každý ji přiřadí pomyslnou barvu a nějak ji nazve. Nakonec se všichni musí domluvit, co s koulí udělají.

6.3.11 Skupinové strachy⁴³

Následující aktivita demonstruje přístup, jak ve skupině otevírat i znejišťující a nepříjemná témata způsobem, který je konstruktivní a který dovolí členům skupiny se navzájem sdílet i v této oblasti. Pokud lektor bezpečně provede skupinu znejišťujícím tématem, ukáže způsob, jak se s obdobnými vyrovnávat bez konfliktů, osočování se a pocitů viny. Schopnost zdravě zpracovat takové situace dovolí předejít nezdravým (rizikovým) způsobům chování.

Poznámka: Celá lekce musí být vedena s nadsázkou, lektor roli dražitele mírně karikuje, ale dává přitom pozor, aby nedevalvoval jednotlivá sdělení na lístcích. K uzavření lekce můžeme využít techniku „Očistná sprcha“ (viz níže).

- a) **Strach, který pro mne představuje skupina** – každý anonymně píše na lístky papíru co nejkonkrétnější strach, který ho napadá v souvislosti s danou skupinou (třídou). Může být napsáno i více „strachů“, každý však na zvláštní lístek. Všichni předem obdrží informaci, že se budou „strachy“ číst nahlas před skupinou.
- b) **Dražba strachů** – lektor pak shromáždí a přečte všechny strachy. Vstoupí do role „komického dražitele“ a uspořádá dražbu, kde se všechny strachy „vydraží“. Tj. každý se může přihlásit o jakýkoli ze čtených strachů, přičemž důvod, proč o daný strach stojí, si nechává pro sebe: *„Můžete o strach usilovat z jakéhokoli důvodu: Je to i můj strach. Nerozumím mu. Toto v žádném případě jako strach necítím. Je to zajímavé...“*
- c) **K čemu mám blíž?** – Postupně čte každý svůj „vydražený strach“ a ostatní si k „nositeli strachu“ stoupají tím blíž, čím více se s daným strachem identifikují. Následuje reflexe zaměřená na prožitky během lekce.

⁴³ Lekce byla inspirována výcvikem v Gestalterapii.

6.3.12 Příběh o hrdinovi

Následující postup lze využít jak v rámci výtvarné, tak i literární a dramatické, příp. tanečně-pohybové formy práce. Původně vychází ze systému skazkoterapie (bližší viz Polínek in Lištiaková, Fábry-Lucká, 2016)⁴⁴. Jedná se o použití strukturované pohádkové metafory k uvědomění si své aktuální životní situace. Užitím pohádkové metafory získají aktéři bezpečný odstup od případných nepříjemných (znejišťujících, traumatických...) prožitků, které mohou takto sdílet s druhými a mohou je zpracovávat pomocí kresby, psaní, dramatizace či pohybu. Můžeme tak tvořit na základě aktuálních obsahů, aniž by tato činnost byla ohrožující.

Váček doporučuje nejdříve zpracovat zadání lektora výtvarně na jeden list papíru (viz příloha č. 14). Lektor postupně zadává následující témata (Polínek in Lištiaková, Fábry-Lucká, 2016):

1. Nakresli svého hrdinu.
2. Nakresli prostředí, ve kterém se hrdina momentálně nachází.
3. Nakresli úkol, který hrdinu v příběhu čeká.
4. Nakresli překážku, se kterou se hrdina v rámci úkolu musí potýkat.
5. Nakresli co (jak) pomůže hrdinovi překážku zdolat.
6. Nakresli, jak hrdinu změnil celý předchozí děj.

6.3.13 Techniky využitelné k rozehrání

Nenahraditelnou součástí expresivní práce je tzv. rozehrání – aktivizace, příp. harmonizace energie a navození aktivní koncentrace jak v rámci skupiny, tak i intrapsychicky. Techniky na rozehrání pomáhají navodit tvůrčí, spontánní, hravou atmosféru a zároveň mohou být i jakousi vstupní aktivitou k jádru práce (k náročnějším technikám). Pro ukázkou jsme vybrali takové, které se dají uplatnit u jakékoli skupiny:

☺ **Čuní xicht** – (Cílem je uvolnit atmosféru v rámci vzájemného očního kontaktu. Technika je zvláště vhodná pro skupinu dospělých.) Stojíme v kruhu. Lektor „vytahuje z kapsy“ imaginární „čuní xicht“, který hodí na někoho z kruhu, který, jakmile mu „čuní xicht“ přistane na tváři, začne předvádět různé obličejové grimasy. Poté ze své tváře sejme „čuní xicht“ a hodí jen na tvář někoho dalšího v kruhu. Pokračujeme tak dlouho, jak daná technika skupinu baví.

⁴⁴ Postup je volně převzat od prof. I. V. Váčka, který je vůdčí osobností skazkoterapie – systému, který užívá pohádkových metafor k terapii.

- ☺ **Samuraj** – (Cílem je uvolnit dýchání i celkovou atmosféru ve skupině.) Stojíme v kruhu, lektor nejdříve zahájí „samurajský výcvik“: „*Mírně se rozkročte, pokřčte lehce kolena, vezměte do obou rukou imaginární meč. Meč je pro samuraje prodloužením jeho osobnosti, když s ním mávnete, prudce zasekněte s výkřikem: HA!*“ Lektor předvádí a skupina opakuje. Poté vysvětlí princip předávání pohybu: „*Ten, na kterého ukážu, mávne svým mečem s výkřikem nad hlavu. Jakmile má meč nad hlavou, sousedé po obou stranách mávnou mečem směrem k němu. Poté mávne mečem k dalšímu členovi skupiny a princip se opakuje. Vše musí být v rytmu. Kdo se splete, příp. poruší rytmus, vypadává ze hry.*“ (Hraje se až do posledních dvou vítězných „samurajských mistrů“.)
- ☺ **Cocktail party** – (Je to aktivita, která pomůže uvolnit počáteční nejistotu a podpořit sdílení mezi členy skupiny. Cílem také může být zvědomění si aktuálních témat skupiny, s kterými je pak možno dále pracovat.) Všichni improvizují situaci, kdy jsou na odpolední cocktail party, v ruce drží imaginární skleničky šampaňského, korzují prostorem, navzájem se potkávají a vyměňují si jakékoli příhodné fráze. (Aktivitu je vhodné podbarvit příhodnou hudbou.) Po vystoupení z rolí jsou lektorem instruováni k uvědomění toho, jak se cítili během aktivity, příp. jaké jsou jejich aktuální potřeby. (Např.: „*Měli jste potřebu být více v kontaktu s ostatními, nebo jste se jich spíše stranili? Koresponduje toto uvědomění s vašimi reálnými potřebami v této chvíli?*“)
- ☺ **Píchnutá pneumatika** – (Cílem je aktivizovat skupinu a zároveň přivést její členy k vnímání potřeb druhých.) Aktivita je variantou klasické hry na honěnou, ovšem s tím, že ten, kdo honí, má v ruce imaginární špendlík, když jím někoho píchne, dotyčný pozvolna klesne se syčením k zemi, tj. předvádí propíchnutou pneumatiku. Na zemi leží tak dlouho, dokud ho kdokoli z ostatních „nenahustí“ pěti zapumpováními imaginárních hustlíků. Lektor může během hry změnit honiče, který má za úkol „propíchnout“ všechny dřívě, než se stačí „nahustit“.

6.3.14 Techniky využitelné k otevření či uzavření lekce

O nezastupitelné funkci rituálů v práci s expresivními technikami jsme se zmínili výše. Vzhledem k tomu, že často pracujeme s imaginárním prostorem „jako“, je nutné tento prostor ohraničit. Vstupním rituálem mohou být i techniky souzící k rozehrání, příp. některé z následujících:

- ☺ **Kouzelný kamínek** – (Technika umožní členům skupiny uvědomit si bezpečně a spontánně své potřeby, které skrze metaforu sdílí s ostatními. Také se zvýší úroveň vzájemného naslouchání.) Lektor po kruhu posílá reálný kamínek s instrukcí: „*Jakmile dostanete kamínek do ruky, představte se, pak řekněte, v jaké byste se chtěli proměnit zvíře (rostlinu, věc...) a z jakého důvodu, kdyby měl tento kamínek kouzelnou moc. Aktivita má ještě pravidlo: Mluví vždy jen ten, kdo drží kamínek.*“ Jakmile si kamínek předají všichni v kruhu, dostávají novou instrukci: „*Nezapomeňte na pravidlo, že mluví jen ten, kdo drží kamínek. Nyní pošlete kamínek zpět po kruhu a zároveň řekněte jméno souseda, kterému jej předáváte, a také v co se chtěl proměnit.*“ (Technika s reálným kamínkem je vhodná zvláště pro děti s problémovým chováním, neboť pravidlo v podobě kamínku mohou „reálně uchopit“.
- ☺ **Imaginární opona** – (Je původně součástí vývojových proměn – viz výše. Vstupem do imaginární opony začínáme improvizaci v prostoru „jako“, výstupem z ní se vracíme do reálného světa.) Lektor společně s ostatními rozloží ze středu místnosti přes celou podlahu imaginární oponu. Všichni kolem ní stojí a říkají, jak vypadá, jakou má barvu apod. Když ji dostatečně popíší, vytáhnou její konce nad podlahu před sebe a simulují projití oponou. Jakmile skončí improvizace, vychází se z opony ven, je sbalena a může do ní každý odložit, co si z předchozí aktivity nechce ponechat: nepříjemný zážitek, svoji roli aj.
- ☺ **Kouzelná krabice** – (Využívá se obdobně jako imaginární opona, tj. ohraničuje imaginární prostor „jako“.) Lektor na začátku lekce přináší imaginární krabici se slovy např.: „*Mám tady kouzelnou krabici překvapení. Můžete si z ní vytáhnout všechno, co budete dnes potřebovat. Můžete ostatním předvést, co jste si vytáhli, můžete jim to říct, nebo to může zůstat vaším tajemstvím.*“ V závěru lekce pak může být krabice znovu využita pro pomyslné odložení svých rolí, odhození čehokoli, co si nechceme z lekce „odnést“. Pak lektor vytáhne imaginární kouzelnou hůlku, všichni zamíchají obsah krabice a mohou „ochutnat“ a sdělit ostatním své pocity. Nakonec se krabice zavře a za pomoci všech se odhazuje pryč.
- ☺ **Chůze prostorem** – (Technika se využívá pro pozvolné navození situací „jako“; díky ní se mohou účastníci pozvolna zbavovat častého strachu z předvádění něčeho, neboť se vše děje hromadně a bez zaměření pozornosti na jednotlivce.) Účastníci jsou vyzváni, aby chodili prostorem všemi směry tak, aby byl rovnoměrně zaplněný. (Instrukce pro děti může

znít např. takto: „*Představte si, že celá podlaha je velký vor. Je třeba, abyste vor vyvažovali, aby se nepřevrátil, anebo v některém místě neprolomil.*“) Při tom si účastníci představují, že chodí po různých površích (rozpálený písek, chladivá voda, bahno, sníh, chladivý mech...). Dále se mohou dle instrukcí lektora zastavovat v různých pozicích (např. postojem ztvárňují emoce).

- ☺ **Očistná sprcha** – (Technika se může využít jako závěrečný rituál; díky ní mohou být odplaveny případné nepříjemné prožitky z předchozích aktivit.) Účastníci stojí v kruhu, se zavřenýma očima imaginují představu navozovanou lektorem: „*Po předchozí náročné práci si zasloužíte pořádnou sprchu. Vezměte ji do ruky a pusťte vodu.*“ Lektor navozuje představu tekoucí vody prostřednictvím dešťové hole. „*Představte si, jak vás voda promývá zvenčí i zevnitř, jak všechno nepříjemné odtéká pryč a vy se cítíte čistí, křišťáloví. Jakmile budete mít pocit, že jste dostatečně umytí, můžete vodu zastavit, pořádně se utřít tou nejměkčí osuškou a můžete se zabalit do teplé deky.*“ (Poté může následovat např. verbální reflexe předchozí lekce.)

6.3.15 Techniky využitelné k práci s tělem

Uvědomění si svého těla je základním předpokladem pro rozvoj osobnosti. Vývojově je somatická složka člověka nejstarší a ukazuje se, že pro rozvoj kreativity je podstatné, abychom začínali pracovat právě na somatické úrovni a až později přecházeli na úroveň emoční, příp. racionální (srovnej Popová, 2010). Následující techniky zprostředkovávají bezpečný haptický kontakt mezi členy skupiny, což mimo jiné zvyšuje vzájemnou důvěru.⁴⁵

- ☺ **Lední medvědi** – Pracuje se ve dvojicích. Jeden leží na břiše, druhý mu rukama na zádech ztvárňuje změny počasí dle instrukcí lektora: „*Představte si, že jste lední medvědi, kteří po půlročním zimním spánku konečně pocítí, že přichází jaro. Vybatolí se ze svého temného, chladného doupěte a čekají na východ prvního jarního slunce. Cítí, jak jim první hřejivé paprsky dopadají na kožich. Jak slunce vychází, jsou parsy hřejivější a medvědi vnímají, jak se celá jejich záda proteplují, jak teplo prostupuje celým jejich tělem až do tlapek. Medvědi vnímají tu příjemnou změnu oproti chladu a temnu v doupěti. Je svěží jarní den, slunce stále hřeje, fouká*

⁴⁵ Techniky samozřejmě nezařazujeme v případech, že je pro jedince dotyk z jakéhokoli důvodu ohrožující či nepříjemný.

mírný vánek a na blankytně modrém nebi se objevuje malý bílý mráček. Vítr zesílí a medvědi pozorují, jak mraků na nebi přibývá, až se spojí v jeden velký olověný mrak, který zakryje slunce. Ochladí se a první těžké kapky dopadají medvědům na záda. Kapek je víc a víc, až drobný jarní deštík postupně přechází v pořádný slejvák, medvědům dopadají na záda celé proudy vody. Vítr opět zesílí, přizene se vichřice a pořádná bouřka s krupobitím. Medvědi záda jsou masírována dopadajícími kroupami... Ale bouře pozvolna ztrácí svoji sílu, vítr se utiňuje, déšť slábne... Zpoza mraků občas vykoukne slunce, jehož paprsky znovu dopadají medvědům na záda. Ještě několik posledních kapek dopadne do medvědího kožichu, než bouřka zmizí nadobro a sluneční paprsky jej mohou naplno prohřívát a vysušovat. Medvědi jsou opět krásně prohřátí, z kožichů jim stoupá lehký opar a navíc se cítí deštěm pročištění, osvěžení. Uvědomují si, že začíná jaro, že je čeká spousta krásných chvil, těší se na vše, co přichází.“ Po té si dvojice vymění role a aktivita se opakuje s obdobným příběhem. (Techniku je vhodné zařadit po náročnějších fyzických či psychických aktivitách k celkovému zklidnění a integraci.)

- ☺ **Létání** – (Cílem je tělesné uvolnění, celková harmonizace prostřednictvím druhých.) Pracuje se ve skupinách po šesti, kdy jeden člověk leží na zádech. Ostatní mu podpírají hlavu a končetiny, kterými pohybují dle instrukcí lektora. – Simulují tak pocit letu: „*Představte si, že ležíte, na pláži, teplý písek vás příjemně hřeje do zad. Brzy bude příliv a vy cítíte, jak vás postupně omývají lehké vlny.*“ (V této chvíli zasunou ruce pod hlavu a končetiny.) „*Vody je víc a víc, je příjemně teplá. Cítíte, jak vás pozvolna nadnáší. Je vám příjemně v náručí moře – té pramáti života. Vlny jsou hravé; cítíte, jak se na nich vaše tělo pohupuje. Snoubí se s vánkem, který fouká nad hladinou. Vánek nabírá na síle, až se přerodí v silný vítr, který vás od vln převezme do své větrné náruče a nadnese vás vysoko – až do říše vichrů. Oddejte se tomu pocitu, užijte si let, hrajte vzdušné hry se svými vichrnými bratry... Pozvolna cítíte, jak větrná energie uvažá, jak se pozvolna snášíte níž, až jste přijati mořskými vlnami, které vás vyplaví na písčnou pláž a s odlivem odtečou. Opět ležíte na vyhrátém písku a užíváte si pevnou oporu země.*“ Vše se opakuje, až se v poloze ležmo vystřídají všichni členové skupiny, kteří mají zájem. (Je v hodné podbarvit slovo lektora relaxační hudbou.)
- ☺ **Gumová kočka** – Jeden ze dvojice klečí na čtyřech a představuje gumovou kočku. Lektor vysvětlí, že guma je tvárný materiál, který se poddává

tlaku, ale jak tlak pomine, zase se vrátí do původního tvaru. Druhý se pokouší v duchu předchozí informace s kočkou hýbat, tj. pozvolna tlačí na různé části těla, které se jeho tlaku poddávají. Jakmile však tlak ustane, vrací se do původní pozice. Tlapky kočky jsou však „přilepeny“ k podlaze, s nimi se hýbat nedá. Účastníci jsou instruováni, aby pracovali beze slov, aby se snažili naladit na svoji kočku. Činnost je pozvolná, téměř meditační. Po určité době se role vystřídají.

- ☺ **Slepý sochař** – pracuje se v pěti, kterou tvoří slepý sochař a dva páry. První pár ze svých těl vytvoří sousoší, druhý je hlinou a úkolem slepého sochaře je vytvořit z hlíny kopii sousoší tak, že nejdříve při zavřených očích⁴⁶ prozkoumává hmatem tvar stávajícího sousoší (postoj první dvojice) a poté modeluje hlinu do stejného tvaru. Jakmile je přesvědčen, že vytvořil přesnou kopii, otevře oči a své dílo zkontroluje. Technika pokračuje do té doby, než si všichni ve skupině vyzkouší roli slepého sochaře.

6.3.16 Techniky pro rozvoj neverbální komunikace

I když si to neuvědomujeme, daleko větší část informací se k nám dostává jinak než slovy, pomocí gestikulace, mimiky, postoje těla, vzájemné vzdálenosti apod. Na neverbální úrovni nemusíme tolik zapojovat rozum, což ve svém důsledku daleko lépe dovoluje vyjádřit své emoce, být s nimi v kontaktu a sdílet je s druhými.

- ☺ **Výměna očima** – Stojí se v kruhu, jakákoli dvojice se může beze slov spolu „domluvit očima“ a vyměnit si místo v kruhu, aniž by přerušila zrakový kontakt a aniž by narazila na případné další dvojice, které si také zrovna vyměňují místo. Skupina je instruována, aby byla při činnosti stále zachovávána formace kruhu.
- ☺ **Povídání zády** – Dvojice sedí na zemi opřená o sebe zády, lektor rozdělí ve dvojici role, tj. v jisté části cvičení bude jeden ze dvojice představovat manželku a druhý manžela. Lektor vysvětlí, že bude zadávat různá konverzační témata a situace a dvojice si vše bude sdělovat pouze pomocí pohybů zad. Možné náměty např.: „*Sdělte si nějaké intimní tajemství*“; „*Nadávejte na osobu, která vás naštvala*“; „*Představte si situaci v restauraci, kdy konverzujete s neznámým, sympatickým člověkem. Jak ale běží čas a přibývá zkonsumovaného alkoholu, je onen neznámý stále*

⁴⁶ U dětí je lépe použít šátek.

dotěrnější. “; „Řekněte si, že jste vyhráli milión korun a plánujte, co s nimi budete dělat. “; „Představte si, že jste italští manželé. Je neděle dopoledne a jste domluvení, že se půjдете podívat na fotbalový zápas. Zazvoní telefon a žena oznamuje, že se nikam nejde, protože přijede maminka. Začíná drobná pře, která postupně přeroste v pořádnou hádku. Když v tom zvoní u dveří matka. Musíte před ní dělat, že je vše v nejlepším pořádku... Je večer, matka konečně odjela a vy si můžete povídat, jak jste si zase tu neděli ,krásně‘ užili. “; „Uvědomte si, skutečného člověka, který se opírá o vaše záda, a skutečně si s ním popovídejte sami za sebe.“ Následuje verbální reflexe ve dvojicích a poté sdílení ve skupině.

- ☺ **HU** – Skupina stojí v kruhu (obličejem ven), všichni mají zavřené oči a mají instrukci, aby se všichni najednou otočili dovnitř s výkřikem: HU! – Vše se opakuje tak dlouho, až se skupina dokáže celá otočit v jediném okamžiku. Lektor instruuje, že všichni musejí vycítit ten správný okamžik, nelze se domlouvat slovy, ani žádnými jinými signály.
- ☺ **Kevin** – Technika je inspirována filmem „Sám doma“, resp. situací, kdy se na sebe hlavní hrdina Kevin podívá do zrcadla a mohutně zařve. Instrukce lektora je následující: *„Stoupněte si do kruhu, dívejte se na podlahu. Jakmile tlesknu, podíváte se někomu z kruhu do očí. Je nutno, abyste se podívali do očí jen jednomu člověku, nepřelétali očima po druhých. Pokud se onen člověk také dívá na vás, tj. pokud se vaše pohledy střetnou, mohutně zařvete jako Kevin a vypadávejte z kruhu.“* – Toto se stále opakuje, až v kruhu zůstane vítěz – Kevin.⁴⁷
- ☺ **Hejno**⁴⁸ – (Cvičení posiluje také skupinovou soudržnost a prostorové vnímání.). Všichni stojí blízko sebe jako ptáci v hejnu. Jeden je vedoucí, tzn. pohybuje se prostorem, využívá různé varianty pohybu. Ostatní jej následují a snaží se jeho pohyby kopírovat. Je nutné, aby se pohybovali stále v „jednom hejnu“, aby se formace nerozpadala. Jakmile vedoucí změní směr, pootočí se kolem své osy, mění směr celá skupina a následuje toho, který se tak dostal do čela. Činnost je beze slov a lze ji podpořit vhodně zvolenou hudbou.
- ☺ **Dvorek** – (Toto cvičení se může využít také pro rozdělení skupiny do dvojic.) Jedinci obdrží lístky papíru, na kterých je napsáno nějaké zvíře. (Nutné vše zorganizovat tak, aby ve skupině obdrželi vždy dva jedinci lístek se stejným zvířetem.) Poté chodí prostorem se zavřenýma

⁴⁷ Předchozí dvě techniky se dají využít také k rozehrání.

⁴⁸ Volně dle A. Afonina

očima, každý volí takovou rychlost, aby se v pohybu poslepu cítil bezpečně. Poté se zastaví, aniž by otevřeli oči a lektor instruuje: *„V místnosti máte další zvíře do páru. Jakmile dám znamení, začnete všichni vyluzovat zvuk typický pro dané zvíře a pokusíte se tak najít si po slepu svého zvířecího partnera. Ti, kteří se najdou, přestanou zvuky vyluzovat a mohou otevřít oči.“*

6.3.17 Techniky posilující interpersonální interakce (vnímání druhých)

Spontánní posilování interpersonálních interakcí, schopnost brát ohledy na druhé, aniž by se žák musel upozadit a potlačovat své potřeby, je jednou z nejcennějších v rámci sociálních kontaktů. Jedinci s rizikovým chováním často z důvodu nenaplnění základní psychické potřeby bezpečí nemají potřebné kompetence vytvářet zdravé sociální vztahy a respektovat druhé. Následující techniky mohou pomoci tyto schopnosti posilovat nenásilnou, hravou formou.

- ☺ **Hakysáky** – Všichni stojí v kruhu, lektor zadává instrukci: *„Budeme si házet hakysákem a budeme se snažit, aby nám nepadal. Každý nejdříve řekne jméno někoho z kruhu a pak dotyčnému hodí hakysák. Ten jej hodí dalšímu, vždy tomu, který ještě hakysák nedostal. Nejlépe je, když se hází přes kruh, nikoli sousedům.“* Poslední hodí hakysák zpátky lektorovi. Poté se hází znovu tak, aby hakysák putoval po kruhu stejnou cestou, tj. každý hází stejnému jedinci jako v minulém kole. V další fázi se postupně přidávají další hakysáky. Může následovat reflexe, kde lektor ozřejmí princip: *„Technika se podaří, tj. hakysáky nebudou padat na zem, když budeme vnímat toho, komu házíme a pošleme mu hakysák, až je připravený, až nás sleduje.“* (Pozn. Jedinci s problémovým chováním se často starají spíše o to, aby sami míček chytili a nevnímají toho, komu hází.)
- ☺ **Padající čísla** – Každý ze skupiny je označen číslem, poté se všichni pohybují a rovnoměrně zaplňují prostor (viz technika *Chůze prostorem*), jakmile lektor vyřkne některé číslo, jeho majitel začne pozvolna padat k zemi, ostatní jej musí zachytit.
- ☺ **Oživlé mrtvolý** – Může se použít číslování z předchozího cvičení a skupina se rozdělí na dvě části: sudá čísla jsou mrtvolý – jejich nositelé si lehnou na zem; nositelé lichých čísel jsou „živáci“ – stojí, ti mohou kdykoli kohokoli buď zvednout („oživit mrtvolu“), nebo položit („zmrtvit

živáka“), přičemž se skupina musí starat o to, aby nikdo dlouho nechodil či dlouho neležel a aby byla přibližně polovina mrtvol a polovina „živáků“.

- ☺ **Oživlá sousoší** – Žáci mají za úkol vytvořit ze svých těl sousoší na předem zadané téma (např. močál), a to postupným „přidáváním se“ do vznikajícího tvaru tak, aby rozšiřovali vznikající situaci. Na znamení vedoucího se celý obraz „rozhybe“ a improvizuje se etuda (Polínek in Růžička, 2013).
- ☺ **Rychlá sousoší**⁴⁹ – Jsou variantou předchozí hry. Skupina se rozdělí na několik malých podskupin, poté všichni chůzí zaplňují prostor. Jakmile lektor řekne námět na sousoší, musí se jedinci podskupiny shromáždit co nejrychleji a vytvořit sousoší na daný námět, aniž by se dlouze domlouvali. Možné náměty mohou být např.: *svícen, špagety s masovými kuličkami, boršč s utopenou mouchou, slepice tlačící vejce*.
- ☺ **Stíny**⁵⁰ – Pracuje se ve dvojicích, jeden z dvojice je člověk chodící jakýmkoli způsobem prostorem, druhý jej následuje jako jeho stín. Po chvíli se role vymění. Může následovat reflexe na téma, která role byla pro účastníky přirozenější a jestli jsou v reálném životě více submisivní či dominantní.
- ☺ **Stavba pokoje** – (Technika může sloužit k bezpečné reflexi vztahů jednoho člena s ostatními ze skupiny.) Dobrovolník si „staví pokoj svých snů“ tak, že přiřazuje jednotlivým členům skupiny role, které mají v pokoji zastávat, a rozmísťuje je po prostoru. Např. *„Ve mém pokoji potřebuji pohodlnou pohovku, ve které rád lenoším, když mám volno. Chtěl bych, aby mi ji představoval Honza.“* Dotyčný vstupuje do role se slovy: *„Vstupuji do role pohodlné pohovky.“* Jakmile jsou všichni členové skupiny rozmístěni, lektor je vyzve, aby vyjádřili, cítí-li se v dané roli dobře. Pokud tomu tak není, má „stavitel“ za úkol najít takovou roli, se kterou by se dotyčný identifikoval a zároveň která by se mu hodila do jeho „pokojů snů“. Nakonec všichni vystoupí ze svých rolí se slovy např.: *„Vystupuji z role pohovky a jsem Honza.“* (Pozn. Rituál vstupu a výstupu z role je nepostradatelný pro bezpečné vymezení si prostoru „jako“.)
- ☺ **Skupina jako fantaskní bytost** – (Postup je obdobou předchozího v kombinaci s principem *Oživlých sousoší*.) Skupina sochá společnou bytost, každý člen skupiny představuje nějakou její část, musí se domluvit tak, aby byli všichni spokojeni. Jinou variantou je, že bytost vytváří

⁴⁹ Volně dle Phila Jonese.

⁵⁰ Volně dle Oldřicha Müllera.

jeden člen skupiny; proces probíhá obdobně jako u předchozí techniky *Stavba pokoje*.

- ☺ **Nálepkování** – (Metoda přibližuje patologii procesu labelingu, kdy je jedinec ostatními označen určitou rolí, kterou nakonec pod společenským tlakem přijímá za svou.⁵¹ Cvičení lze také využít pro korektivní emoční zkušenost.) Lektor nalepí každému ze skupiny na čelo nálepku s označením určité role (např. *mudrc, lhář, silák, krasavec, bezdomovec, Rom, skinhead*), tak aby dotyčný nevěděl, jakou roli představuje. Ostatní v rámci společné improvizace se k sobě navzájem chovají dle nápisů na čelech. Úkolem je poznat, jaká role mi byla přidělena. Může následovat reflexe zaměřená na prožívání přidělené role. Je dobré poté přidělenou roli rituálně odložit (viz např. cvičení *Kouzelná krabice*).

6.3.18 Techniky podporující sebeuvědomění

Zvýšení vnímání a sebeuvědomění je bazálním předpokladem pro rozvoj zdravé, sebevědomé osobnosti, která je odolná vůči sociálněpatologickým jevům. Často je však uvědomění si sebe v celistvosti, tedy i se svými chybami a slabinami, ohrožující. Resp. riziko, že se člověk bude muset kontaktovat se svými nedostatky, brání v možnosti sebepřijetí. Následující metody využívají metaforický odstup při kontaktu s danou problematikou, který dovoluje bezpečněji se kontaktovat sám se sebou.

- ☺ **Pohádkový životopis**⁵² – Každý píše svůj životopis ve formě krátkého vyprávění. Poté vybarví pasáže textu dle svého uvážení, tj. dle emočního náboje, který nese daná pasáž, daný úsek života. Některá z těchto „zajímavých míst“ jedinec vybere a přeformuluje je jako zápletku pohádky. Pohádky se mohou dramatizovat, zpracovávat výtvarně, sdílet s druhými, verbálně reflektovat, inscenovat z různých úhlů pohledů (z pohledu hrdiny, záporné postavy, kouzelného předmětu aj.).
- ☺ **Kdybych se stal knihou**⁵³ – (Metoda práce s metaforou, která se vztahuje k bezpečnému prozkoumání klientovy životní situace). Lektor zadává následující instrukci: „*Zkuste si představit, že jste se stali knihou, přemýšlejte a písemně zformulujte vaše nápady. Můžete se držet následujících otázek:*

⁵¹ Např. žák se syndromem ADHD, který je označen za neprospívajícího lajdáka, se často po určité době s touto rolí identifikuje a „stane“ se neprospívajícím lajdákem.

⁵² Postup vytvořený autorem vychází z technik využívaných v gestalt přístupech a ve skazkoterapii.

⁵³ Čerpáno z publikace Geralda Coreye a kol. (2006).

- *Jaký by měla kniha název?*
- *Jak by se jmenovaly jednotlivé kapitoly?*
- *Kolik by bylo kapitol?*
- *Jakým stylem by byla kniha napsána?*
- *Koho by oslovila?*
- *Jaký by měla přebal?*
- *Jak by se četla?*
- *Co by řekl čtenář po jejím přečtení?*
- *Co by bylo napsáno v úvodu, co na závěr?*
- *Jak by znělo resumé?*“ (Blíže viz Polínek in Růžička, 2013.)

☺ **Teploměr** – (Metoda slouží jako druh sociometru a k intenzivnějšímu uvědomění si svých postojů, názorů apod., neboť nezapojujeme jenom racionální složku osobnosti, ale i fyzickou akci v rámci sociálního kontextu.) Účastníci odpovídají na otázky lektora tím, že si stoupají na pomyslný teploměr, na kterém je stupnice zleva od 0 do 100 %. Lektor položí otázku, např.: „*Jak velký máte v této chvíli hlad?*“ Pokud se účastník cítí napolo hladový, stoupne si na místo, které odpovídá 50 % apod. Možné inspirace na otázky:

- „*Souhlasím s trestem smrti?*“
- „*Nakolik jsou v mém nynějším životě důležité peníze?*“
- „*Nakolik se cítím být učitelem?*“
- „*Nakolik mám nyní dobrou náladu?*“
- „*Jaké mám ve svém životě místo já?*“
- „*Jak jsem se těšil na...?*“
- „*Nakolik jsem spokojený s tím, co dělám?*“
- „*Nakolik jsem spokojený s tím, co jsem dokázal?*“
- „*Kolik % ve svém životě nejsem já (musím něco předstírat)?*“
- „*Nakolik jsem nyní odhodlaný ke změně?*“

6.3.19 Techniky vhodné pro práci s agresí

Je důležité si uvědomit, že agresivita sama o sobě je velmi důležitou součástí lidského jednání; díky ní se dokážeme prosadit, ochránit sebe i druhé aj. Problém nastává, když je její konkrétní projev (tzv. agrese) neadekvátní, příp. omezuje či ohrožuje druhé. Takovým projevům je třeba předcházet. Řešit je ve chvíli jejich propuknutí je většinou málo účinné. Následující přístupy ukazují dvě možné cesty k předcházení nekontrolovaným projevům agresivity: řízené vypouštění dané emoce a její zvědomování. Cvičení se

aplikují ve chvíli, kdy se ve skupině (u jedince) agrese neprojevuje, slouží jako preventivní prostředky. V opačném případě by mohlo dojít spíše k negativní kulminaci agresivních projevů.

☺ **Chci jít ven!** – Skupina se rozdělí na dvě poloviny, které si stoupnou proti sobě do dvou řad tak, že je tvoří dvojice stojící proti sobě. Jedinci v jedné řadě vstoupí do rolí rodičů, jedinci ve druhé do rolí výrostků. Výrostci na znamení lektora společně pronáší směrem k rodičům větu: „*Chci jít ven!*“ Rodiče společně odpovídají větou: „*Nikam nepůjdeš!*“ Lektor instruuje, že se výrostci mírně naštvou a svoji žádost opakují, ale důrazněji. Rodiče na to reagují důraznějším zákazem. Toto se stupňuje až do vzájemného přeřvávání se. Nutno však dodržet, aby jedna řada odpovídala druhé stále stejnou větou a současně. Řady se k sobě nesmějí přiblížit více než na jeden metr. Po té se role vymění.

☺ **Řízený souboj** – (Metoda umožňuje se strukturovaně zkontaktovat se svou agresivitou a bezpečně ji projevit.) Pracuje se buď individuálně, nebo hromadně (tedy ve více lidech, ale každý samostatně). Účastníci jsou vyzváni, aby vstoupili do role bojovníka, představili si svého imaginárního nepřítele. Po té si imaginují jakoukoli (ne palnou) zbraň. Jejich úkolem je zdolat imaginárního protivníka na deset fází. Lektor udává (např. pomocí bubnu) tempo, tj. strukturuje jednotlivé fáze, a bojovníci na deset úderů zdolají svého protivníka. To vše se opakuje, souboj se precizuje tolikrát, až jsou bojovníci zcela přesyceni stále se opakujícími pohyby. Postup je možno rozvíjet např. tak, že na dalších deset fází zdolá imaginární protivník bojovníka, příp. na dalších deset bude souboj vyrovnaný. Dále je možné zařadit volnou improvizaci: „*Jak to vše nakonec dopadne?*“⁵⁴

☺ **Čtverec agrese** – (Cílem je racionální odstup od dané emoce – projevu agrese, který pomůže vyvážit impulzivní a nekontrolovatelné chování, které často agresi provází. Pomáhá zvýšit uvědomění a tím zpomalit proces agresivního chování tak, aby bylo možno jej korigovat přijatelným směrem.) Technika může být zařazena do projektu *Papírová válka*. Účastníci jsou vyzváni, aby si vybavili situaci (člověka), kterou mají spojenou s hněvem, agresi. Poté se pokusí si dané pocity zpřítomnit a písemně dle předepsaného vzoru zreflektovat, jak se projevují (viz příloha č. 15). Uvědomění je strukturováno do následujících oblastí:

⁵⁴ Tento postup vyžaduje velmi zkušeného lektora. Pokud by byl zařazen v nevhodnou dobu či nevhodně strukturován, mohlo by dojít naopak ke kulminaci agrese.

- „Agrese pro mne znamená...”
- „Co mi běží hlavou?”
- Jak na to reaguje mé tělo?”
- Co s tím mám tendenci dělat?”

Poté je možné svá uvědomění sdílet ve skupině.

Kontraindikační poznámka: Při využívání postupů uvedených v této kapitole je nezbytné, aby pedagog dokázal velmi dobře odhadnout své zkušenosti, možnosti a kompetence. Některé postupy si vyžadují zkušenější pedagogy, kteří dokážou odhadnout formu, míru a intenzitu aplikace tak, aby nedošlo k psychickému poškození žáků.

Závěrem...

Nedávno proběhla v Moskvě mezinárodní konference zabývající se inkluzivním uměleckým vzděláváním na všech úrovních. Sešli se odborníci: umělci, pedagogové, speciální pedagogové, psychologové, psychiatři a psychoterapeuti, aby diskutovali o dalších možnostech rozvoje a vyměňovali si příklady dobré praxe. Základní otázkou nebylo, jestli lze a je vhodné jedince se speciálními potřebami integrovat do systému uměleckého vzdělávání – tento bazální předpoklad byl v rámci konference jasný, neodiskutovatelný a samozřejmý. Spíše se rozvíjely debaty, jakým způsobem může člověk se speciálními potřebami díky své jinakosti, díky odlišné perspektivě, s jakou vnímá svět, obohatit umění. Nejednalo se tedy o to, aby umělecké vzdělávání přinášelo těmto lidem podněty k jejich rozvoji, ale naopak, definovali jsme, jak mohou oni přispět k rozšíření uměleckého vnímání pro nás zdravé (intaktní) jedince. Předchozí text pojednává spíše o tom, jak umění a tvořivost mohou rozvíjet lidskou osobnost, definuje preventivní potenciál k eliminaci rizikového chování... Ale mezinárodní zkušenosti nám zprostředkovávají ještě jeden pohled na danou problematiku: **pokud se budeme snažit umělecky vzdělávat jedince s jinakostí, můžeme velmi zkvalitnit a rozšířit celou oblast umění o pohledy vycházející z životních zkušeností, které jsou pro nás „zdravé“ jedince nedosažitelné a které nám mohou pomoci zprostředkovat život prostřednictvím umění v daleko větší míře.** Naše osobní zkušenost to dokládá: jedny z nejsilnějších kulturních zážitků jsme prožili právě v rámci inkluzivních divadel s herci s poruchami autistického spektra, na výstavách jejich obrazů, kde jsme byli fascinováni neobvyklým výtvarným uchopováním jejich vnitřních světů či při čtení básnických fantazií našich klientů s Aspergerovým syndromem, které svou neobvyklostí a nestandardností provokovaly naše vnitřní úvahy a rozšiřovaly niterné prožívání. Jsme přesvědčeni o tom, že pokud majoritní společnost jedincům s jinakostí ve větší míře zpřístupní umělecké vzdělání, nejen že ubude problémového chování, ale v důsledku tato společnost dostane daleko větší hodnotu, než byla původní investice.

Resumé

Monografie s názvem „Rozvoj žáka s jinakostí na ZUŠ (předcházení problémům)“ navazuje na předchozí publikaci (srov. Polínek, 2015) zaměřenou na fenomén tvořivosti jako účinného nástroje předcházení rizikovému chování v rámci procesu základního uměleckého vzdělávání. Ve stávající publikaci se úžeji zaměřujeme na dvě dle výzkumů nejaktuálnější skupiny žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, u kterých se mohou ve zvýšené míře vyskytovat projevy rizikového chování, a to na žáky poruchami autistického spektra a žáky se syndromem ADHD. Text uvádí základní fenomény z oblasti prevence rizikového chování, které mohou být užitečné v praxi pedagoga na základní umělecké škole; dále nastiňuje takové informace o ADHD a poruchách autistického spektra, které pomůžou pedagogům porozumět danému problému, na základě čehož mohou volit optimální pedagogický přístup, jehož součástí je i předcházení rizikovému chování. Významnou součástí publikace jsou výsledky výzkumů zaměřující se na potřeby rodičů žáků s jinakostí směrem k ZUŠ. Stěžejní částí monografie je pak metodická část obsahující jak metodická doporučení k edukačně-formativní práci s žáky s poruchami autistického spektra a se syndromem ADHD, tak i konkrétní projekty, metody, postupy a techniky využitelné v rámci výuky na základní umělecké škole (nejen) k předcházení projevům rizikového chování, které byly autory publikace mnohokrát ozkoušeny jak v pedagogické, tak i v terapeutické praxi.

Summary

The monograph with the title “Development of a pupil with otherness in the ZUŠ [Elementary Art School] (problem prevention)” follows on from the previous publication (compare with Polínek, 2015), which focused on the phenomenon of creativity as an effective tool for the prevention of high-risk behaviour within the scope of the elementary art education process. In the existing publication we focus more closely on the two, according to research most topical, groups of pupils with specific educational needs, in whom high-risk behaviour can manifest itself to a greater extent, being pupils with disorders in the autistic spectrum and pupils with ADHD syndrome. The text presents the basic phenomena from the area of high-risk behaviour prevention which can be useful in a pedagogue’s practice in an elementary art school; it also outlines information about ADHD and disorders in the autistic spectrum which will help pedagogues understand the given problem, on whose basis they can choose the optimal pedagogical approach, which also includes high-risk behaviour prevention. An important part of the publication are the results of research focusing on the needs of parents of pupils with otherness regarding ŽUS. The core part of the monograph is the methodical section, containing both methodical recommendations for educational-informative work with pupils with disorders in the autistic spectrum and ADHD syndrome, and specific projects, methods, processes and techniques utilizable within the scope of teaching in an elementary art school (and not only) for the prevention of manifestations of high-risk behaviour, which were tested by the publication’s authors on many occasions, in both pedagogical and therapeutic practice.

Резюме

Монография с названием «Развитие учащихся с особенностями в начальной художественной школе (предотвращение проблем)» опирается на предшествующую публикацию (сравн. Polínek, 2015), нацеленную на феномен творчества как эффективного инструмента предотвращения рискованного поведения в рамках процесса базового художественного образования. В данной публикации мы обращаемся ко двум самым актуальным, согласно исследованиям, группам учащихся со специфическими потребностями в образовании, у которых в повышенной мере может проявляться рискованное поведение, а именно, к учащимся с расстройствами аутистического спектра и учащимся с синдромом СДВГ (синдромом дефицита внимания и гиперактивности). В тексте приводятся основные феномены из области профилактики рискованного поведения, которые могут быть полезны в практике педагога, работающего в начальной художественной школе; далее работа содержит такую информацию о СДВГ и расстройствах аутистического спектра, которая поможет педагогам понять данную проблему, на основании чего они могут определить оптимальный педагогический подход, составной частью которого является в том числе предотвращение рискованного поведения. Значительная составная часть публикации – результаты исследований, нацеленные на потребности родителей учащихся с особенностями и рассматриваемые в направлении начальной художественной школы. Основная часть монографии – методическая часть, содержащая как методические рекомендации в отношении образовательно-формирующей работы с учащимися с расстройствами аутистического спектра и учащимися с синдромом СДВГ, так и конкретные проекты, методы, приемы и техники, которые могут быть использованы в рамках обучения в начальной художественной школе (и не только в ней) для предотвращения проявлений рискованного поведения и которые авторами публикации были многократно проверены как на основе педагогической, так и терапевтической практики.

Rejstřík věcný

A

agrese 96
agresivita 96
Aspergerův syndrom 27
atypický autismus 27

B

bezpečí 19

C

centrální koherence 25

D

deprivované děti 83
dětský autismus 27
důslednost 73

E

exekutivní funkce 41

F

fyzické místo 35

G

generalizace 24
gestaltdrama 80

H

Holistiký
(biopsychosociální)
model prevence 15
hyperaktivita 41, 73
hyperkinetický syndrom
(ADHD) 40

I

impulzivita 42
individualizace 71

J

jiná desintegrační porucha
v dětství 28

K

KAB model prevence 15
komunikace 21

L

labeling 95

M

Maslowova pyramida potřeb 19
Mezinárodní klasifikace
nemocí 10 revize
(MKN 10) 21
Model růstu 39
motivace 72
motorická neobratnost 41
motorika a praktické
dovednosti 26

N

nespecifické rysy 24
neverbální komunikace 91
nízko funkční Aspergerův
syndrom 33
nízko funkční autismus 31

O

osobnost pedagoga 19

P

paidagogos 17
paměť 25
paradivadelní systémy 79
pervazivní vývojové poruchy 21

Pesso Boyden Systém

Psychomotor 33
podpůrná opatření 38
porucha emocí a afektů 41
poruchy kognitivních funkcí 40
poruchy motoricko-percepční 41
potíže se spánkem 41
potřeba limitů 34, 38, 45
potřeba místa 43
potřeba ochrany 36, 43
potřeba péče a výživy 36, 44
potřeba podpory 37, 45
potřeby člověka 33
potřeby vývojové 47
pozornost 40
prevence 11
prevence indikovaná 13
prevence nespecifická 13
prevence primární 13
prevence sekundární 13
prevence selektivní 13
prevence specifická 13
prevence terciární 13
prevence všeobecná 13
Preventivní devatero pro ZUŠ 16
preventivní potenciál
základního uměleckého
vzdělávání 47
prostor „jako“ 78
psychický prostor 35

R

represe 12
Rettův syndrom 27
rituál 87
rituály 78

rizikové chování 12
 rodiče 18
 rozechřátí 86

S

seberealizace 17
 seberozvoj 17
 sebeuvědomění 95
 selektivní proces 40
 skazkoterapie 86
 sociální interakce 22
 sociální maladaptace 42
 sociální vztahy 22
 stereotypní chování 23
 stres 18
 strukturalizace 71

strukturované učení 71
 středně funkční autismus 30

T

teorie mysli 24
 triáda diagnostických kritérií
 autismu 21
 tvořivost 16

V

vizualizace 72
 vizuomotorická koordinace
 41
 vnímání 25
 vnímání čichové 26
 vnímání hmatové 26

vnímání chuťové 26
 vnímání sluchové 26
 vnímání zrakové 26
 vstupní rituál 87
 vysoce funkční Aspergerův
 syndrom 32
 vysoce funkční autismus 29
 vývojové proměny 80
 vztah 19

Z

základní psychické potřeby
 47
 závěrečný rituál 89
 zážitková pedagogika 74

Rejstřík jmenný

A

Adler 46
Afonin 92
Attwood 27

B

Bazalová 21, 23
Blahová 84

C

Csémy 14

Č

Čadilová 71

D

Dostojevskij 138

E

Erickson 52

F

Fábry-Lucká 86

H

Hordemarská 74
Hort 41
Hutyrová 81

J

Jennings 79, 83
Johnson 80
Jones 94
Jung 75

K

Kalina 13, 16
Kováčová 51, 76

L

Lištiaková 47

M

Maslow 48
Matějček 54
Maupassant 81, 136
Meulmeester 80
Michalík 56
Müller 94

N

Nešpor 14
Nováková 21

O

Oaklander 73

P

Paclt 40
Polínek 11, 16
Popová 69
Pöthe 40
Puškin 138

R

Růžička 48, 74
Růžička Michal 79

S

Satirová 39
Stevenson 76

T

Thorová 21, 28

V

Váckov 81, 86
Valenta 78
Vojtová 51

Z

Zinker 48

Ž

Žampachová 71

Seznam tabulek, grafů a příloh

Tabulka č. 1	Vysoce funkční autismus.....	29
Tabulka č. 2	Středně funkční autismus.....	30
Tabulka č. 3	Nízko funkční autismus.....	31
Tabulka č. 4	Vysoce funkční Aspergerův syndrom.....	32
Tabulka č. 5	Nízko funkční Aspergerův syndrom	33
Tabulka č. 6	Výzkumný vzorek.....	48
Graf č. 1	Naplnění základních psychických potřeb na ZUŠ (celkově)	49
Graf č. 2	Naplnění základních psychických potřeb na ZUŠ (srovnání chlapci vs. dívky)	49
Graf č. 3	Naplnění základních psychických potřeb na ZUŠ (srovnání individuální vs. hromadná výuka)	50
Graf č. 4	Naplnění základních psychických potřeb na ZUŠ (srovnání mezi obory)	52
Graf č. 5	Naplnění vývojových potřeb na ZUŠ (dle Ericksona)	53
Graf č. 6	Pohlaví dětí	56
Graf č. 7	Typy PAS	56
Graf č. 8	Porovnání reálné docházky žáků s PAS na ZUŠ a zájmu rodičů	58
Graf č. 9	Porovnání reálné docházky a zájmu o jednotlivé obory ZUŠ	58
Graf č. 10	Předpoklad rodičů zvládnutí hudební nauky	59
Graf č. 11	Vnímání prospěšnosti základního uměleckého vzdělávání pro rozvoj osobnosti dítěte	59
Graf č. 12	Oblasti rozvoje žáka	61

Graf č. 13	Poměr jednotlivých oblastí organizačně-výukových potřeb.....	64
Graf č. 14	Důležitost faktorů při rozhodování pro ZUŠ.....	65
Graf č. 15	Vliv umění na zmírnění obtíží v souvislosti s PAS.....	69
Příloha č. 1	Dotazník pro žáky ZUŠ k problematice základních psychických a vývojových potřeb.....	113
Příloha č. 2	Možnosti vzdělávání žáků s PAS na ZUŠ.....	115
Příloha č. 3	Konkrétní odpovědi rodičů dětí s PAS.....	120
Příloha č. 4	Preventivní devatero pro ZUŠ.....	127
Příloha č. 5	Zpráva z černé kroniky.....	128
Příloha č. 6	Hromadná improvizace.....	129
Příloha č. 7	Deník dr. Jekylla – začátek.....	130
Příloha č. 8	Našeptávač	131
Příloha č. 9	Deník dr. Jekylla – fragmenty.....	132
Příloha č. 10	Deník dr. Jekylla – závěr.....	133
Příloha č. 11	Hrůzostrašný úryvek	134
Příloha č. 12	Hrůzostrašné motivy vytvořené H. P. Lovecraftem.....	135
Příloha č. 13	Hrůzostrašná báseň	136
Příloha č. 14	Strukturovaná pohádková metafora	137
Příloha č. 15	Čtverec agrese	138

Literatura

- Attwood, T. (2005). *Aspergerův syndrom*. Praha: Portál.
- Adler, A. (1995). *Smysl života. Individuální psychologie 3*. Praha: Práh.
- Bazalová, B. (2011). *Poruchy autistického spektra*. Brno: Masarykova univerzita.
- Corey, G., Corey M. S., Callanan, P., Russell, J. M. (2006). *Techniky a přístupy ve skupinové psychoterapii*. Praha: Portál.
- Caby, F., Caby, A. (2014). *Příručka psychoterapeutických technik pro práci s dětmi a rodinou*. Praha: Portál.
- Čadilová, V.; Žampachová, Z. (2008). *Strukturované učení*. Praha: Portál.
- Dostojevskij, M. F.(1930). *Běsy*. Praha: Melantrich.
- Dolejš, M. (2010). *Efektivní včasná diagnostika rizikového chování u adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Drapela, V. J. (2008). *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál.
- Erickson, E. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Argo.
- Friedlová, M., Lečbych, M. (2014). *Společný prostor. Sborník příspěvků*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Hartl, P., Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hickson, A. (2000). *Dramatické a akční hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál.
- Hort, V. a kol. (2000). *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál.
- Hutyrová, M., Kroupová, K., Souralová, E. (2015). *Perspektivy speciální pedagogiky – potřeby, možnosti a výzvy. Sborník příspěvků*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Hutyrová, M., Růžička, M., Spěváček, J. (2013). *Prevence rizikového a problémového chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Johnson, D. R., Emunah, R. (2009). *Current Approaches in Drama Therapy*. Springfield: Charles C. Thomas Publisher.
- Kalina, K. a kol.: (2003). *Drogy a drogové závislosti 2*. Praha, Úřad vlády ČR.
- Kováčová, B. (2014). *Latentná agresia v škole*. Bratislava: Musica liturgica.
- Lištiaková, I. (2015). *Analysis of thre eapproaches in dramatherapy*. In *Journal of Ex-ceptional People*, 1

- Lištiaková, I. (2016). Příběh ako terapeutický nástroj v práci s adolescentmi so znevýhodnením. In Merica, M. Vedecké práce KSSaP 2016. Researchs papers DSS and C 2016. Vedecký zborník. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave.
- Lištiaková, I., Valenta, M. (2015). Evaluace v dramaterapii. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Lovecraft, H. P. (1998). Bezejmenné město. Praha: Aurora.
- Martinec, V. (2003). Herecké techniky a zdroje herecké tvorby. Praha: Pražská scéna.
- Maslow, A. H. (2014). O psychologii bytí. Praha: Portál.
- Matějček, Z. (2005). Výbor z díla. Praha: Karolinum.
- Maupassant, G. (1971). Strach. Praha: Lidové nakladatelství.
- Michalik, J, Vozenilek, V. (2015). Level of Educational Needs for Pupils with Autistic Spectrum Disorders. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 171, 5th ICEEPSY International Conference on Education & Educational Psychology.
- Morganová, N., Saxtonová, J. (2001). Vyučování dramatu. Hlava plná nápadů. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku.
- Müller, O. a kol. (2014). Terapie ve speciální pedagogice. Praha: Grada.
- Nešpor, K., Csémy, L., Pernicová, H. (1999). Zásady efektivní primární prevence. Praha: Sportpropag.
- Nováková, J. (2013). Biodromální vývoj jedinců s poruchami autistického spektra v kontextu podpory a vzdělávání. Brno: Masarykova univerzita.
- Oaklander, V. (2010). Třinácté komnaty dětské duše. Dobříš: Drvoštěp.
- Paclt, I. a kol. (2007). Hyperkinetická porucha a porucha chování. Praha: Grada.
- Pöthe, P. (2008). Emoční poruchy v dětství a dospívání. Praha: Grada.
- Polínek, M. D. (2006). Metodika dramaterapeutických projektů. In Valenta, M. Rukověť k metodice kurzu ESF. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Polínek, M. D. (2012). Expresivně-formativní potenciál ZUŠ pro rozvoj žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. In XII. Mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami a VII. Dramaterapeutická konference: Sborník [CD/ROM]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Polínek, M. D. (2013). Hrůzostrašný příběh jako terapeutické agens? In Hutýrová, M. a kol. Možnosti a limity výzkumu ve speciální pedagogice. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Polínek, M. D. (2013). Podmínky inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základních uměleckých školách. In Finková, D. Iniciační analýza podmínek inkluze u osob se specifickými potřebami. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Polínek, M. D. (2015). Gestaltdrama v etopedii. In Friedlová, M., Krahulcová, K. Expresivní terapie pro pracovníky pomáhajících profesí. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Polínek, M. D. (2015). Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

- Polínek, M. D. (2016). Gestaltdrama as an integrative psychotherapeutic approach. Review Of Artistic Education, (11/12), 139. doi:10.1515/rae-2016-0017.
- Polínek, M. D. (2016). Pohádková metafora jako prostředek terapie. In Lištiaková, I., Fábry Lucká, Z. (eds.). *Expresivní terapie vo vědách o člověku 2016: Biodromální aspekt léčebnej pedagogiky*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Polínek, M. D., Růžicka, M. (2013). *Úvod do studia dramaterapie, teatroterapie, zážitkové pedagogiky a dramiky*. Olomouc: P-centrum.
- Polínek, M. D., Ruzicka, M., Leskova, S. The Readiness of Graduates from the Faculty of Education at Palacky University for Primary School Pupils with Behavioral Problems. *Anthropologist*, 24(1): 268–276, 2016, s. 268–276.
- Růžicka, M. a kol. (2013). *Krizová intervence pro speciální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Satir, V. (2005). *Model růstu: za hranici rodinné terapie*. Brno: Cesta.
- Stevenson, R. L. (1958). Podivný případ doktora Jekylla a pana Hyda. *Mladá Fronta: Praha*.
- Šicková-Fabrici, J. (2002). *Základy arteterapie*. Praha: Portál.
- Thorová, K. (2006). *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál.
- Valenta, M. (2007). *Dramaterapie*. Praha: Grada.
- Valenta, M a kol. (2014). *Přehled speciální pedagogiky*. Praha: Portál.
- Valenta, M. a kol. (2015). *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál.
- Vojtová, V. (2010). *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: MU.
- Zinker, J. (2004). *Tvářící proces v Gestalt terapii*. Brno: ERA.
- Statistická ročenka školství <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp> (Cit. 20. 10. 2016)
- Základní školství [online]. [cit. 2016-10-24]. Dostupné z: <https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=vystup-objekt&pvo=VZD15&katalog=30848&z=T&f=TABULKA&str=v225>
- Вачков, И. В. (2011). *Введение в сказкотерапию*. Москва: Генезис.
- Попова, Н., Т. (2013). *Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных статей*. Москва: Московский городской психолого-педагогический университет.

Přílohy

Příloha č. 1

Dotazník pro žáky ZUŠ k problematice základních psychických a vývojových potřeb

Při práci v ZUŠ obvykle:

(označ číslo, které je v řadě blíží jednomu ze dvou výroků)

I. si věřím

si nevěřím

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

II. si dokážu prosadit svůj názor

se spíše podřizuji druhým

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

III. bývám uvolněný a aktivní

se cítím provinile

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

IV. se snažím pracovat

se cítím méněcenně,
že to neumím, nezvládnou

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

V. se cítím součástí skupiny

se cítím mimo skupinu

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

VI. se cítím být sám sebou

se cítím spíš jako malé dítě

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Zakroužkuj číslo, které odpovídá:

vůbec to tak není	spíše ne	tak napůl	spíše ano	je to tak
1	2	3	4	5

V běžném životě se cítím jako člověk, který	V ZUŠ se cítím jako člověk, který
A) žije v nejistotě a nebezpečí	
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
B) je sám, bez pochopení, lásky a přátel	
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
C) není uznávaný, není vážený od ostatních, není oceňovaný druhými	
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
D) nemá před sebou zajímavou budoucnost	
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Příloha č. 2**Dotazník Možnosti vzdělávání žáků s PAS na ZUŠ****Možnosti vzdělávání žáků s PAS na ZUŠ****Možnosti vzdělávání žáků s PAS na ZUŠ**

Vážení rodiče,

obracíme se na vás s prosbou o vyplnění následujícího dotazníku, který zjišťuje potřeby pro vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra na ZUŠ. Věříme, že názory s vaší (rodičovské) strany mohou být velmi cenné pro pedagogy a experty, jejichž cílem je zvýšit možnost pro děti s PAS navštěvovat základní uměleckou školu.

Dotazník je součástí projektu Kdo hraje nezlobí II (evidovaného pod registračním číslem RP07-16DT2/017) podpořeného Zlínským krajem.



☐ Odpověď 1

☐ Odpověď 2

Jaké je vaše pohlaví?

☐ muž ☐ žena

Kolik máte let?

Jaké je pohlaví vašeho dítěte?

☐ děvče ☐ chlapec

Kolik let je vašemu dítěti?

Jaký typ poruch autistického spektra má vaše dítě diagnostikovaný?

☐ Aspergerův syndrom

☐ Dětský autismus

☐ Dětský atypický autismus

☐ Jiná

Navštěvuje (příp. navštěvovalo) vaše dítě základní uměleckou školu?

☐ Ano ☐ Ne

Pokud Ano, jaký obor?

☐ hudební

☐ výtvarný

☐ taneční

☐ dramatický

Měl(a) byste zájem, aby vaše dítě navštěvovalo základní uměleckou školu?

☐ Ano ☐ Ne

Pokud ANO, jaký obor?

☐ hudební

☐ výtvarný

☐ taneční

☐ dramatický

Možnosti vzdělávání žáků s PAS na ZUŠ

Myslíte si, že by vaše dítě zvládlo i hudební teorii (nauku)?

☐ Ano ☐ Ne ☐ Nevím

Myslíte si, že výuka umění může být prospěšná pro rozvoj vašeho dítěte?

☐ Ano ☐ Ne ☐ Nevím

Pokud ano, v čem konkrétně?

Nápověda k otázce: Označte číslo, které je blíže vámi vybraného výroku, přičemž číslo 3 = tak napůl

1 2 3 4 5

Nemůže rozvíjet vztahy dítěte. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Může rozvíjet vztahy dítěte.

Nerovinný pocit bezpečí (struktury). ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Rovinný pocit bezpečí (struktury).

Dítě sice získá umělecké znalosti a dovednosti, což ale pro něj do budoucna nebude mít zásadní význam. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Dítě získá umělecké znalosti a dovednosti, což pro něj do budoucna může mít zásadní význam.

Umění nemůže být pro mé dítě prostředkem komunikace. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Umění může být pro mé dítě prostředkem komunikace.

Výuka na ZUŠ nemůže být prevencí případného rizikového chování mého dítěte. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Výuka na ZUŠ může být prevencí případného rizikového chování mého dítěte (např. úteků, záškoláctví, agresivity, závislosti).

Přiměřený stres na ZUŠ (např. v rámci vystoupení) nemůže mít vliv na rozvoj přizpůsobivosti u mého dítěte. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Přiměřený stres na ZUŠ (např. v rámci vystoupení) může být pro mé dítě prospěšný v rámci rozvoje jeho přizpůsobivosti.

Tvořivost nemá vliv na schopnost sebezoroje mého dítěte. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Tvořivost může zvyšovat schopnost sebezoroje mého dítěte.

V čem dalším může výuka umění rozvíjet vaše dítě?

Pokud by vaše dítě navštěvovalo ZUŠ, co by jste potřeboval(a) od školy v oblasti vybavení?:

Pokud by vaše dítě navštěvovalo ZUŠ, co by jste potřeboval(a) od školy v oblasti učitelových znalostí a dovedností?

Pokud by vaše dítě navštěvovalo ZUŠ, co by jste potřeboval(a) od školy v dalších oblastech?

Co si myslíte, že by měl učitel na ZUŠ vědět - co byste mu poradil(a), pokud by učil vaše dítě?:

O co byste se více zajímal(a), kdybyste se rozhodoval(a) pro ZUŠ?

☐ O konkrétního učitele

☐ O obor a jeho náplň (např. nástroj aj.)

☐ Jiná

Možnosti vzdělávání žáků s PAS na ZUŠ

Pozorujete u vašeho dítěte umělecké sklony?

☐ Ano ☐ Ne

Pokud ano, jaké a jak se projevují (příp. jak jej ovlivňují)?

Co si myslíte o umění?

1 2 3 4 5

Umění nemá vůbec žádný vliv na zmírnění poruch autistického spektra.

Umění může výrazně zmírňovat poruchy autistického spektra.

Co dalšího byste ještě chtěl(a) dodat?

Příloha č. 3

Konkrétní odpovědi rodičů dětí s PAS

V čem dalším může výuka umění rozvíjet vaše dítě?

- ☺ *Vyjádrřit emoce.*
- ☺ *Bude dělat něco, co ji baví a bude tak produktivně trávit volný čas, když by měla nadání, mohla by se v budoucnu uplatnit tímto způsobem.*
- ☺ *Výuka může pomoci mé dceři lépe pochopit sociální vztahy mezi lidmi, umět kontaktovat své vrstevníky, hudba i tanec mají na dceru terapeutický vliv, uklidňují ji, dávají jí radost, rozvíjí její komunikační schopnosti...*
- ☺ *Vnímám to jako možnost úlevy, vyhrát se, „vyřádit“, dále uspokojit i potřebu uznání, zaměření se na něco, co je dítěti blízké a příjemné (dcera miluje hudbu, tanec i divadlo).*
- ☺ *Hudba je koníčkem na celý život.*
- ☺ *Překonávat překážky, odhodlat se, zvládat trému, být sebevědomější, pocit výjimečnosti (že není k ničemu).*
- ☺ *Mou dceru umění naplňuje. Věnuje se keramice, malování a hře na kytaru. Keramikou se sice neživí, ale ráda dělá svými výrobky radost druhým a hlavně taky sama sobě. Svým vlastním úsilím se naučila hrát na kytaru. Pouze rok navštěvovala kroužek kytary. Hraním na kytaru se naučila být trpělivější.*
- ☺ *Vyjádří své emoce výtvarně, dokáže si, že v něčem vyniká, zvedne jeho sebevědomí a rozvíjí se v oblasti, která ho baví a zajímá.*
- ☺ *Pocit úspěchu.*
- ☺ *Vhodně zvolená hudba má u mého syna obrovský význam již od kojeneckého věku, dokáže ho povzbudit, navozuje dobrou atmosféru, dokáže jej zklidnit, cítí se jistější... A v neposlední řadě může navodit alfa vlny, děti s PAS se často pohybují až v teta vlnách, vhodná hudba tak může velmi významně ovlivnit příznivou aktivitu mozku.*
- ☺ *Komunikace s dětmi a dospělými, samostatnost, respektování pravidel a řádu, radost z práce a pozitivního ohodnocení.*
- ☺ *Poslouchá rád hudbu a možnost hry na nějaký nástroj by pomohla k rozvoji tohoto zajmu.*
- ☺ *Umění vidím u dcery jako „aspoň nějaké začlenění se do kolektivu“ nenásilnou formou pro dceru a přitom možnost mít sama ze sebe radost. Může „svůj tanec“ rozvíjet tak, že po 3 měsících cvičení vypadal přirozenější až pěkný.*

Pokud by vaše dítě navštěvovalo ZUŠ, co byste potřeboval(a) od školy v oblasti vybavení?:

- ☺ Nic.
- ☺ Hudební nástroj, na který se chce dítě učit hrát, a strukturované metody výuky, ale hlavně zapáleného a trpělivého pedagoga, ten je víc, než veškeré pomůcky.
- ☺ Dostupná wi-fi pro chvíle čekání před výukou.
- ☺ V oblasti vybavení dcera nic nepotřebuje.
- ☺ 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.
- ☺ Hudební nástroj.
- ☺ Strukturu, piktogramy.
- ☺ Množství pomůcek, které potřebuje k rozvíjení dovednosti. Syn chodil do výtvarného oboru a zatím co ostatní vytvářeli jeden obraz, on jich za výuku zvládl několik, takže spotřeboval daleko víc pomůcek.
- ☺ Zapůjčení hudebního nástroje.
- ☺ Individuální přístup, konkrétně pro syna možnost prostoru na aktivní pohyb za doprovodu hudby.
- ☺ Nemám požadavky.
- ☺ U výtvarky: výtvarné potřeby, pomůcky do ruky jsou lepší ty, které dítě může zvládnout držet bez křeče v prstech, ty, u nichž použití nevezme dítěti větší energii než samotné tvoření díla a ty, které „něco vydrží“, protože může dojít k jejich „poškození“ (osvědčil se nám na kreslení obrýsů centropen – dokument, s kovovou špičkou – může nahradit tuš. U tance: co nejméně vrstev oblečení při tanci a náhradní vždy sebou. Nenechávám dítě ve zpoceném dlouho kvůli náchylnosti k nemocem.
- ☺ Zapáleného a nadšeného pedagoga... hudba: přístup k pestré nabídce hudebních nástrojů, písniček či přehrávačů. K tanci prostornou, světlou a příjemnou místnost se zrcadly.

Pokud by vaše dítě navštěvovalo ZUŠ, co byste potřeboval(a) od školy v oblasti učitelových znalostí a dovedností?

- ☺ Znalost chování a jednání dítěte s PAS, dovednosti s tím pracovat.
- ☺ Aby věděl, jak s dítětem jednat, aby měl jeho důvěru a aby jej jeho projev podporoval, nikoli srážel.

- ☺ *Empatie k dítěti a ochota komunikace s rodiči.*
- ☺ *Základní problematiku dětí s PAS, trpělivost a chuť dceru integrovat. Nebát se komunikovat pomocí piktogramů, posunků, snažit se pochopit její pocity, proč křičí – znak nelibosti, bolesti a hlavně se nebát takového dítěte...*
- ☺ *Především pochopení dg. PAS, důslednost, laskavost, trpělivost. Schopnost vytváření prostředí příjemného, jistého, ale s řádem.*
- ☺ *Schopnost nenálepkovat dítě kvůli občasným výkyvům jako neschopné. Nevynucovat si „dívej se mi do očí“. Flexibilitu, ale zároveň stabilitu. Dodržování stanoveného řádu. Oznamování případných změn s předstihem. Trpělivost při navazování kontaktu. Komunikace s rodiči. A vnímavost – i zde mohou vznikat rizikové situace, např. šikana.*
- ☺ *Trpělivost.*
- ☺ *Základní znalosti při výuce autistických dětí, hodně trpělivosti.*
- ☺ *Trpělivost, lidskost, důsledný ovšem citlivý přístup.*
- ☺ *Flexibilitu, toleranci, empatii a pochopení pro jeho výjimečnost.*
- ☺ *Pochopení odlišnosti dítěte.*
- ☺ *Základní orientaci v problematice PAS, individuální a pozitivní přístup.*
- ☺ *Znalost práce s dětmi s PAS, trpělivost, klidné jednání, snaha motivovat a zapojit dítě do činnosti, optimismus.*
- ☺ *Individuální přístup, učitel by měl mít základní znalosti o PAS, úzká spolupráce s rodičem (problémové chování).*
- ☺ *Učitel by měl být trpělivý, neočekávat výsledky hned, dopředu. Empatii k individualitě autisty, výsledek ve splnění práce, může být běh na dlouhou trať, upřednostňovat vizuální výuku, střídát klid a práci; základy autismu od speciálních pedagogů.*
- ☺ *Výrazný a příjemný projev. Taktiku i velký kus tolerance bez přehnaných požadavků na skutečné umění.*

Pokud by vaše dítě navštěvovalo ZUŠ, co byste potřeboval(a) od školy v dalších oblastech?

- ☺ *Vzájemná komunikace.*
- ☺ *Časovou přizpůsobivost a toleranci k jeho projevům chování, spíše individuální výuku.*
- ☺ *Otevřenou komunikaci s rodiči zdravých dětí, vysvětlit jim, proč dítě s PAS bude chodit s jejich dětmi do ZUŠ, jak se takové dítě chová a proč. A vše neustále komunikovat se zdravými dětmi... Ideální by bylo, pokud by měla ZUŠ možnost asistenta, který by dopomáhal při výuce (dá se řešit studenty v rámci jejich praxe).*

- ☺ *Zaměření i na organizaci a doprovodné věci, komunikaci. Opět aby nedocházelo ke zbytečným afektům dcerky z důvodu přetížení, nejistoty.*
- ☺ *Vyřešit dojíždění.*
- ☺ *Komunikaci, otevřenost, nadhled.*
- ☺ *Nemám požadavky.*
- ☺ *V této chvíli nevím.*
- ☺ *Nezapojovat (případně podle individuality) do hromadných veřejných vystoupení, komornější jsou vhodnější a více pravděpodobnější, že se usku-
teční.*

Co si myslíte, že by měl učitel na ZUŠ vědět – co byste mu poradil(a), pokud by učil vaše dítě?:

- ☺ *Hlavně klid.*
- ☺ *Musí mít její důvěru a hlavně být klidný a trpělivý, stále ji přivádět zpět k činnosti, ale nenásilně, jinak ji nic nenaučí.*
- ☺ *Nemusí vědět nic dopředu, vše jsme mu schopni jako rodiče vysvětlit a sdělit, musí jen umět naslouchat.*
- ☺ *Dcera nemluví, má postižené řečové centrum, ale rozumí slovům. To znamená, že je potřeba na ní mluvit v „povelení“, ideální je vizualizace, obrázky, piktogramy. A hlavně trpělivost.*
- ☺ *Nesoudící optimismus, na to ale musíme být my vychovatelé také v psychické pohodě.*
- ☺ *Dodržovat pravidla.*
- ☺ *Kontrolovat tón hlasu, nevystavovat dítě nepřiměřenému stresu, navázat s ním přátelský vztah, pomoci zvládat trému, překonávat nervozitu a stud.*
- ☺ *Určitě bych mu vysvětlila, co na mé dítě platí, jaké může mít reakce atd.*
- ☺ *Aby měl s dítětem trpělivost, respektoval jeho potřeby a v případě konfliktu ho nechal odpočinout. A určitě vzájemná komunikace učitel–rodič.*
- ☺ *Jak řešit stresové situace.*
- ☺ *To je individuální, vše záleží na konzultacích a informacích o dítěti.*
- ☺ *Osobní vztah, úzká spolupráce.*
- ☺ *Hodinu dát dopředu napsanou jako harmonogram činností – zajistí to klid v hodině, v práci a zamezí zavádění pravidel podle žáka.*
- ☺ *Syn neumí číst, psát, ale má výborný sluch. Textům písní často nerozumí a rád si je přizpůsobí tak, aby je dokázal alespoň vyslovit. Imituje spontánně i anglické písničky. V kolektivu nemusí spolupracovat, uzavírá se i při školních vystoupeních.*

☺ *Několik bodů:*

1. *Nenechte se zneklidnit tím, že můj syn bude zřejmě inteligentnější než vy.*
2. *Neznamená to, že mu jde vše snadno, spíš naopak.*
3. *Jednou zklamete jeho důvěru a už k vám nikdy nepůjde, nepromluví s vámi a nikdy vás nebude znát.*
4. *V případě afektu se ho zeptejte na oblíbenou počítačovou hru a nechte ho vyprávět – uklidní se tím sám.*
5. *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).*
6. *Jeho sebevědomí je neustále podrobováno jeho vlastní brutální sebe-kritice. Pochvala je neocenitelná, avšak musí být myšlena upřímně (viz bod výše).*
7. *Je inovátor – zřejmě dříve či později přijde s novým způsobem, technikou či vylepšením stávajícího.*
8. *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.*
9. *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).*
10. *Je velký dobrák. Bude-li v jeho blízkosti někdo v nouzi, zejména mladší děti, bude první, kdo pomůže.*
11. *Jestliže si vytvoří názor – už ho nemění. Je zbytečné mu čímkoliv argumentovat.*

Pozorujete u svého dítěte umělecké sklony? A jak se projevují (příp. jak jej ovlivňují)?

- ☺ *Má rytmus a obecně hudební nadání, jen u toho neumí vydržet dostatečně dlouho, aby se to naučila pořádně.*
- ☺ *Dramatické a hudební vlohy, vynikající vnímání hudby, schopnost vlastní tvorby v oblasti psaní scénářů a divadelních her.*
- ☺ *Ráda maluje – její prostředek komunikace, ráda tančí – hudba ji dělá šťastnou.*
- ☺ *Hudební sluch, rytmus, tanec, herecké výkony (i v dobrém slova smyslu), zájem i o kreslení.*

- ☺ Cit pro rytmus již od narození, paměť, zájem o balet, herectví, hudební nástroje.
- ☺ Malování a keramika.
- ☺ Věnuje se kreslení, práci s papírem, staví modely.
- ☺ Hudební sluch, zaujetí pro hudbu, velmi rád zpívá i naslouchá hudbě.
- ☺ V hudbě, sama se učí noty, skládá, hledá si sama cestu k jejímu objevování, nechá se v hudbě vést i poučit od druhých ve výtvarném: v barvách, ve svém pohledu, originalitě.

Co dalšího byste ještě chtěl(a) dodat?

- ☺ 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.
- ☺ 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 tom že umění se stává prakticky jeho každodenní součástí.
- ☺ Děkuji za dotazník, má smysl dát těmto dětem šanci. Ještě jednou děkuji. S pozdravem S. M.
- ☺ Děkujeme za péči a zájem.
- ☺ Je skvělé, že se učitel ZUŠ dozví o našich dětech. Ale vnímám jako prioritní, aby se dozvěděli více učitelé na ZŠ a ještě víc na SŠ. 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. Pokračoval, že porucha autistického spektra, a ona se ho ptala, zda je jako Rainman. Tento rozhovor proběhl PŘED písemnou zkouškou. Syn celou dobu přemýšlel nad rozkladem slova (film neviděl) a jak se vztahuje k němu. Ví, že to nesouvisí přímo s tímto tématem, ale přijde mi to velmi alarmující. (Přijímačky přesto udělal, ze 45 min potřeboval 20, byl přijat jako první, ale na školu už odmítl nastoupit.)
- ☺ Děkuji, že jsem se mohla k tomuto tématu vyjádřit.
- ☺ Velmi málo lidí se chce těmto dětem věnovat, jelikož je práce s nimi náročnější než obyčejně... škoda, že je málo institucí, kroužků, táborů a organizací, které by se chtěly věnovat těmto dětem a pomohly jim tak vyrůst, začlenit se, rozvíjet se a realizovat se.

- ☺ *Rozvíjejte umělecké vlohy dítěte, každé dítě má na něco talent, je potřeba ho jen hledat a podporovat. Každé dítě potřebuje vědět, že je v něčem dobré a zvyšovat tím jeho sebevědomí.*
- ☺ *Podstatné je, aby činnost dítě bavila, každá činnost jej může obohatit, smysluplné trávení volného času.*
- ☺ *V této chvíli si nejsem úplně jistá, zda-li by to zvládl, ale rozhodně bychom tuhle možnost vyzkoušeli.*
- ☺ *U mojí dcery funguje: když ji dám (přizpůsobím se), co potřebuje jako autista, projeví ona větší snahu k tomu, co po ní žádám, i když se jí ze začátku vůbec nechce a „neví“, proč to má dělat.*
- ☺ *Určitě bych syna nesměřovala k nějakým vystoupením, raději k jeho vlastnímu volnému a spontánnímu projevu, aby mu „výuka“ přinášela radost, aby nebyl stresován potřebou jiných, kteří chtějí předvádět, co se dítě cíleně „naučilo“. Jsem proti jednostranným nácvikům. Výuka by měla především dítě těšit „teď“. Předpokládám, že děti s PAS nejsou soutěživé, tudíž nemají potřebu se předvádět. V případě mého syna si nejsem jistá, zda by přímo mělo být použito slovo umělecká... i když by šlo o „umělecké obory“, spíše bych byla ráda, kdyby se dítě rozvíjelo, objevovalo radost a další možnosti projevu v jeho životě. Pojem umění v našem případě byl hodně vzdálen od skutečnosti. Předpokládám, že rodiče dětí s vysoko funkčním PAS budou mít pravděpodobně jiný názor. V globálu budeme všichni vděční 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.*

Příloha č. 4**Preventivní devatero pro ZUŠ*****Preventivní devatero pro ZUŠ***

- I. Tvořivost je vašim nejmocnějším nástrojem.*
- II. Vězte, že žáci do ZUŠ skutečně rádi chodí a jsou zde šťastní.*
- III. Nechte žáka kráčet samostatně, doprovázejte jej.*
- IV. Rodiče jsou vaši nejbližší spojenci.*
- V. Stres je dobrým pomocníkem, ale špatným pánem.*
- VI. Řád, dlouhodobost a pravidelnost znamenají bezpečí.*
- VII. Pečujte o dlouhodobý vztah mezi učitelem a žákem*
- VIII. Není až tak důležité, co a jak se učí, ale kdo učí.*
- IX. Věřte, že ZUŠ je velkým konkurentem nezdravého života.*

Příloha č. 5

Zpráva z černé kroniky

Zpráva z černé kroniky

V říjnu 18_ _ vylekal Londýn nesmírně lýtý zločin. Podrobností bylo známo málo, a znepokojivých. Služebná, která po půlnoci seděla u okna, si povšimla staršího, hezkého bělovlasého pána, který se přibližoval uličkou, a z druhého konce šel proti němu jiný pán, ve kterém poznala jistého pana Hyda. Když už se navzájem přiblížili natolik, že na sebe mohli promluvit, starší muž se uklonil a velice pěkně a zdvořile oslovil pana Hyda, zřejmě se ptal na cestu.

Pan Hyde, který měl v ruce těžkou hůl, mu neodpověděl a poslouchal jaksi rozmrzele. Pak se najednou rozzuřil, dupal, mával holí a vyváděl jako šílenec. Starší pán o krok ucouvl a tu ho pan Hyde srazil holí k zemi. V příštím okamžiku začal jako rozzuřená opice po své oběti dupat, bušil do ní holí, rány padaly a bylo slyšet, jak pod nimi praskají kosti, a mrtvé tělo pod nimi poskakovalo po dlažbě. Z hrůzy nad tou podívanou a z těch zvuků služebná omdlela.

Příloha č. 6Hromadná improvizace⁵⁵

- ☐ JÁ, právě v této chvíli.
- ☐ JÁ, dnes ráno.
- ☐ JÁ, před rokem, na VŠ, SS, ZŠ, v první třídě...
- ☐ JÁ, se svým dětským strachem ze tmy.
- ☐ JÁ, v dětském očekávání Ježíška.
- ☐ JÁ, který kradl.
- ☐ JÁ, který utekl z domova (nebo alespoň chtěl utéct).
- ☐ JÁ, v nemoci.
- ☐ JÁ, naplněný vnitřní silou.
- ☐ JÁ, ochromený pochybnostmi.
- ☐ JÁ, a mé plány do budoucna.
- ☐ JÁ, v euforii radosti.
- ☐ JÁ, lhostejný.
- ☐ JÁ, plný soucitu.
- ☐ JÁ, natlačený v tramvaji na jiné lidi.
- ☐ JÁ, kterému chutná moc.
- ☐ JÁ, uražený a ponížený těmi mocnými.
- ☐ JÁ, jako parazit.
- ☐ JÁ, jako dravec.
- ☐ JÁ, jako pohádkový hrdina mého dětství.
- ☐ JÁ, a moje plány, jak spasím lidstvo.
- ☐ JÁ, procházející krajinou svých depresí.
- ☐ JÁ, v extázi z prosté radosti, že jsem a že svítí slunce...
- ☐ JÁ, právě v této chvíli.

⁵⁵ Volně dle Martince, 2003.

Příloha č. 7

Deník dr. Jekylla – začátek

Narodil jsem se jako dědic velkého jmění, mimo to obdařený výtečným nadáním, s povahovým sklonem k pílí. Velice mi záleželo na tom, aby si mne rozumní a dobří lidé vážili, a dalo se předpokládat, že mám tedy zaručenou skvělou budoucnost, která mi bude ke cti. Mou nejhorší vadou byl dost nezřízený sklon vesele užívat života, který je pro jiné lidi štěstím, ale u mne se špatně snášel s nepřekonatelnou touhou nosit hlavu vysoko a před veřejností se honosit kromobyčejnou vážností. Proto jsem se snažil své záliby tajit, a když jsem byl v letech, kdy je člověk schopen rozumně uvažovat, už tehdy jsem si uvědomoval, jak hluboko jsem zabředl do dvojakého života. Mnohý by se byl třeba pyšnil takovými výstřednostmi, ale já jsem tajil své výstřelky až s chorobným pocitem studu. Přestože jsem žil hluboce rozdvojeným životem, nebyl jsem vůbec pokrytec – obě stránky mé povahy byly smrtelně vážné: byl jsem stejně sám sebou, když jsem se přestal krotit a vrhal se do hanebností, jako když jsem na denní světlo usiloval o vědní pokrok.

... A tak se stalo, že mé studium bylo silně ovlivněno probádat tajemství toho vědomého boje mezi dvěma stránkami mé povahy. Takto jsem se ustavičně přibližoval pravdě, že člověk vlastně není bytost celistvá, ale rozdvojená. Velmi záhy jsem se začal kochat představou, kdy by se ty dva prvky daly oddělit, kdyby se každý mohl vtělit do jiného jedince, zbavil by se život nesnesitelné trýzně – ten hříšný by si mohl jít svou cestou osvobozený od výčitek svědomí toho ctnostnějšího, ten spravedlivý by mohl vytrvale konat dobré skutky a nebyl by vystaven pokušení.

Příloha č. 8**Našeptávač**

- ☐ Žák - neumí ve škole při písemce, učitel hlídá, spolužák mu nechce dát opsat.
- ☐ Podřízený - jednání se svým šéfem.
- ☐ Vedoucí - jednání s podřízeným.
- ☐ První rande na inzerát - není takový/taková, jak jsem si ji představoval/a.
- ☐ Ve frontě na něco - možná se na mě nedostane, stará paní s berlemi mne žádá, abych ji pustil před sebe.
- ☐ Na společenské oslavě - s podnikovými partnery.
- ☐ V bance - žádá úředníka o úvěr, ten je pečlivý a všechny údaje si detailně ověřuje.
- ☐ Cestující - sedí v plně obsazeném vlakovém kupé, má před sebou ještě několikahodinovou cestu, přichází nový pasažér s místenkou právě na jeho sedadlo.
- ☐ Ošetřovatel v ZOO - musí odpovídat na dotazy návštěvníků, kteří se kupí kolem klece, kde má spoustu práce.
- ☐ Průvodce na hradě - provází skupinu upovídaných dětí s paní učitelkou.
- ☐ Tanečnice v divadle - režisér ji stále stopuje a opravuje, ví že by mohla přijít o roli.
- ☐ Na stanici - jde policistovi nahlásit, že se mu ztratila peněženka, policista je pasivní.
- ☐ Úředník ve ztrátách a nálezích - chce si udělat přestávku na svačinu, v tom přichází člověk hlásící ztrátu peněženky.
- ☐ Prodávačka v konfekci - těsně před zavírací dobou vejde zákaznice, která zkouší jedny šaty za druhými.
- ☐ Zaměstnanec cestovní kanceláře - vede skupinu cizinců, kteří se neustále na něco vyptávají a něčeho dožadují.
- ☐ Manžel - musí nakupovat s manželkou dárky pro tchýni.
- ☐ Učitel výběrové školy - jedná s rodičem (boháčem) problémového žáka.
- ☐ Zdravotní sestra - převléká postel stěžujícímu si pacientu.
- ☐ Matka - v čekárně u lékaře, dítě pláče a zlobí.
- ☐ Budoucí dědic - přijíždí stará, hašteřivá, bohatá tetička a vypadá to, že se zdrží na několik dní.

Příloha č. 9

Deník dr. Jekylla – fragmenty

... Podařilo se mi vyrobit chemickou sloučeninu, jejímž působením mohu svou podobu nahradit jinou tělesnou podobou, pro mne méně přirozenou, protože se v ní zračí nižší prvky mé duše. Zlá stránka mé povahy, která účinkem drogy ve mně nabyla drtivé převahy, nebyla tak silná a tak vyvinutá jako ta dobrá, které jsem se zbavil. Edward Hyde byl o mnoho menší, tělesně slabší a mladší než Henry Jekyll. Tak jako jednomu vyzařovala z obličeje добрota, bylo v tváři druhého zřejmě a jasně vepsáno zlo. Ale přesto, když jsem v zrcadle uviděl ten ošklivý přelud, nepocítil jsem vůbec odpor, spíše radostné překvapení. Tohle jsem tedy také já! Stačilo vypít pohár, abych shodil zevnější podobu věhlasného profesora, a v té chvíli jsem se jako tlustým pláštěm přikryl tělesnou schránkou Edwarda Hyda...

... Jekyll se někdy děsil skutků Edwarda Hyda, ale byl v postavení nepostizitelném zákony pro obyčejné smrtelníky. Nakonec to byl Hyde a jediné Hyde, kdo se provinil. Jekyllovi to nemohlo nikterak škodit, ráno se zas probouzel se svými dobrými vlastnostmi zdánlivě neporušenými – dokonce si pospíšil, pokud to bylo možné, odčinit zlo spáchané Hydem. A tak si uspával svědomí...

Příloha č. 10

Deník dr. Jekylla – závěr

... Všechno má svůj konec – i ta nejobhemnější míra se jednou naplní, a když jsem třeba jen nakrátko povolil zlu, zničilo to nakonec mou duševní rovnováhu.

... Víím, že za půl hodinky, až se znovu a provždy převtělím do toho nenáviděného individua, budu roztřesený a uříkáný sedět v lenošce, nebo s nepřičetně a vyděšeně napjatým sluchem budu bez ustání přecházet sem tam po pracovně a lekat se každého zlověstného šramotu. Zemře Hyde na popravišti? Nebo v poslední chvíli sebere odvalu a sám se sprovodí ze světa? Mně na tom nezáleží, ví Bůh – tohle je má skutečná hodina smrti a co bude následovat, to se mne už netýká. Proto teď odkládám pero, zapečetím svou zpověď, a tak ukončím život nešťastného Henryho Jekylla.

Příloha č. 11

Hrůzostrašný úryvek

„Kdykoliv vycházím v noci z domu, toužím po tom, abych se chvil strachem, který nutí stařeny, aby se znamenaly křížem, octnou-li se poblíže hřbitova; přál bych si pocítovat hrůzu, s jakou se dávají na útěk poslední pověřčiví lidé, spatří-li podivné bahenní výpary, mihotající se a tančící bludičky! Jak rád bych věřil v ony neurčité a strašidelné přízraky, které se prý ploužívaly temnotami.

Jak bývala asi za starých časů tma zlá a hrozná, když se hemžila báječnými, neznámými bytostmi, potulnými, nevraživými tvory, o nichž nikdo nevěděl, jak vypadají, ale jejichž moc přesahovala hranice lidského rozumu a proti nimž nebylo sebemenší ochrany.“ (Maupassant, 1971, s. 237)

Příloha č. 12

Hrůzostrašné motivy vytvořené H. P. Lovecraftem

- | | |
|--|---|
| † Nepřirozený život přebývajících v nějakém domě. | † Mág získá dábelského průvodce při putování na neznámé místo plné hrůzy. |
| † Metempsychózy – mrtví vnucují svou osobnost živým. | † Zapískání na vykopanou píšťalu neznámého stáří přivolá nepopsatelnou, démonickou bytost z Hlubiny. |
| † Zplozenec smrtelníka a démona. | † Mrtvý muž vstane z hrobu, aby se pomstil svému vrahovi. |
| † Tajemné a nevyhnutelné směřování k záhubě. | † Neživý předmět se chová jako živý tvor, aby potrestal zločin. |
| † Duplikace osobnosti. | † Porušením prastarého hrobu je do světa vypuštěna monstrózní bytost. |
| † Podivná souvislost mezi předmětem a jeho obrazem. | † Domácnost děsí se příchodu neznámé zhouby. |
| † Neviditelné kosmické vlivy působící na určitém místě – genius loci. | † Vlastnictví jisté nebezpečné knihy či odporného talismanu přivede člověka do kontaktu se světem ze zlého snu či vzpomínky a způsobí nakonec jeho zkázu. |
| † Psychické pozůstatky ve starém domě – duch. | † Náměsíčný je stále více přitahován k nějakému hrůznému místu. |
| † Vesnice, jejíž obyvatelé praktikují odporné tajné rituály. | † Schůzka se smrtí. |
| † Vyvolání elementárního démona. | † Opuštěný ostrov na samém konci světa, na okraji Propasti. Je dějištěm podivné hrůzy. |
| † Jeden člověk nenápadně vysává druhého jako upír. | † Cestovatel nalezne na podivném místě cosi děsivého. |
| † Hrůzný poustevník na opuštěném místě nějakým způsobem zneužívá cestovatele. | † Záměna snového a skutečného světa. |
| † Síly temnot (či kosmického prostoru) ovládnou svatostánek. | † Hrůza z minulosti (či budoucnosti) vyvře ze vzpomínek (či věštby). |
| † Hrůzný démon spojený s nějakým člověkem (a po jeho smrti s některými jeho věcmi) v důsledku hříšného činu, prokletí. | † Příchod na neznámé místo a zjištění, že cestovatel má s tímto místem spjaté latentní vzpomínky či jinou hrůznou spojitost. |
| † Změny obrazu související se skutečnými událostmi – současnými či minulými – odehrávajícími se na místě, které zobrazuje. | |

Příloha č. 13

Hrůzostrašná básně

*Zab mě třeba, stopa všecká
ztracena – a cesta s ní!
Běs nás vodí dokolečka,
po polích nás prohání.*

*Kdo je honí stále znovu,
že tak smutně zpívají?
Skřítká nesou ke hřbitovu,
či to vědmu vdávají?*

(Puškin in Dostojevskij, 1930)

Příloha č. 14

Strukturovaná pohádková metafora

<i>1. Nakresli svého hrdinu.</i>	<i>2. Nakresli prostředí, ve kterém se hrdina momentálně nachází.</i>	<i>3. Nakresli úkol, který hrdinu v příběhu čeká.</i>
<i>4. Nakresli překážku, se kterou se hrdina v rámci úkolu musí potýkat.</i>	<i>5. Nakresli, co (jak) pomůže hrdinovi překážku zdolat.</i>	<i>6. Nakresli, jak hrdinu změní celý předchozí děj.</i>

Příloha č. 15

Čtverec agrese

Agrese je...

Co mi běží hlavou?

AGRESE

Jak na to reaguje mé tělo?

Co proti tomu dělám?

Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D.

Mgr. Zdeňka Polínková

Rozvoj žáka s jinakostí na ZUŠ (předcházení problémům)

Výkonná redaktorka RNDr. Hana Dziková

Odpovědná redaktorka Mgr. Jana Kopečková

Technická redakce Jitka Bednaříková

Návrh obálky Mgr. Kateřina Potůčková

Grafické zpracování obálky Jiří Jurečka

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci

Křížkovského 8, 771 47 Olomouc

www.vydavatelstvi.upol.cz

www.e-shop.upol.cz

vup@upol.cz

1. vydání

Olomouc 2016

Ediční řada – Monografie

ISBN 978-80-244-5056-8

VUP 2016/0358